

«La mejor manera de homenajearme y de comprenderme, no es seguirme ... hay que re-hacerme.»

Paulo Freire

PAULO FREIRE

Vigencia y Desafío

PAULO FREIRE

Vigencia y Desafío

Pedagogía Crítica para la
Educación Cristiana y Teológica

Daniel S. Schipani



PAULO FREIRE: Vigencia y Desafío
Pedagogía Crítica para la Educación Cristiana y Teológica

Copyright © 2022 AETH

Todos los derechos reservados. Ninguna parte de esta publicación puede ser reproducida, almacenada o transmitida de manera alguna ni por ningún medio, sea electrónico, químico, mecánico, óptico de grabación o de fotografía, sin permiso previo de la entidad publicadora.

Publicado por la Asociación para la Educación Teológica
Hispana (AETH)
www.aeth.org

Diseño del libro y de la portada: Mary E. Klassen
Las fotos de Paulo Freire que aparecen en este libro son de
dominio público

ISBN 978 - 168564065-1

Contenido

Presentación

Débora B. A. Junker. ix

Prefacio xiii

Primera Parte: Perspectivas pedagógicas 1

1 Concientización y desarrollo humano 5

2 La educación como proceso creativo 29

3 Pautas para una educación liberadora. 49

Segunda Parte: Fe cristiana y educación liberadora . . 77

4 Visión profética y utópica 81

5 Globalización (neoliberal) y pedagogía freireana . 109

6 Fundamentalismo y espiritualidad cristiana
a la luz de Paulo Freire 131

Apéndice I

Paulo Freire en sus palabras 147

Apéndice II

Glosario. 167

Bibliografía seleccionada. 177

Presentación

Es para mí un gran honor y placer presentar este libro del Dr. Daniel Schipani, a quien conocí primero como profesor y luego como colega y amigo, un compañero freireano de ideales y esperanzas. También es una alegría poder hacerlo en el contexto de las celebraciones que conmemoran el centenario del nacimiento de Paulo Freire (1921-2021), patrón de la educación brasileña.

El año 2021 ha estado marcado por decenas de eventos, en diferentes regiones de Brasil y en varios países del mundo, con el propósito de celebrar la vida y obra de Paulo Freire como pensador de reconocida proyección internacional. Podría decirse que Freire sigue ejerciendo una influencia considerable en el escenario de un mundo globalizado, donde las fuerzas guiadas por la lógica neoliberal del mercado conspiran para silenciar a las personas y dismantelar las organizaciones sociales con el fin de promover una cultura de miedo, violencia e individualismo.

La realidad de un mundo aún bajo los efectos de la pandemia, nos da la impresión de que nuestros sueños se han vuelto inviables y nuestra esperanza menguada ante una realidad cruel que insiste en aumentar sus víctimas y que, perfeccionando los mecanismos de opresión, ha ido extirpando de las personas su derecho a existir con dignidad. Esta realidad pandémica ha dejado al descubierto la tenue capa de democracia que nos encubría y ha desenmascarado prácticas autoritarias e inhumanas que no se cansan de cobrar más víctimas cada día.

Por eso, Freire, en su incansable lucha por un mundo más justo, más ético y bello, sigue siendo relevante para contrarrestar la cultura del terror instaurada en las perniciosas estructuras del poder, para denunciar el abandono por parte de gobernantes indiferentes a la precariedad de la vida y para

luchar por un mundo que aún necesita reinventarse en este contexto pandémico. Por lo tanto, rescatar el pensamiento de Freire en su vertiente más radical, creativa y profética, es sin duda una tarea urgente y un ejercicio en resistencia. Freire nos urge a acceder críticamente a nuestro contexto sociopolítico-económico porque tanto en 1970 como en el 2021, las deterioradas condiciones de vida en el planeta aún continúan cobrando víctimas, ya sea en poblaciones relegadas en Brasil, América Latina o en cualquier lugar donde la desigualdad social y la explotación económica perpetúa la marginación de la mayoría.

Ante este contexto mundial de desesperanza, Daniel Schipani nos ofrece este valioso libro en el que rescata la importancia del legado freireano para la actualidad, enfatizando aspectos fundamentales de su pensamiento, como la praxis, el diálogo, y la creatividad, entre otros. Pero, fundamentalmente, destaca una dimensión del trabajo de Freire que muchos de sus estudiosos omiten, a saber, la influencia de su formación cristiana, que constituye una parte esencial de su cosmovisión, su compromiso político y su teología. Aunque Freire admite que se siente incómodo al hablar abiertamente sobre su fe, reconoce que ésta fue fundamental para sostenerlo y desafiarlo a superar una realidad opresiva e inhumana. Sus convicciones cristianas se reflejan en su compromiso con las personas y sus culturas y en su trabajo político, ampliamente evidenciado en sus escritos. Freire reconoce que su fe se alimentó primero en su familia y luego se afianzó a través de su militancia con los jóvenes católicos y líderes religiosos en Recife, incluido el célebre Don Hélder Câmara.

El pensamiento de Freire es, ante todo, un pensamiento ético-político que sostiene la educación como posibilidad de acceso al conocimiento crítico a través del cual hombres y mujeres, independientemente de su género, raza, etnia, edad o clase social, pueden rechazar el modelo hegemónico y eurocéntrico de educación. En lugar de prácticas coloniales y domesticadoras, Freire propuso una educación crítica, problematizadora, decolonial, e inclusiva con la humanización de las personas como horizonte. Por eso, la praxis de Freire es aquella en la que el conocimiento en cuanto liberador se

convierte en un instrumento de intervención y de transformación histórico-social.

El libro de Daniel, *Paulo Freire: vigencia y desafío—Pedagogía crítica para la educación Cristiana y teológica*, nos ofrece un espacio para pensar la pedagogía y la teología como narrativas complementarias, como un espacio creativo para reconstruir las relaciones entre pueblos de diferentes razas, etnias, género y, por qué no decir, diferentes credos religiosos. Sí, porque en el corazón de la teoría de la educación de Freire, el diálogo—como elemento de apertura al otro con respeto, humildad y esperanza—es la base que permite construir un mundo mejor para todos y todas.

Daniel aporta no solo sus estudios y experiencia como teólogo práctico, sino también su perspectiva como latinoamericano y su articulación con la teología de la liberación. Su lectura crítica y atenta de varias publicaciones de Freire, no se detiene exclusivamente en su libro más célebre, *Pedagogía del Oprimido*—cuyos principios llegaron a conocerse como *Pedagogía Crítica*— un libro que se encuentra entre los más traducidos y citados del mundo, con más de un millón de ejemplares vendidos.

Por todo ello, este libro promueve un rescate del pensamiento de Freire y nos insta a repensar nuestra tarea como educadoras y educadores, reafirmando la tarea pedagógica de la Iglesia en su compromiso ético-profético. Además, merece ser leído por su relevancia en el contexto de la educación cristiana y teológica basada en una pedagogía crítica y liberadora.

Débora B. A. Junker, Ph.D.
Profesora Asociada de Pedagogías Críticas
Garrett Evangelical Theological Seminary

Prefacio

Este libro es un testimonio de aprecio por la extraordinaria obra de Paulo Freire, ilustre pedagogo brasileño y filósofo de la educación cuyo centenario celebramos recientemente. Freire probó ser una figura ejemplar como *educador cristiano* al servicio de la educación pública y del bien común. Su obra y pensamiento también pueden enriquecer y transformar a la *educación cristiana* entendida como el ministerio educativo de la iglesia, incluyendo a la educación teológica.

La obra de Freire lo coloca entre los pedagogos y filósofos de la educación más importantes, y su legado puede considerarse más pertinente y necesario que nunca.¹ Entre sus contribuciones específicas se pueden destacar cinco categorías con los rasgos siguientes: la riqueza de su experiencia pedagógica; la creatividad de su propuesta en términos de filosofía de la educación en clave epistemológica; el carácter político explícito y comprometido de su gestión y de su proyecto educativo; el genio dinámico y evolutivo de su obra y pensamiento; y la base e inspiración cristiana de su labor.

En primer término, notamos que Freire participó personalmente en una gran diversidad de proyectos, directa o indirectamente relacionados con la educación en múltiples contextos socio-culturales. La larga lista de acontecimientos incluye los siguientes: participó en los programas de alfabetización-concientización en las barriadas y entre los campesinos de diversas regiones; dirigió el aspecto educativo de planes de reforma agraria; fue asesor de una inmensa variedad de programas de educación liberadora en numerosos países en cinco

¹ Tres muestras interesantes sobre la pertinencia del legado freireano para nuestro tiempo son: Inés Fernández Mouján, *Elogio de Paulo Freire: Sus dimensiones ética, política, y cultural* (Buenos Aires: Noveduc, 2016); Moacir Gadotti y otros., *Reinventando a Paulo Freire en el siglo xxi*, Manuel León Urrutia, trad. (Barcelona: Octaedro, 2021); y Walter Kohan, *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica* (Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020).

continentes, incluyendo situaciones post-revolucionarias de descolonización y de reconstrucción nacional y socio-cultural; contribuyó a desarrollar programas de educación popular; participó en contextos escolares y en la docencia universitaria, así como en otros ámbitos, instituciones y movimientos, incluyendo la asociación religiosa y la político-partidista; y el servicio público.

En segundo lugar, destacamos que la obra de Freire se fue nutriendo de una amplia gama de fundamentos teóricos que, a su vez, se fueron enriqueciendo y reformulando creativamente en un constante proceso de acción, reflexión y diálogo que define el quehacer de su filosofía educativa.² Tales fundamentos provienen no sólo del campo de la filosofía —en donde se destaca la epistemología³— sino de las ciencias (como la

² La filosofía educativa de Freire no se presta para un análisis simplista ni tampoco se la puede identificar con una determinada escuela de pensamiento. Es más, Freire rechaza en forma explícita cualquier intento de encasillado prolijamente. La razón radica en que, ante todo, su pensamiento fluye de su experiencia personal y vocacional concreta, y desde allí integra creativamente una variedad de fundamentos. Su filosofía educativa nos presenta una síntesis dinámica y en proceso de evolución, la cual incluye varias corrientes filosóficas centradas en su postura radicalmente humanista básica. Habiendo reconocido este fenómeno, uno puede aventurarse a señalar que es posible detectar varias fuentes principales respecto a la base filosófica de la propuesta freireana, tales como el personalismo, el existencialismo, la fenomenología, el marxismo, y el cristianismo. Si se tiene en cuenta que, como disciplina, la filosofía de la educación ha sido fragmentada en un conjunto de escuelas opuestas entre sí, la síntesis con que Freire realiza y piensa su pedagogía liberadora puede considerarse como una valiosa contribución a dicha disciplina. Su capacidad para utilizar diversos materiales filosóficos fundacionales bien puede ser una de las razones por la que la obra de Freire atrae a personas que representan muy distintos trasfondos y perspectivas.

³ Desde sus primeros trabajos, Freire afirma que la educación, en tanto práctica de la libertad, es sobre todo y ante todo una situación verdaderamente gnoseológica; para él la educación es una teoría del conocimiento llevada a la práctica. Freire ha contribuido a la filosofía de la educación porque la relación entre filosofía y educación se toma particularmente evidente en el ámbito de la teoría del conocimiento y la teoría del aprendizaje. De hecho, la epistemología ha sido siempre una fuente fecunda para un amplio espectro de concepciones educativas. Por lo menos, tres son las razones de la pertinencia e importancia fundamental que tiene la epistemología en relación con la filosofía de la educación: a) la epistemología estudia de qué maneras los seres humanos se apropian cognitivamente del mundo; b) la epistemología es un patrón necesario para medir la credibilidad del conocimiento, y es a la vez un cuerpo de teoría fundamental sobre la naturaleza y el funcionamiento de la mente humana; c) las teorías del conocimiento y la verdad se conectan directamente con las teorías del aprendizaje y, como es obvio, la teoría del aprendizaje es medular en toda tarea educativa. En todo caso, conviene mantener en mente que, junto con el énfasis epistemológi-

pedagogía, la psicología, la sociología, la antropología y la lingüística, especialmente) y de la teología cristiana.

En tercer lugar, apreciamos el carácter explícitamente político de su labor y de su propuesta pedagógica. Freire nunca pretendió desarrollar una práctica educativa neutra. Lo menos que se podría señalar, aun teniendo en cuenta las fases más tempranas de su trayectoria vocacional, es que se esforzó constantemente por promover la transformación de los educandos, a fin de producir cambios mayores a nivel social y cultural. De modo que no sorprende que una de las características más sobresalientes de su reflexión en esta área incluya precisamente la crítica que él mismo se hace por no haber advertido más pronto y más cabalmente la naturaleza política de la educación.⁴ Este es un rasgo que debemos resaltar junto a los otros cuatro que aquí comentamos.

Un cuarto rasgo que identificamos es el carácter dinámico y evolutivo de la obra y pensamiento de Paulo Freire. El movimiento de su pedagogía va de la mano con su propio itinerario personal y vocacional, condición a la que se hace referencia a lo largo de este libro. Notemos por ahora que pueden reconocerse tres etapas o momentos principales en esa trayectoria: el período que va hasta 1964 con la ruptura que representó el golpe de estado en Brasil y que lo llevó al exilio. La segunda etapa corresponde a los dieciséis años de exilio y de trabajo creador en varias partes del mundo.

co Freire destaca el carácter político, como vemos en el próximo párrafo, y las dimensiones éticas y estéticas de su filosofía educativa y de su praxis pedagógica. Véase, Fernández Mouján, *Elogio de Paulo Freire*.

⁴ Dice Freire; «...en [el libro] *La educación como práctica de la libertad*, al considerar el proceso de concientización, tomé el momento de desvelamiento de la realidad social como si fuese una especie de motivador psicológico de su transformación. Mi error no consistía, obviamente, en reconocer la fundamental importancia del conocimiento de la realidad en el proceso de su transformación. El error consistió en no haber tomado esos dos polos — conocimiento de la realidad y transformación de la realidad— en su dialecticidad. Era como si desvelar la realidad significara ya transformarla... El mismo error en que caí al comienzo de mis actividades, vengo observándolo en mi experiencia actual, a veces más acentuado, en pedagogos que no ven las dimensiones e implicaciones políticas de su práctica pedagógica. De ahí que hablen de una “concientización estrictamente pedagógica”, distinta de la que habrá de ser desarrollada por los políticos... Una tal separación entre educación y política, ingenua o astutamente hecha, recalquémoslo, no sólo es irreal sino peligrosa». En su libro, *La importancia de leer y el proceso de liberación* (México: Siglo XXI, 1984), pp. 86-87.

Por último, está el periodo de su vuelta a Brasil, a partir de 1980.⁵ Si uno examina con cuidado la trayectoria de su vida, así como la del movimiento de su pedagogía como tal, hallará que su pensamiento revela continuidad y cambio, replanteo y enriquecimiento en muchas dimensiones.⁶

Por último, no siempre se reconoce que un rasgo muy importante de la obra y pensamiento de Freire es su base cristiana.⁷ Es precisamente este rasgo lo que destacamos en este libro. Puede decirse que Paulo Freire fue un educador cristiano por excelencia. En otras palabras, nos ha demostrado lo que significa *educar cristianamente*, tanto en su praxis pedagógica como en su filosofía educativa. En efecto, es ante todo su fe cristiana lo que determina (a) su visión del mundo, la historia y el devenir humano; (b) su ética a favor de la vida y la comunidad en libertad, paz, justicia y esperanza; y

⁵ Para apreciar un panorama completo de la vida de Paulo Freire, véase la biografía escrita por su esposa, Ana María Araújo Freire, otra destacada educadora brasileña: *Paulo Freire: Uma história de vida*, 2da. Ed. (São Paulo: Paz e Terra, 2017). (La primera esposa de Freire fue Elza Maia Costa de Oliveira, maestra de escuela primaria y su principal consejera, con quien tuvo cinco hijos. Elza falleció en 1986. Freire siempre reconoció con aprecio la influencia positiva que estas dos mujeres ejercieron en su vida). Véase también, Paulo Freire, *Cartas a Cristina: Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (México: Siglo XXI, 1996).

⁶ Freire no sólo reconoció con espíritu de autocrítica tanto la continuidad como los cambios y contradicciones de su pensamiento, sino que también dialogó con sus críticos e incluso sugirió criterios para una crítica consistente de su pedagogía y su filosofía de la educación. Como bien lo destaca Rosa María Torres, en los escritos, conferencias y entrevistas de la última etapa de su labor, Freire insistió en cuatro puntos fundamentales al responder a sus críticos: a) la necesidad de identificar con cuidado la ubicación histórico-social de sus obras; b) reconocer y considerar la evolución de su trabajo y pensamiento; c) ponderar su propia autocrítica; y d) discernir entre las diversas «lecturas» de su obra (y de sus escritos en particular), desechando las distorsiones presentes en ciertas lecturas generalizadas. Véase esta discusión bien documentada en Rosa María Torres, *Educación Popular: Un encuentro con Paulo Freire* (Buenos Aires; Centro Editor de América Latina, 1988), pp. 22-41.

⁷ Una excepción es nuestra propia labor literaria: Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education* (Lanham: University Press of America, 1984); Daniel S. Schipani y Paulo Freire, *Educación, libertad y creatividad: Encuentro y diálogo con Paulo Freire* (San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 1997), pp. 55-76; y Daniel S. Schipani, *Paulo Freire, educador cristiano* (Grand Rapids: Libros Desafío, 2002). Más recientemente aparecieron estudios en inglés con foco en teología y espiritualidad. Véase, James D. Kirylo & Drick Boyd, *Paulo Freire: His Faith, Spirituality, and Theology* (Rotterdam/Boston: Sense Publishers, 2017); e Irwin Leopando, *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire* (London/New York: Bloomsbury, 2017).

(c) su vocación política al servicio de una sociedad mejor y plenamente democrática.⁸

En la primera parte de este libro abordaremos la filosofía educativa de Paulo Freire a partir de su rica práctica. Luego trazaremos los rasgos clave de una educación transformadora de inspiración freireana. En la segunda parte, expondremos el fundamento cristiano de su obra seguido de dos aplicaciones ilustrativas de la pertinencia de su contribución para nuestro tiempo. Por último, el apéndice es una ventana a la personalidad y el pensamiento de Freire abierta en sus propias palabras.

Esperamos que esta obra sea un recurso útil a la luz de los desafíos y las oportunidades de la *educación cristiana* (como ministerio de la iglesia) y de *la educación desde la fe cristiana* en las instituciones educativas de todo nivel en las sociedades de habla hispana. “Desde la fe cristiana” aquí se entiende según el ejemplo paradigmático de Freire: sin intención proselitista o “confesional”; pero con clara inspiración cristiana en su fundamento teológico y en sus dimensiones epistemológicas, éticas, y políticas.

⁸ Véase la sección titulada «Mi fe y mi esperanza» en Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997), pp. 112-120.

Agradecimiento

La publicación de este libro por la Asociación para la Educación Teológica Hispana (AETH) fue apoyada y promovida por su Presidente Interino, Dr. Luis R. Rivera. Un donativo anónimo facilitó el proceso de diseño y la impresión del mismo. Agradecemos también las palabras de presentación amablemente ofrecidas por nuestra colega y amiga, Dra. Débora Junker.

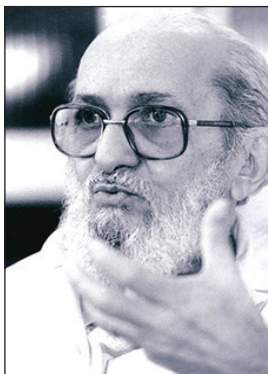
Con Paulo Freire tenemos, por cierto, la mayor deuda de gratitud. Su labor ejemplar nos ha inspirado y desafiado como ninguna otra en los campos de filosofía de la educación y los estudios interdisciplinarios sobre procesos de formación y transformación. Freire continuará nutriendo nuestra praxis pedagógica “desde la fe cristiana” con la visión esperanzada de una sociedad auténticamente democrática con justicia, paz, y bienestar integral.

Daniel S. Schipani⁹

⁹ El Dr. Daniel S. Schipani es Profesor Emérito del Seminario Anabautista Menonita; y Profesor Afiliado en los seminarios teológicos McCormick y San Francisco, en Estados Unidos. Es además conferencista y profesor visitante en numerosas instituciones en las Américas y en Europa, y autor o editor de treinta libros en las áreas de psicología y consejo pastoral, educación, y teología práctica. Daniel Schipani es Licenciado y Profesor en Psicología (Universidad de Buenos Aires), Máster en Estudios de Paz (Seminario Bíblico Goshen), Doctor en Psicología (Universidad Católica Argentina), y Doctor en Filosofía con especialidad en Teología Práctica (Seminario Teológico Princeton). Es ministro ordenado por la Iglesia Menonita, y miembro de varias organizaciones profesionales y académicas.

Primera parte

Perspectivas pedagógicas



«Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizado a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento».

«La educación es un acto de amor; por lo tanto un acto de coraje... una aventura de revelación...».

«...la educación, en cuanto situación gnoseológica, que solidariza a educador y educando como sujetos cognoscentes, abre a éstos múltiples e indispensables caminos para su afirmación como seres de praxis».

«...el punto de partida de un proyecto político-pedagógico, tiene que estar exactamente en los niveles de aspiración... de sueños... de comprensión de la realidad, y en las formas de acción de los grupos populares».

«Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza, capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha».

Introducción

Esta primera parte del libro considera la filosofía educativa de Paulo Freire con especial atención a su rica fundamentación epistemológica y a los principios pedagógicos de su praxis. Freire decía que no había que seguirlo sino «rehacerlo». De modo que, en el espíritu de una apropiación crítica de su contribución, nuestro estudio incluye dimensiones de análisis, interpretación y reformulación de su pensamiento.

El primer capítulo presenta una discusión de la propuesta pedagógica freireana, centrándose en el concepto de concientización como clave de una teoría de la educación para la libertad y el emerger humano. Tratamos también la importancia de otros aspectos íntimamente ligados, como lo son la praxis y la utopía. Además, elaboramos los temas de la dinámica del aprendizaje y del desarrollo en términos del ejercicio de la conciencia crítica. Seguidamente realizamos una evaluación de la propuesta pedagógica de Freire, destacando algunas de sus virtudes principales así como también ciertas debilidades potenciales.

En el segundo capítulo se considera por qué una pedagogía liberadora puede ser íntegra y eficaz. Elaboramos nuestro análisis de acuerdo a cierta comprensión de la creatividad humana. De esta forma mostramos que el proceso de la educación liberadora es una expresión especial del proceso creativo en tanto lógica (o gramática) de transformación. En la misma línea de discusión, después presentaremos algunos principios y tareas del aprendizaje que deben tenerse en cuenta en toda educación transformadora, es decir, la educación para la libertad, la creatividad, y la justicia.

El tercer capítulo presenta el perfil que asume la propuesta pedagógica freireana según los interrogantes principales que emergen de la misma praxis. Comenzamos ilustrando algunos principios de la enseñanza consistente, incluyendo la orientación que recibe de la justicia y del enfoque de la

acción-reflexión como proceso dialéctico de educación y transformación. Nos referimos luego a la imagen y a la consecuente participación solidaria y responsable de los educandos; y destacamos la autoridad educativa de las comunidades oprimidas. Seguidamente discutimos el tema de las «comunidades de base» como paradigma de contexto educativo. Concluimos enumerando virtudes destacables de educadoras y educadores en perspectiva freireana.

Concientización y desarrollo humano

Toda lectura de la palabra presupone una lectura anterior del mundo, y toda lectura de la palabra implica volver sobre la lectura del mundo, de manera tal que leer mundo y leer palabra se constituyen en un movimiento donde no hay ruptura, en donde uno va y viene. Y leer mundo junto con leer palabra, en el fondo para mí significa reescribir el mundo. Reescribir... quiere decir transformarlo. La lectura de la palabra debe estar inserta en la comprensión de la transformación del mundo que provoca la lectura de él, y debe remitimos siempre de nuevo a la lectura del mundo.¹

La pedagogía del oprimido, como pedagogía humanista y liberadora, tendrá... dos momentos distintos aunque interrelacionados. El primero, en el cual los oprimidos van desvelando el mundo de la opresión y se van comprometiendo, en la praxis, con su transformación y, el segundo, en que una vez transformada la realidad opresora, esta pedagogía deja de ser del oprimido y pasa a ser la pedagogía de los hombres [y las mujeres] en proceso de permanente liberación.²

¹ Paulo Freire y otros, *Esa escuela llamada vida* (Buenos Aires: Legasa, 1988), p. 78.

² Freire, *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1972), p. 50.

Paulo Freire fue desarrollando su filosofía de la educación durante varios años de compromiso activo en Brasil y Chile. Trabajó primero entre comunidades socio-económicamente vulnerables del ámbito rural en un programa de alfabetización y concientización altamente exitoso.

Se pensaba implementar dicho programa a gran escala en el Brasil, pero fue abortado por el golpe militar de 1964.³ Mientras estaba en el exilio en Chile, Freire trabajó durante cinco años con analfabetos del campo y de la ciudad. También se ocupó de los aspectos educativos del plan de reforma agraria del gobierno Demócrata Cristiano. Esta fue una excelente oportunidad para adaptar, probar y desarrollar sus ideas educativas.⁴ El trabajo y pensamiento de Freire continuaron desarrollándose durante la década que pasó en Ginebra (Suiza) como asesor educativo del Consejo Mundial de Iglesias (Oficina de Educación) y en el Institut d'Action Culturelle (IDAC). El desarrollo de la vocación pedagógica de Freire continuó después de su regreso al Brasil en 1980, no sólo en su país natal sino a nivel internacional. Impartió cursos y conferencias universitarias, asesorías y diálogos con instituciones de cultura popular y movimientos de crítica social y pedagógica, y otras actividades por el estilo.

CUADRO No. 1 El peregrinaje pedagógico político de Paulo Freire⁵

³ Para una introducción a la pedagogía freireana, véase especialmente su discusión acerca de la educación y la concientización en Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970); también Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación: Cultura, poder y liberación* (Barcelona: Paidós, 1990), capítulos 2, 3, 6, 8. Entre las mejores introducciones para comprender a Freire, están los siguientes: Samuel Escobar, *Paulo Freire: Una pedagogía latinoamericana* (México: CUPSA/Kirios, 1993); Moacir Gadotti y Carlos Torres, comp. *Paulo Freire: Una bibliografía* (Buenos Aires: Siglo XXI, 2001); y Ana María Araújo Freire y Donaldo Macedo eds., *The Paulo Freire Reader* (New York: Continuum, 1998).

⁴ Véase el excelente texto de Marcela Gajardo, *Paulo Freire: Crónica de sus años en Chile* (2019), publicación disponible en libre acceso. Paulo_Freire_Cronica_de_sus_anos_en_Chil.pdf

⁵ Fuente: Samuel Escobar, *Paulo Freire: Una pedagogía latinoamericana*, (usado con permiso y actualizado por el presente autor).

CUADRO No. 1

Situación	Marco político	Opción ideológica	Opción teológica	Principal obra escrita	Propuesta pedagógica
Pre-revolución brasileña, 1959-1964	Populismo obrero Agitación campesina y campesina	Democracia fundamental Nacionalismo desarrollista	Cristianismo existencialista Personalismo	Educación como práctica de la libertad	Alfabetización Concientización
Democracia Cristiana de Chile, 1965-1970	Reforma agraria y educativa Tensiones de transición	Teoría de la dependencia Socialismo revolucionario	Diálogo cristiano marxista Medellín	Pedagogía del oprimido, Acción cultural para la Libertad, Extensión o Comunicación	Acción cultural liberadora
Estados Unidos y Europa (Tercer Mundo) 1970-1974	Ascenso y caída del Marxismo (Chile) Descenso de ola Libertaria	Movimientos Populares	Teologías de la Liberación Ecumenismo Pragmático (CMI)	Las iglesias y el proceso de Liberación Entrevistas (IDACy Santiago)	Utopía educativa No-formal
África Nicaragua 1975-1980	Situación post revolucionaria Poder popular en acción	Socialismo Nacional Africano	Teologías de Liberación Ecumenismo Pragmático (CMI)	Cartas a Guinea Bissau	Educación Contextual
Apertura brasileña 1980 en adelante	Democratización Partido dos Trabalhadores	Partido popular Movimientos sociales alternativos Socialismo democrático	Teologías de liberación Comunidades de Base	Libros-Diálogo Pedagogía de la esperanza Pedagogía de la autonomía	Educación popular contra cultural Educación pública para una sociedad democrática

El peregrinaje pedagógico y político de Freire resulta ser un tema de especial importancia en el estudio de su filosofía educativa, tal como lo sugiere el cuadro de la página anterior.⁶ Ningún otro filósofo de la educación de primera línea ha estado tan personalmente involucrado en una diversidad tan grande de situaciones y proyectos. Debe recalcarse, además, que la primera esposa de Freire, Elza, también educadora, fue la compañera indispensable y la crítica constructiva de Freire a lo largo de cuarenta años.⁷ Su segundo matrimonio, con otra reconocida educadora, Ana María (Nita) Araújo, también constituyó una unión que celebró y nutrió el amor pedagógico de ambos cónyuges.⁸

En su filosofía educativa, Freire destaca el potencial que tiene el ser humano para la libertad y la creatividad en medio de una realidad histórica de opresión cultural, política y económica. El proyecto freireano apunta a descubrir alternativas liberadoras en la interacción humana y a implementar transformaciones estructurales a través de un enfoque socio-político radical.⁹ En los párrafos que siguen, discutiremos

⁶ Para acceder a una biografía intelectual crítica de Freire véase el texto de Inés Fernández Mouján, *Elogio de Paulo Freire: Sus dimensiones ética, política y cultural* (Buenos Aires: Noveduc, 2016). La autora analiza con claridad y lucidez los tres momentos principales de tal biografía: desde 1959 hasta 1964, los años del "optimismo pedagógico"; el desafío del exilio, desde 1964 hasta 1980; y el de la vuelta de Freire a Brasil, desde 1980 hasta su muerte en 1997. (pp. 19-35).

⁷ El 20 de noviembre de 1983, Paulo y Elza Freire recibieron el premio William Rainey Harper de la Religious Education Association de los EEUU. La cita decía: «Educadores y profetas de la pedagogía de los oprimidos, campeones de la justicia y la paz». Además, en 1986 Freire recibió de la UNESCO el «Premio de educación para la paz», y en 1992 la OEA le concedió el «Premio interamericano de educación Andrés Bello».

⁸ Véase Freire, *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI, 1993), que incluye extensas notas escritas por Ana María Araújo Freire.

⁹ La pedagogía y la filosofía freireana de la educación pueden entenderse en términos de «reconstruccionismo» o, específicamente, como un enfoque radical a la educación de adultos, en la medida que se aspira a utilizar la educación para producir profundos cambios sociales, políticos y económicos. Véase John L. Elias y Sharan Merriam, *Philosophical Foundations of Adult Education* (Malabar: Krieger, 1980), capítulo 6. En cuanto a la educación cristiana y teológica, es evidente que Freire le ha ofrecido un enfoque socio-político que critica la visión privatista de la libertad humana, enfatiza la confrontación de toda forma de opresión cultural, y estimula el trabajo comunitario con miras a cambiar las condiciones imperantes y participar en la construcción del reino de justicia y paz (shalom). Sobre este punto puede verse Kenneth Barker, *Religious Education, Catechesis and Freedom* (Birmingham: Religious Education Press, 1981), Introducción y capítulo 4. Tam-

sucintamente este motivo liberacionista central, y lo haremos a través de un resumen de la filosofía de Freire que complementaremos más adelante.¹⁰

Concientización

Originalmente el enfoque socio-político radical de Freire recibió el nombre de conscientização.¹¹ El término concien-

bién John L. Elias incluye la contribución de Freire en la categoría de educación religiosa para adultos con orientación socio-política; véase su *The Foundations and Practice of Adult Religious Education* (Malabar Krieger, 1982), págs. 171-175; también Elias, *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*.

¹⁰ Un tratamiento sistemático de ésta y otras áreas vinculadas con la pedagogía y la filosofía educativa de Freire, se encuentra en Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education* (Lanham: University Press of America, 1984).

¹¹ Según Freire, el término *conscientização* lo popularizó otro destacado brasileño, apóstol y profeta de la libertad, la paz y la justicia. Me refiero al arzobispo Dom Helder Camara, quien estableció en Brasil el Movimiento de Educación de Base (MEB), con la cooperación del gobierno populista del presidente Joao Goulart. La doble meta del MEB era, precisamente, la alfabetización concientizadora, según la inspiración pedagógica freireana. Pero a Freire le preocupaba el mal uso que algunos sectores hacían del término, por lo que señaló que sería conveniente utilizar la palabra en su forma brasileña e inclusive deletrearla de esa manera. Véase «Conscientization», *Cross Currents* 24:1 (Spring, 1974) pp. 23-24. Más tarde comentó que, siguiendo el consejo de su esposa Elza Freire, prefirió, desde 1974, casi no utilizar el término debido a que era frecuentemente mal empleado e interpretado, refiriéndose particularmente a las interpretaciones idealistas: «La conciencia no es la creadora de la realidad, ni tampoco es un mero reflejo de la realidad. Por un lado, no puede interpretarse la concientización como algo que ocurre simplemente dentro de uno mismo pero, por el otro, tampoco podemos entenderla como algo que tiene lugar sin un proceso de reflexión crítica»; cf. «Conversation with Paulo Freire», *Religious Education*, 79:4 (Fall, 1984), p. 514. En realidad, Freire señala dos interpretaciones equivocadas de su enfoque pedagógico: una es la metodización, que consiste en reducir la concientización a una técnica de trabajo con grupos pequeños, carente de todo vínculo con el cambio de la estructura social y, por tanto, carente de todo riesgo. La otra es la mitologización, la cual consiste en idealizar la praxis de tal forma que la concientización termine convirtiéndose en idealismo subjetivo (véase Paulo Freire, «Education, Liberation, and the Church», *Religious Education*, pp. 526-528). Para corregir estas tendencias, Freire enfatiza la interdependencia que existe entre la acción y la reflexión: la transformación de la conciencia —que es un cambio fundamental de mentalidad— necesita de una acción continua orientada a transformar la realidad social. A la vez, el cambio radical de estructuras no puede ocurrir si en las personas involucradas persiste la vieja mentalidad. En este libro utilizamos el término en castellano esforzándonos por fortalecer el sentido y las implicancias que Freire le ha conferido. Hemos decidido seguir utilizando cautelosamente el término concientización teniendo especialmente en cuenta sus advertencias sobre el particular. (En España, donde la pedagogía freireana es también muy apreciada, se ha adoptado el neologismo «concienciación» para referirse a la concientización).

tización designa un proceso de acción cultural con el cual mujeres y hombres despiertan a la realidad de su situación socio-cultural, avanzan más allá de las limitaciones y alienaciones a las que están sometidos, y se afirman a sí mismos como sujetos conscientes y co-creadores de su futuro histórico. Además de tomar profunda conciencia de la realidad socio-cultural que moldea sus vidas, pueden comprender la magnitud de su potencial para transformar la realidad y para transformarse a sí mismas como parte de esa realidad. En otros términos, la concientización implica mucho más que el mero hecho de «despertar» o «darse cuenta». El concepto incluye, por lo menos, dos dimensiones adicionales.

Primero, la concientización debe verse como un proceso disciplinado e intencional de acción y educación, lo que Freire denominó *acción cultural*. En sus propias palabras, se trata de «la forma en que confrontamos la cultura. Significa ver la cultura siempre como un problema, se trata de no dejar que se vuelva estática, que se convierta en mito y nos mistifique».¹²

Segundo, la concientización debe entenderse como un proceso continuo que implica una praxis, en el sentido de la relación dialéctica entre acción y reflexión. En otras palabras, el enfoque de Freire —fundado en la praxis— propone una acción que reflexiona críticamente, pero también una reflexión moldeada por la práctica y validada en ella. En sus propios términos, la interrelación entre auto-conciencia y acción constituye la «dinámica permanente y constante de nuestra actitud hacia la cultura misma».¹³

Praxis

Es precisamente a nivel de la praxis donde ocurre la concientización en el sentido freireano del término, dado que la concientización implica una «inserción crítica en la historia», es decir, un compromiso y una toma de conciencia volunta-

¹² Freire, «Conscientizing as a Way of Liberating», (Washington D.C.: LADOC II), p. 29. Para una discusión más completa, véase Paulo Freire, *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975).

¹³ Freire, «Conscientizing as a Way of Liberating», p. 5. En términos epistemológicos, el concepto de concientización se funda sobre una visión fenomenológica y dialéctica de la conciencia y el mundo: involucra la intencionalidad, la afirmación de la dialéctica sujeto-objeto, y la concepción que percibe la conciencia y el mundo como constituyéndose dialécticamente el uno al otro.

rios, personales e históricos con miras a la transformación del mundo. Esta toma de conciencia crítica conduce no sólo al análisis y a la comprensión, sino también a los medios de transformación, juntamente con otras personas que también asumen el papel de sujetos, «para darle forma a su existencia a partir de los materiales que la vida les ofrece». ¹⁴ Freire lo dice muy claramente: la concientización implica que, cuando el pueblo advierte que está siendo oprimido, también comprende que puede liberarse a sí mismo en la medida que logre modificar la situación concreta en medio de la cual se percibe como oprimido. ¹⁵

Utopía

La inserción crítica dentro de un proceso histórico determinado —que va de la mano con el compromiso de transformar la realidad— se dinamiza por medio de tomar una actitud utópica frente al mundo. Freire utiliza la palabra *utopía* en el sentido positivo de una visión realista y esperanzada de un «lugar bueno», futuro y posible a la vez, donde todos pueden experimentar bienestar, libertad, comunidad, justicia y paz. La concientización conlleva un doble requerimiento utópico: por un lado, exige denunciar la deshumanización, la opresión y la alienación; por el otro, consiste en anunciar estructuras alternativas para la humanización y la liberación. El lenguaje de la protesta, la resistencia y la crítica va de la mano con el lenguaje de la posibilidad y la esperanza. ¹⁶ En consecuencia, la concientización estimula una toma de posición profética y esperanzada que mantiene el futuro abierto para quienes se comprometen con el proceso de transformación. Se trata de

¹⁴ Freire, «Conscientization», *Cross Currents*, p. 25.

¹⁵ Freire, «Conscientization», *Cross Currents*, p. 25.

¹⁶ En su «Introducción» a la obra de Freire, *La naturaleza política de la educación* (pp. 13ss.), Henry A. Giroux hace referencia al lenguaje de crítica y de posibilidad para caracterizar la contribución global de Freire a una teoría crítica de la pedagogía. Giroux deja establecido que el discurso de Freire se ubica entre dos tradiciones radicales: el lenguaje de la *crítica* le da cuerpo a muchos de los análisis de la nueva sociología de la educación. Por otro lado, la filosofía freireana de la esperanza y la lucha está enraizada en el lenguaje de la *posibilidad* que tiene sus fuentes en la tradición de la teología de la liberación. «Al combinar la dinámica de la crítica y de la lucha colectiva con una filosofía de la esperanza, Freire ha creado un lenguaje de la posibilidad arraigado en lo que él denomina una visión profética permanente» (p. 18).

una toma de posición utópica, que inspirará la praxis ulterior y que, a la vez, irá siendo reformulada por la praxis misma.

Epistemología y transformación

Por último, deberíamos recalcar que el significado de la transformación —asociada a la concientización, la praxis y la utopía— está ligado al giro epistemológico que condujo a Freire a adoptar una epistemología radical.¹⁷ Por esta razón, Freire comenzó a enfocar su análisis más agudamente hacia la educación y la política en el marco de las situaciones históricas concretas, la lucha de clases y el apuntalamiento ideológico de la pedagogía y la educación como una forma de praxis revolucionaria en el contexto de un compromiso en favor de los oprimidos y junto a ellos. A la luz de esta reformulación epistemológica, Freire redefinió la concientización poniendo un mayor énfasis en la relación dialéctica entre el conocer la realidad y la tarea de transformarla (esto es, el vínculo acción-reflexión), y en la necesidad de una opción ideológica previa en favor del cambio social radical para la liberación y la justicia.¹⁸ Por tanto, la contribución freireana se convirtió, al menos parcialmente, en un intento de articular la pedagogía implícita en las tesis críticas que Karl Marx (1883-1838) elaboró sobre el pensamiento de Ludwig Feuerbach

¹⁷ Desde la publicación de *Pedagogía del oprimido*, las herramientas teóricas del materialismo histórico definieron tanto el análisis que Freire hace de la realidad, como de sus afirmaciones principales acerca del programa y el proceso de concientización. Recordemos que Karl Marx había presentado una fenomenología de las relaciones económicas, y había subrayado el carácter dialéctico de la realidad y de la historia, además de establecer que el propósito de la filosofía era la praxis de transformación social. Eventualmente, Freire adoptó la interpretación marxista de la teoría de la ideología, con todas sus implicancias en el campo de la sociología del conocimiento, como fundamento de su enfoque pedagógico. Así, por ejemplo, la noción de que los oprimidos son portadores de «verdad pragmática» se refleja en la afirmación reiterada de Freire acerca de que hay que considerar al hombre y la mujer comunes, especialmente a los marginados, como fuente genuina de conocimiento y de verdad. Esto es consistente, por supuesto, con la idea de que el pueblo debe educarse a sí mismo. El objetivo educativo último es facilitar la transformación radical de la estructura social. El marxismo le proveyó, sobre todo, una base ideológica y epistemológica en términos de la noción de dialéctica. De la dialéctica marxista, Freire tomó originalmente ideas tales como la necesidad de la lucha de clases, la unidad de acción y reflexión, el trabajo humano como praxis, la función de la ideología, y la estructura y dinámica de la alienación.

¹⁸ Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity*, pp. 16-17.

(1804-1872), junto con una nueva perspectiva para explorar la dinámica del conocimiento, la acción y el poder.¹⁹

Además de la referencia al giro epistemológico arriba señalado, es preciso reconocer la evaluación crítica del propio Freire, incluyendo su sentido de continuidad vocacional e ideológica. En sus propias palabras: «Me autocritiqué... cuando vi que parecía que yo pensaba que la percepción crítica de la realidad ya significaba su transformación. Eso es idealismo. Superé esas fases, esos momentos, esas travesías por las calles de la historia en que fui picado por el psicologismo o por el subjetivismo... yo creo que el Paulo Freire de hoy tiene cierta coherencia con el Paulo Freire de ayer... —un ayer que yo ubicaría en los años 50 y comienzos de los 60— [en que] no veía con claridad algo que el Paulo Freire de hoy ve con mucha claridad. Y es lo que yo hoy denomino el *carácter político de la educación*. Esto es, la calidad que tiene la educación de ser política. Porque la naturaleza de la práctica educativa es política en sí misma... Por lo mismo, el Paulo Freire de hoy —y este hoy lo ubico desde fines de los años 60 y comienzos de los 70— ve claramente la cuestión de las clases sociales;... la educación popular, cualquiera que sea la sociedad en que se dé, refleja los niveles de la lucha de clases de esa sociedad...».²⁰

Educación como proceso de concientización

Una de las grandes intuiciones de Paulo Freire es haber percibido la asociación y continuidad estructural que existen entre su método de alfabetización en su dimensión lingüístico-simbólica, por un lado, y el proceso de concientización en el nivel del yo y de la interacción social, por el otro. Freire puso de manifiesto las interconexiones que vinculan al lenguaje, la política y la conciencia, al estudiar la manera en que el lenguaje moldea nuestras percepciones del mundo y nuestras intenciones frente al mundo. Por tanto, afirma que la concien-

¹⁹ Este asunto se trata con claridad en el ensayo de Michael Matthews, «Knowledge, Action and Power», en Robert Mackie (editor), *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire* (New York: Continuum, 1981), pp. 82-92. Cf. también, Karl Marx, *Manuscritos de 1844*, y *Tesis sobre Feuerbach* (San Salvador: UCA Editores, 1987).

²⁰ En Rosa María Torres, *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988), pp. 33, 55, 58.

tización debe ocurrir simultáneamente con el proceso de alfabetización o post-alfabetización, dado que la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial de la gente, sino más bien una dimensión de su pensamiento-lenguaje acerca del mundo. A través de la participación crítica en el proceso educativo, los educandos redescubren sus propias palabras, y expanden su capacidad para expresarse a través del desarrollo de su imaginación creadora.²¹

La visión que Freire elabora de la educación y la sociedad, debe entenderse en el contexto de su compromiso en la lucha por capacitar a las comunidades sumergidas para que emerjan y efectivamente «digan su palabra». Cree que la sociedad moderna no estimula la libertad auténtica ni promueve el desarrollo de una conciencia crítica. Inclusive, sostiene que los seres humanos deben liberarse a sí mismos para completar su potencial humano, a la luz de su *vocación ontológica* como hacedores de la historia. Estos presupuestos inspiran su incisiva crítica a la concepción tradicional («bancaria») de la educación, a la que considera un instrumento «necrófilo» de opresión y domesticación.²² Freire saca a la luz los presupuestos básicos del modelo «bancario», y expone sus elementos distorsionantes: la dicotomía entre conciencia y mundo, la contradicción entre educador y educando, y la ausencia de diálogo y de mutualidad en el proceso y el contexto educativos.

Freire propone, en cambio, una educación «biófila» y liberadora, fundada en el enfoque de la concientización. En ella, los participantes están comprometidos el uno con el otro en las distintas fases de la enseñanza y el aprendizaje: la investigación, la tematización, la problematización y todo lo demás emana de y conduce a la praxis concreta en situaciones existenciales concretas. La pedagogía de Freire es acción cultural dialógico-política, que problematiza y estimula la conciencia crítica, la acción transformadora y la síntesis

²¹ Freire, *Acción cultural para la libertad*, p. 47.

²² Freire, *Pedagogía del oprimido*, capítulo 2. Obsérvese que Freire toma los conceptos de «biofilia» y «necrofilia» de Erich Fromm, *El corazón del hombre* (México: Fondo de Cultura Económica, 1967), pp. 28-29. Para Freire, la educación bancaria es «necrófila» porque reduce a las personas a meros objetos, bloquea el crecimiento, promueve la mecanización y la idea de que conocer es poseer y controlar. Este tipo de educación suprime o lesiona la creatividad.

cultural.²³ Aunque esta caracterización se aplica básicamente a todo tipo de proyectos educativos, Freire destaca el modelo de alfabetización-concientización cuando describe la educación para la liberación como «alfabetización política»: ²⁴ debemos aprender a «leer» (interpretando y comprendiendo críticamente) la realidad de forma tal que las situaciones limitantes y opresivas se confronten y trasciendan en el proceso de «pronunciar nuestra palabra» y de «re-escribir» —aquí está la acción transformadora— la historia y el destino de nuestro mundo.²⁵

Concientización y el emerger humano

No es la simple «ignorancia» como tal la causa de la marginación, el atraso cultural y la opresión histórica de las masas populares. Freire logró demostrar que la causa está, más bien, en la falta de una conciencia crítica. Supone que la manera en que conocemos depende de la forma como experimentamos la realidad a través del pensamiento y el lenguaje. Por tanto, los estados oprimidos de conciencia constituyen un problema histórico y epistemológico.

La idea de los distintos niveles de conciencia es crucial para entender el proceso de la concientización. Para Freire, existen varias maneras claramente identificables de visualizar la relación que cada uno tiene con la realidad. Se trata de niveles de conciencia —históricamente condicionados, por cierto— que deben entenderse a la luz de la realidad histórico-cultural entendida como una superestructura en relación con una infraestructura.²⁶ En este contexto, Freire ha propuesto la superación de las diversas formas de conciencia «mágica» e «ingenua», y el desarrollo de una conciencia crítica, como los objetivos fundamentales de su enfoque educativo, especialmente en el área de los registros cognitivos y lingüísticos del comportamiento. Aquel conocimiento que es auténticamente

²³ Freire, *Pedagogía del oprimido*, cap. 4.

²⁴ Freire, «El proceso de alfabetización política», *La naturaleza política de la educación*.

²⁵ Véase la obra de Freire y Donaldo Macedo, *Alfabetización: lectura de la palabra y lectura de la realidad* (Barcelona: Paidós, 1989), incluyendo la Introducción por Henry Giroux.

²⁶ Freire, *Acción cultural para la libertad*, p. 65.

liberador y transformador supone el movimiento hacia niveles más elevados de conciencia. Y el contenido de la conciencia incluye la visión que los seres humanos tienen de su propia existencia en medio de la realidad social, así como también el poder que poseen para determinar su destino y su futuro. El proceso de aprendizaje comienza con el presente nivel de conciencia tal cual se refleja en el lenguaje, las condiciones de vida, el concepto que se tiene de uno mismo y la visión del mundo.

La conciencia *mágica* o *semi-intransitiva* es típica de sociedades cerradas con una «cultura de silencio».²⁷ Se caracteriza por una cuasi «inmersión» o «adherencia» a la realidad objetiva: estamos en presencia de una conciencia dominada y conformada por la realidad, que no logra guardar suficiente distancia como para objetivar la realidad y, de esa manera, conocerla de una manera crítica.²⁸ Las condiciones objetivas, como las privaciones materiales y culturales extremas, imponen cierta obliteración de la conciencia. Los únicos datos que la conciencia dominada es capaz de aprehender son los que caen dentro del rango de la experiencia inmediata en que vive. La ausencia de una «percepción estructural» de la realidad, la carencia de una comprensión de las situaciones problemáticas de la vida en términos de instituciones y otros factores sociales, lleva al pueblo a proyectarse hacia una super-realidad o bien hacia algo dentro de sí mismos. Por tanto, la acción no apunta al cambio social sino, más bien, a aquellos factores que erróneamente se asumen como agentes, o se apunta a la propia incapacidad autoimpuesta. La acción social tiende entonces a adquirir los rasgos de una magia terapéutica o defensiva.

El desarrollo hacia una conciencia *transitivo-ingenua* va de la mano con los patrones de cambio económico-social que han sido englobados bajo el nombre de modernización, tales como la urbanización y el desarrollo tecnológico. Este modo de conciencia está caracterizado, según Freire, por el «simplismo» en la interpretación de las situaciones problemáticas.

²⁷ La referencia a la «transitividad» denota, obviamente, una analogía tomada del campo de la gramática y la lingüística.

²⁸ Freire, *Acción cultural para la libertad*, pp. 71-72.

La conciencia transitivo-ingenua tiende a ser seducida por la masificación; no es dada a investigar y su argumentación es frágil, cargada de matices emocionales; prefiere los argumentos antes que el diálogo, y tiende a ver la situación cultural como determinada por otros. A este nivel, las masas pueden ser manipuladas y explotadas por líderes y programas populistas que aparentan dar al pueblo un sentido de valor y de poder. Sin embargo, Freire también argumenta que, bajo ciertas circunstancias, el populismo puede llegar a convertirse en factor de movilización democrática.²⁹

La *transitividad crítica* es el nivel más elevado de conciencia e implica la capacidad de percibir la realidad sistémica y estructuralmente. En términos freireanos, esta forma de conciencia se corresponde con un modo de vida interrogativo, altamente permeable, inquieto y dialógico.³⁰ La conciencia crítica es una intencionalidad activa en el examen y el cuestionamiento de la realidad, con autoconfianza y un sentido definido de la interdependencia humana. Por tanto, una tarea educativa de medular importancia es animar a mujeres y hombres para que alcancen y desarrollen tal transitividad crítica.

Freire suplementa estas consideraciones acerca de los niveles de conciencia con un enfoque de la dinámica del yo y la clase social. En los términos de esta dinámica, el movimiento del emerger humano va desde la conciencia oprimida, que es una falsa conciencia, hacia la conciencia consciente de la opresión, una conciencia liberadora.³¹ De esta forma Freire se apropia del motivo hegeliano de la dialéctica amo-esclavo, que plantea el problema de la subordinación a la conciencia del opresor y la incorporación de ella. Lo hace con la aplicación del aporte de Frantz Fanon, especialmente en *Los condenados de la tierra*.³² De hecho, aquí está la clave para entender

²⁹ Freire, *Acción cultural para la libertad*, p. 79.

³⁰ Freire, *Acción cultural para la libertad*, p. 89.

³¹ La descripción de los niveles de conciencia en el contexto del enfoque educativo de Freire aparece en sus ensayos principales, comenzando con *La educación como práctica de la libertad*. Resulta evidente que Freire nunca rechaza esta descripción sino que, más bien, la reinterpreta a la luz de su reformulación epistemológica y su múltiple y rica experiencia pedagógica.

³² Frantz Fanon, *Los condenados de la tierra*, trad. Julieta Campos (México: Fondo de Cultura Económica, 1963). Sobre la relación entre el aporte de Fanon y el pensamiento de Paulo Friere, Fernández Mouján, *Elogio de Paulo Freire*, cap. 2,

la pedagogía del oprimido en cuanto pedagogía para el ser humano completo.³³ Desde la perspectiva freireana, la gran tarea humanista e histórica de los seres oprimidos es liberarse a sí mismos y también liberar a sus opresores. Además, la auténtica solidaridad con los oprimidos involucra luchar a su lado para la transformación de la realidad objetiva que los ha convertido en seres-para-otro.

Esta pedagogía del oprimido tiene dos etapas diferentes. En la primera, los oprimidos y oprimidas desenmascaran el mundo de opresión y, a través de la praxis, se comprometen con su transformación. En la segunda, cuando la realidad de opresión está siendo transformada, esta pedagogía se convierte en una pedagogía para todos los seres humanos en el proceso de liberación permanente.³⁴

Nuestro estudio del trabajo y pensamiento de Paulo Freire nos lleva a la conclusión de que su enfoque contiene una estructura evolutiva, y contribuye a nuestra comprensión del desarrollo humano como tal. Hemos establecido, además, que la pedagogía de Freire es verdaderamente liberadora en la medida que el proceso de conocimiento y maduración realmente se reactiva por una recapitulación del movimiento de transición por las etapas del desarrollo humano en varias dimensiones.³⁵ Debemos reiterar, por otra parte, que el proceso de concientización y el ejercicio de la conciencia crítica como tal, no son fines en sí mismos. El objetivo por excelencia es el emerger humano o la humanización, a través de ese proceso liberador de acción cultural para la transformación social que capacita tanto a las personas como a las comunidades en la búsqueda de libertad, justicia y paz.

“Las marcas de la colonialidad y la liberación en la educación”, pp. 37-63; y María Marta Yedaide, “Fanon, Freire, y las posibilidades concretas de una pedagogía descolonial: Entrevista a Inés Fernández Mouján. Dialnet-FanonFreireYLasPosibilidadesConcretasDeUnaPedagogi-5251797 (1).pdf (2014)

³³ Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp. 37ss.

³⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 50.

³⁵ Schipani, *Conscientization and Creativity*, p. 15.

Concientización: promesa y riesgo

El título de esta sección deliberadamente sugiere ambigüedad. La estrategia pedagógica freireana puede entenderse como auténtica educación para la liberación con numerosas implicancias para todas las áreas del quehacer educativo. Sin embargo, necesita en sí misma ser «liberada» de posibles contradicciones y limitaciones, de manera que pueda orientar hacia la libertad y creatividad. Con este desafío en mente, discutiremos a continuación algunas cuestiones pertinentes a la luz de nuestra perspectiva de análisis.

Virtudes y contribuciones

Ya hemos puesto de manifiesto varios aspectos del trabajo y pensamiento de Freire que pueden proveer fundamento y orientación para la educación de inspiración cristiana en todas sus formas y expresiones. Otras varias dimensiones serán discutidas más adelante, en especial en la segunda parte de este libro. Ahora debemos indicar algunos conceptos y principios específicos que se derivan de la perspectiva epistemológica freireana. La concientización, en cuanto teoría del conocimiento llevada a la práctica, tiene una estructura evolutiva que estimula el emerger humano, especialmente en términos del proceso liberador de aprender en cuanto conocer. En este sentido, debemos prestar atención por lo menos a las cinco áreas siguientes, que se encuentran en estrecha interrelación.

Despertamiento. Primero, la estrategia pedagógica freireana incluye un modelo metodológico muy útil para todo el quehacer educativo como un proceso de despertar o iluminar que previene tanto la manipulación en la instrucción como la propaganda ideológica. Este enfoque hunde sus raíces en la tradición socrática del proceso dialéctico de comunicación indirecta entre educadores y educandos, tal cual se presenta en la mediación kierkegaardiana de dicha tradición.³⁶ La idea

³⁶ En cuanto a esta manera de plantear el problema, reconocemos una deuda con James O'Donnell, «Education as Awakening», *Religious Education* 76:5 (September-October 1981), pp. 517-524. O'Donnell compara las contribuciones de Freire, Ivan Illich (1926-2002) y Jonathan Kozol (1936-), en un análisis profundo de la educación como método para asumir o despertar la conciencia. El método requiere un «efecto repelente» (en el sentido de la llamada comunicación indirecta), al estilo Kierkegaard, de parte de educadoras y educadores que comprenden y aprecian el aprendizaje en términos de despertar la conciencia y que promueven

es que la auténtica apropiación de la verdad, la auto-reflexión que va al fondo de las cosas, y el poder que de allí emergen para la transformación personal y social, requiere que los educadores «mayéuticos» empujen hacia atrás, por así decirlo, y de esta forma abran un espacio para nuevas percepciones en cuanto reapropiación y reinención del aprendizaje, como lo expresaría Freire.³⁷ Este principio pedagógico es esencial para activar la creatividad y para darle forma a una práctica liberadora en la medida que estimula cambios sistémicos tanto personales como sociales, incluyendo las «perspectivas de sentido», como lo indicamos más abajo.

Transformación de visión. En segundo término, Freire ha desarrollado un enfoque que promueve el aprendizaje radical a la manera de una *transformación de paradigma o de visión*. La definición que se ha dado a la transformación de perspectiva expresa bien esta dimensión de la concientización como modo de conocer: se trata del proceso emancipador de «llegar a estar críticamente conscientes de cómo y por qué la estructura de nuestros presupuestos psico-culturales han llegado a limitar la forma en que nos entendemos a nosotros mismos y nuestras relaciones; de reconstituir esta estructura para permitir una integración más inclusiva y discerniente de nuestra experiencia; y de actuar sobre la base de esta nueva comprensión».³⁸ Tiene lugar, entonces, una verdadera revisión que incluye un reordenamiento de la realidad tal cual era experimentada previamente, y una nueva evaluación de nuestras posibilidades dentro de esa realidad, así como también la decisión de actuar. Los conceptos de «paradigma» y «perspectiva» implican la formulación de nuevos marcos de referencia o el desarrollo de una nueva teoría de la existencia

la apropiación existencial de la verdad por parte de los alumnos. Cf. I. Illich, *La escuela y la represión de nuestros hijos* (Madrid: Sociedad de Educación Atenas, 1979), J. Kozol, *Analfabetos USA* (Esplugues de Llobregat: El Roure Editorial, 1991).

³⁷ Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México: Siglo XXI, 1973), p. 28.

³⁸ Jack Mezirow, «A Critical Theory of Adult Learning and Education», Sharan Merriam, ed. *Selected Writings on Philosophy and Adult Education* (Malabar: Krieger, 1984), p. 124.

y de nuestro lugar en el mundo.³⁹ La concientización facilita el aprendizaje en torno a las «perspectivas de sentido», definidas como estructuras psicológicas integradas por distintas dimensiones tales como pensamiento, sentimiento y voluntad. Las perspectivas de sentido son más que una manera de ver las cosas en el sentido estricto del término: se trata de propuestas para encarar la vida propia que implican una opción práctica, una decisión de actuar. La posibilidad de adoptar una nueva perspectiva y de actuar consecuentemente con ella, depende de la asociación comunitaria con personas que comparten esta nueva perspectiva, y apoyan y refuerzan todo el proceso. De hecho, este proceso que se describe como una tarea fundamental de desarrollo hacia la madurez, es sorprendentemente análogo a un proceso creativo.⁴⁰ A la luz de este enfoque, un proceso de enseñanza y aprendizaje concientizador apuntará a identificar, facilitar y vigorizar la transformación de las perspectivas de sentido del educando así como también la implementación de las correspondientes estrategias de acción.

Nivel operacional-formal. En tercer lugar, la base y la estructura evolutivas de la pedagogía freireana realzan el nivel *operacional-formal* del desarrollo cognitivo, es decir, lo que Jean Piaget llamó la estructura óptima de la mente humana.⁴¹ El enfoque freireano estimula el surgimiento y la manifestación del pensamiento formal, tal cual se expresa en las siguientes dimensiones de la inteligencia humana: (a) La *habilidad para utilizar un segundo sistema de símbolos* o de pensar acerca del pensamiento (capacidad metacognitiva).

³⁹ Leon McKenzie, *The Religious Education of Adults* (Birmingham: Religious Education Press, 1982), p. 123.

⁴⁰ Véase Jack Mezirow, «Perspective Transformation», *Adult Education* 28:2 (1978), pp. 104ss. Sin embargo, Merizow hace una observación peligrosa, cuando afirma que las personas que aprenden a la luz de esta visión deben asumir la perspectiva de otros que tienen una conciencia más crítica, en lugar de dejar abierto el proceso transformativo. Esta idea genera el riesgo de abortar la creatividad y promover una manipulación más o menos sutil. Véase también de Mezirow, *Transformative Dimensions of Adult Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991); y Jack Merizow, et al., *Fostering Critical Reflection in Adulthood; A Guide to Transformative and Emancipatory Learning* (San Francisco: Jossey-Bass, 1991).

⁴¹ Cf. Barbel Inhelder y Jean Piaget, *De la lógica del niño a la lógica del adolescente: ensayo sobre la construcción de las estructuras operatorias formales* (Barcelona: Ediciones Paidós Ibérica, 1996).

Esta habilidad es esencial para la introspección y para la reflexión acerca de la situación personal y social, por ejemplo, en el proceso de discernir la dinámica de la auto-conciencia y la alienación.⁴² (b) La *capacidad para el pensamiento combinatorio*, que se requiere, por ejemplo, a la hora de tomar en cuenta distintos factores y alternativas en la tarea de problematizar y reflexionar críticamente. Facilita, entre otras cosas, la percepción estructural de la realidad y el reconocimiento de nuevos dilemas o situaciones conflictivas. (c) La *capacidad de construir ideales y utopías*, o de concebir que el mundo podría tener una forma diferente y podría ser gobernado de una manera distinta. Esta capacidad es necesaria, junto con las otras dos, para vencer la tentación de ser acomodaticios y conformistas, para enfrentar las situaciones límites con confianza, y para desarrollar creativamente lo que Freire llama «inéditos viables» y «actos límite». En la medida que la educación concientizadora ayuda a actualizar y ejercer estas posibilidades, permite experimentar una auténtica liberación de las estructuras de pensamiento y de lenguaje dentro de un marco personal más amplio que incluye diversos registros del comportamiento. En consecuencia, en el proceso de concientización se pueden superar las limitaciones que frenan el crecimiento personal, y los participantes adquieren nuevas posibilidades y un nuevo «poder».

Una pedagogía liberadora de inspiración *cristiana* inspirará y estimulará dos dimensiones importantísimas en el emerger humano: el desarrollo de la moral y de la fe. A estas dos nos abocamos ahora.

Desarrollo moral. En cuarto lugar, la concientización *desafía radicalmente a la moral convencional*, que tiende a ser conservadora, a favor del status quo. Así la describe Lawrence Kohlberg desde una perspectiva estructuralista, cognitivo-evo-

⁴² Es necesario aclarar que, según Freire, el desarrollo y el ejercicio de la conciencia crítica connota mucho más que el pensamiento crítico como tal. Desde luego, toda pedagogía liberadora de inspiración freireana incluirá el área del desarrollo de las destrezas del pensamiento. Sin embargo, para Freire, la conciencia crítica se plasma en términos de la transformación social en la dirección de la paz y la justicia, y se fomenta y practica no meramente como ejercicio de desarrollo intelectual, sino como una práctica de la libertad y la creatividad en y para la comunidad democrática.

lutivista,⁴³ y lo hace en la medida que confronta el conformismo y la mera adaptación social o resignación, a la vez que estimula la problematización y el discernimiento de nuevas alternativas («inéditos viables») en un contexto educativo crítico, dialógico y democrático. La educación concientizadora es un ejemplo claro de cómo se puede promover el desarrollo moral en cuanto proceso transformador de aprendizaje, que incluye no sólo el «desalojo» de las estructuras opresivas y de la identificación con los agentes opresores, sino también la capacitación para asumir nuevos roles en procesos de transformación. El enfoque pedagógico concientizador contiene ya un mensaje de liberación⁴⁴ de esquemas restrictivos de razonamiento moral, y puede conducir a formas mejores y más elevadas de entender y resolver dilemas morales en la búsqueda de la justicia. Una investigación ulterior podría llegar a probar, por ejemplo, el impacto real de la concientización sobre la mentalidad de razonamiento moral correspondiente a la «etapa 3», definida por Kohlberg en términos de expectativas, relaciones y conformidad interpersonales mutuas, para la cual lo «correcto» es desempeñar un papel justo (aceptable), preocuparse por otra gente y por sus sentimientos, ser leal y confiable para con los compañeros, guardar las reglas y cumplir las expectativas.⁴⁵

Desarrollo de la fe. En quinto lugar, y en la misma línea de discusión, el enfoque pedagógico freireano estimula el *desarrollo de la fe* según la conceptualización de James W. Fowler en su teoría estructural-evolutiva.⁴⁶ Por ejemplo, Fowler ha señalado que el movimiento hacia la etapa «des-

⁴³ Lawrence Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development: Moral Stages and the Idea of Justice. Essays on Moral Development*, Vol. 1 (San Francisco: Harper & Row, 1981), y *The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages. Essays on Moral Development*, Vol. 2 (San Francisco: Harper & Row, 1984). En español se puede consultar L. Kohlberg, F. C. Power y A. Higgins, *La educación moral según Lawrence Kohlberg* (Barcelona: Editorial Gedisa, 1997).

⁴⁴ Sobre el tema del método como mensaje, puede consultarse Robert E. Carter, *Dimensions of Moral Education* (Toronto: University of Toronto Press, 1984), pp. 12ss. Carter presenta la metodología y la justificación de una aproximación crítica o filosófica a la educación moral, con una exposición del método socrático.

⁴⁵ Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development*, p. 410.

⁴⁶ Véase la primera gran obra de James W. Fowler, *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco: Harper

mitologizadora» de la fe individuativa-reflectiva (etapa 4) es particularmente crítico, pues es en esta transición donde los adolescentes mayores o los adultos deben comenzar a asumir seriamente la carga de responsabilidad por sus propias creencias, actitudes, compromisos y estilos de vida. Al discutir los criterios evolutivos para evaluar la pertinencia de las teologías, Fowler sostiene que es indispensable formular teologías que inviten a una toma de conciencia reflexiva frente al carácter estático y pasivo de la fe sintético-convencional (etapa 3). En este contexto, se refiere a Freire como alguien que supo proponer un método y una teología educativa diseñados para facilitar liberación de la conciencia de masas, y alcanzar una conciencia crítica de quiénes son y quiénes están llamados a ser.⁴⁷ Esto sería análogo a lo que debe ocurrir en toda verdadera transición desde la etapa 3 hacia la etapa 4. Importa recalcar una vez más que aquí están presentes, de manera incipiente, los elementos para diversas y promisorias tareas de investigación.

Debilidades y limitaciones posibles

Desde nuestra perspectiva y experiencia podemos hacer varios señalamientos que sugieren correcciones posibles en el aporte de Freire, para que sea consistente con su objetivo de promover liberación y creatividad genuinas. Puede observarse que, en un sentido, las principales virtudes de su pedagogía y filosofía pueden convertirse en sus debilidades. De todas formas, podemos afirmar también que las observaciones articuladas en las siguientes cuatro áreas deben considerarse en estrecha relación unas con otras.

¿Insuficiente criticidad? En primer término, señalamos una relativa ausencia de instancia crítica hacia los fundamentos filosóficos de la teoría de la educación liberadora. En realidad, Freire no analizó críticamente los presupuestos e ideologías que moldearon su pensamiento, sobre todo si se tiene en cuenta que la estructura y dinámica hermenéuticas

& Row, 1981); también por Fowler, *Becoming Adult, Becoming Christian*, edición revisada (San Francisco: Jossey-Bass, 2000).

⁴⁷ James W. Fowler, «Black Theologies of Liberation: A Structural Analysis», Brian Mahan y Dale Richesin (editores), *The Challenge of Liberation Theology: A First World Response* (Marknoll: Orbis, 1981), pp. 69-90.

del proceso de concientización nos obligan a problematizar, reflexionar críticamente e interpretar, como lo enfatiza respecto a la correlación dialéctica entre teoría y praxis. Un ejemplo de debilidad potencial se advierte en su *Pedagogía del oprimido*, obra que adopta ciertos aportes marxistas en forma acrítica.⁴⁸ Freire parece aceptar esa fundamentación sin una evaluación debidamente analítica de la misma. Hay aquí cierta dosis de ironía porque tal falta de análisis crítico es precisamente lo que Freire denuncia en forma enfática en el caso del modelo tradicional de educación «bancaria». A esto debemos añadir el riesgo de caer en un sectarismo reaccionario y fatalista que —como él mismo lo afirmó— promueve una falsa visión de la historia y genera formas de acción que niegan la libertad. Este sectarismo termina, en sus palabras, «sin el pueblo, que es otra forma de estar contra el pueblo».⁴⁹

¿Etnocentrismo? Segundo, debemos tomar conciencia de un problema potencial que se presenta cuando se analiza el lenguaje y las estructuras de conciencia presentes en grupos de personas que necesitan «humanizarse» por medio de programas y estrategias pedagógicas. Hablamos del problema del *etnocentrismo*. De hecho, toda la cuestión de los niveles de conciencia y, en particular, del «despertar» de la conciencia, puede criticarse en principio, como ya se ha hecho, en términos de «error filosófico» e «ironía política».⁵⁰ La idea de que existe una jerarquización de la conciencia podría

⁴⁸ Véase la nota al pie no. 17. Años más tarde, Paulo articuló una crítica explícita a los marxistas ingenuos. Esto se encuentra, por ejemplo, en *Pedagogía de la esperanza*, p. 92.

⁴⁹ Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp. 28-29.

⁵⁰ Véase, por ejemplo, Peter L. Berger, *Pyramids of Sacrifice* (New York: Basic Books, 1975), pp. 111-132. Berger desarrolla una crítica metodológica contra la «falsa conciencia» de los concientizadores, quienes creen tener un conocimiento superior al del pueblo a quien dicen servir y que tienden a querer definir la realidad para los demás. Berger argumenta que esto no es «despertar conciencia». Más bien, se trata de la conversión desde una visión del mundo a otra (tal vez como un caso, alienante por cierto, de «transformación de la perspectiva de sentido»). Por otra parte, Berger pone el acento en una postura de «respeto cognoscitivo», fundada en el presupuesto de la igualdad de los distintos mundos de conciencia. Debemos recalcar, sin embargo, que Berger parece evaluar la concientización como una mera técnica para despertar conciencia. Por otra parte, parece ignorar o subestimar, entre otras cosas, el llamado que Freire hace a la conversión en favor de los oprimidos, así como también el hecho de que Freire tiene plena conciencia del riesgo que existe, de parte de educadores y educado-

contener cierto error filosófico. Se supone que la persona cognitivamente superior se encuentra en un nivel más elevado de libertad y, por tanto, de humanidad, en virtud de su conciencia desarrollada. Sin embargo, no existe evidencia empírica alguna que permita fundamentar la jerarquía ontológica que esta teoría pretende. La ironía política reside en la actitud *paternalista, mesiánica y elitista* que pueden manifestar los educadores liberacionistas. En conexión con esto, debemos mencionar que las nociones de «humanización» y «plena humanidad» presuponen que existe una naturaleza humana subyacente —algo así como una humanidad perdida— que debe ser recuperada, actualizada o restaurada. El problema surge cuando se asume que hay ciertas personas especialmente iluminadas que tienen la llave para abrir la puerta del entendimiento y de la transformación hacia la actualización y recreación de tal plena humanidad.

¿Tendencia racionalista? En tercer lugar, resulta evidente que desarrollar una conciencia crítica es la condición necesaria pero no suficiente para la liberación y la humanización. En su propuesta de educación concientizadora, Freire no siempre destacó claramente que es la persona total la que debe estar involucrada en la interacción social. Ciertamente, los sufrimientos, sueños y deseos de los seres humanos deben ser tomados en consideración en términos de situaciones opresivas tal cual éstas son sentidas y percibidas por el pueblo. Sin embargo, según la teoría, lo que realmente cuenta es la reflexión crítica, la transitividad y la conciencia como tal. Los “seguidores” de Freire pueden así subestimar los registros no-cognitivos del comportamiento humano. Manifestaciones tales como el afecto y la imaginación no comparten la misma jerarquía privilegiada del pensamiento crítico en el marco del concepto medular de la praxis. Por consecuencia, el enfoque de la educación concientizadora bien puede subrayar en demasía la racionalidad cognitiva y verbal, y sería así vulnerable frente a la acusación de “ultracognositivismo”.⁵¹ En otras palabras, es necesario trabajar con

ras que asumen roles tradicionales, de hacer fracasar el diálogo y el proceso de enseñanza-aprendizaje en un espíritu de solidaridad y mutualidad.

⁵¹ Sobre el tema del «ultracognositivismo» en la educación, véase James Michael Lee, *The Content of Religious Education* (Birmingham: Religious Education Press,

una noción más integradora y comprensiva de la inteligencia y de la personalidad humana, asunto que Paulo Freire abordó más explícitamente en sus escritos más recientes (y, tal vez, menos conocidos).⁵²

¿Dogmatismo mítico? Cuarto, la pedagogía liberacionista corre el riesgo de volverse en contra de su meta de educación para la libertad y la creatividad en la medida que promueva cierto optimismo revolucionario, y cierto determinismo y dogmatismo. De hecho, postular que la opción ideológica previa se justifica y convalida posteriormente en el proceso de concientización, tiende a adoptar una postura de adoctrinamiento. La libertad y la creatividad no pueden cultivarse si los educandos son condicionados para que asuman la opción política de facilitadores pedagógicos. El proceso educativo puede quedar seriamente viciado cuando su validez está condicionada a un compromiso previo con cierta clase de cambio radical o revolucionario. En forma ingenua puede creerse que la dinámica de la alienación es tan potente, y la resistencia de los opresores tan perversa y poderosa, que el proceso de liberación llevará al pueblo, en forma casi automática, a asumir un compromiso revolucionario. Presentar a la realidad social en términos simplistas, con generalizaciones, polarizaciones y dicotomías; y pintar la lucha entre oprimidos y opresores a la manera de un conflicto entre el bien y el mal, son expresiones de pensamiento mítico.⁵³ Por otra parte, se puede asumir que todo esto constituye un cuerpo de verdades absolutas reveladas, evidentes en sí mismas, las cuales, eventualmente, serán aceptadas en forma voluntaria.

Esa postura conduce a cierto mesianismo que, de la mano con patrones educativos autoritarios, frustra en forma violenta el proceso creativo y liberador de la concientización. Aquí está la génesis de la frecuente incapacidad para reconocer y tolerar la ambigüedad y la ambivalencia. Es el origen de lo que Freire llamó «ausencia de duda», lo que hace que nos

1985), pp. 612-613, 702-703.

⁵² Freire, *Pedagogía de la esperanza*; Paulo Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997).

⁵³ Esta crítica es análoga a la que realiza Robert Tucker en su obra *Philosophy and Myth in Karl Marx*, 2a. ed. (Cambridge: University Press, 1972). En el capítulo 15, Tucker analiza incisivamente el pensamiento mítico de Marx.

encerremos en los denominados «círculos de seguridad».⁵⁴ De ahí la importancia de hacer referencia a las negociaciones difíciles —tanto internas como interpersonales y entre grupos— que siempre están presentes en el proceso de enseñar y aprender; el reto de enfrentarnos con visiones diferentes e incluso conflictivas, y la necesidad de confesión y cambio de rumbo. Freire reconoció la complejidad de esta dinámica y, sobre todo, la diferencia entre un enfoque autoritario y dogmático, y la directividad necesaria, honesta, y consistente de educadoras y educadores “progresistas”.⁵⁵

Hemos discutido algunas de las principales virtudes y ciertas debilidades potenciales de la perspectiva pedagógica de Freire. Debemos explicar ahora cómo es posible profundizar las contribuciones de tal obra, minimizando o corrigiendo al mismo tiempo sus limitaciones o posibles distorsiones. Es nuestra tesis que la clave de semejante tarea se encuentra en replantear las grandes contribuciones de Freire en términos de cierta comprensión de la creatividad humana. Esta es, precisamente, la agenda del próximo capítulo.

⁵⁴ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 29.

⁵⁵ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, pp. 74-80.

La educación como proceso creativo

Pensábamos en la alfabetización... como una toma de conciencia... Un trabajo con el cual intentásemos junto a la alfabetización, cambiar la ingenuidad en criticidad. Pensábamos en una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esa democratización... una alfabetización que fuese en sí un acto de creación capaz de desencadenar otros actos creadores... en que el ser humano, no siendo su objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, de invención, de reivindicación.¹

[Los esfuerzos de las educadoras y los educadores humanistas] deben ir a la par con una profunda confianza en los seres humanos y en su poder creador... La educación problematizadora está fundada sobre la creatividad y estimula una acción y una reflexión verdaderas sobre la realidad, respondiendo así a la vocación de los seres humanos que no son seres auténticos sino cuando se comprometen en la búsqueda y en la transformación creadoras...

La educación crítica considera a los seres humanos como seres en devenir, inacabados e incompletos en una realidad igualmente inacabada y juntamente con ella... La educación crítica es la «futuridad» revolucionaria. Ella es profética y —en cuanto tal— portadora de esperanza, y corresponde a la naturaleza histórica de los seres humanos.²

1 Paulo Freire, *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, 1969), pp. 122-123.

2 Freire, *Concientización* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974), pp. 87-88.

Hemos demostrado que la orientación básica del enfoque educativo freireano puede ser entendida tanto en términos de liberación para la creatividad como en términos de creatividad para la liberación. De acuerdo a nuestra investigación, esta es la clave del éxito del «Método Freire» de alfabetización de adultos. Efectivamente, la educación concientizadora estimula una forma especial del emerger humano que es consistente con el esquema del proceso creativo, con una integridad estructural propia.³ Tal educación confronta las estructuras internas y externas que frustran el movimiento hacia la libertad, la plenitud y la comunidad. Por medio de poderosas fuerzas de socialización, estas estructuras imponen un conformismo que anula el espíritu creativo. En su oposición a estas estructuras, la concientización afecta las diversas áreas de la vida humana, tales como el pensamiento/lenguaje, la personalidad, la interacción comunitaria, y las estructuras institucionales, socio-culturales y político-económicas. De hecho, sostenemos que nuestra perspectiva provee la más fructífera evaluación de este proyecto pedagógico en la medida que da cuenta de su eficacia y se mantiene fiel a la esencia de la contribución de Freire, incluyendo la fusión de sus fundamentos epistemológicos y político-teológicos.

Aprendizaje, libertad y creatividad

El método freireano de alfabetización de adultos consiste en la práctica de la libertad y el cambio social. De manera que, Freire ha respondido a la represión de la creatividad en una forma sumamente efectiva. Ya en su primer manifiesto educativo, *La educación como práctica de la libertad*, encontramos una articulación diáfana de la libertad y la creatividad en el contexto de una pedagogía concientizadora. Freire y sus colegas estaban interesados en diseñar un proyecto educativo que sirviera como introducción a la democratización de la cultura, como señala la cita al comienzo de este capítulo.

³ La demostración sistemática de tal tesis se documenta en Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education* (Lanham: University Press of America, 1984), capítulo 2. Este libro se base en mi tesis doctoral (Ph.D.) en Teología Práctica, en Princeton Theological Seminary. En una conversación que tuve con Freire en la Universidad Interamericana en San Juan, Puerto Rico, en marzo de 1984, él corroboró la validez de la tesis y expresó pleno acuerdo con el resultado de mi estudio.

En otras palabras, forjaron un programa que respetaba a los seres humanos en su calidad de sujetos, en lugar de concebirllos como meros receptores. Se trataba de un programa que en sí mismo sería un proceso de creación, capaz de liberar otros actos creativos; un programa en el cual los estudiantes desarrollarían la impaciencia y la vivacidad que caracterizan a la búsqueda y a la invención. La idea era estimular el descubrimiento de la persona misma como hacedora de cultura, dotada de un impulso creativo y re-creativo.⁴

Se ha documentado ampliamente que el proyecto fue muy exitoso, pues los participantes aprendían a leer y a escribir en cuestión de semanas. El éxito se debía a que los participantes realmente podían experimentar su potencial para crear y transformar. En una cita memorable, Freire expresa en forma sintética el sentido de todo el proceso:

La concientización ocurre simultáneamente con el proceso de alfabetización o de post-alfabetización. Debe ser así. En nuestro método educacional la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial del ser humano, sino una dimensión de su pensamiento/lenguaje sobre el mundo. Es por eso que, al participar críticamente en el análisis de las primeras palabras generadoras vinculadas a su experiencia existencial; al estudiar las familias silábicas resultantes de tal análisis; al percibir el mecanismo de las combinaciones silábicas de su idioma, los alumnos descubren finalmente, en las distintas posibilidades de combinación, sus *propias palabras*. Gradualmente, en la medida que se multiplican estas posibilidades, los alumnos, a través del dominio de nuevas palabras generadoras, amplían su vocabulario y su capacidad de expresión por el desarrollo de su imaginación creadora.⁵

Freire, sus colaboradoras y colaboradores captaron la atención de las comunidades socio-cultural y político-económi-

⁴ Freire, *Education for Critical Consciousness* (New York: Seabury, 1973), p. 47.

⁵ Freire, *Acción cultural para la libertad* (Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975) pp. 46-47.

camente marginadas y oprimidas, quienes comenzaron a alimentar la esperanza de que podían «decir su palabra» de una manera activa, frente a los grandes temas sociales, económicos y políticos de la realidad brasileña. La participación constructiva en el proceso político se presentaba como un resultado deseable y un objetivo alcanzable del proceso educativo.⁶ La creatividad se estimulaba en el contexto de un proceso dialógico de enseñanza y aprendizaje llevado a cabo en los círculos de cultura.

Es interesante comparar algunos de los programas de alfabetización llevados a cabo en América Latina con el «Método Paulo Freire», tal como lo hizo Samuel Escobar, según se refleja en la lista de palabras generadoras que presentamos en las páginas siguientes. Los programas mencionados incluyen el caso de Brasil (1960-64, durante el gobierno populista de Goulart), Chile (1965-69, durante la administración Demócrata Cristiana; y 1970-73, bajo el gobierno de la Unión Popular) y Nicaragua (1980, durante el gobierno del Frente Sandinista de Liberación Nacional). Escobar analizó acertadamente la secuencia de aplicaciones del método y las listas de palabras generadoras, y demostró la evolución de la politicidad de la pedagogía freireana en la dirección de una postura ideológica cada vez más explícita en medio de situaciones de creciente radicalidad revolucionaria.⁷

⁶ Para un análisis y crítica globales de un programa de alfabetización/concienciación inspirado en el enfoque freireano y orientado a la reconstrucción cultural y a la politización, véase Valerie Miller, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade* (Boulder: Westview, 1985).

⁷ Samuel Escobar, *Paulo Freire: una pedagogía latinoamericana* (México: CUP-SA/Kirios, 1993), capítulo 3.

Tabla comparativa de palabras generadoras de cuatro cartillas

	Brasil (EPL) B	Chile (DC 1966) DC	Chile (UP 1971) UP	Nicaragua (1980)* N
1	Favela	Casa	Leche	Revolución
2	Lluvia	Pala	Casa	Fonseca
3	Arado	Camino	Camisa	Liberación
4	Terreno	Vecino	Voto	Genocida
5	Comida	Zapato	Teléfono	Masas
6	Batuque	Escuela	Embarazo	Defensa
7	Pozo	Ambulancia	Enfermo	Poco
8	Bicicleta	Sindicato	Compañero	Trabajadores
9	Trabajo	Compañero	Cesante	Ejército
10	Salario	Radio	Hogar	Recupera
11	Profesión	Harina	Sindicato	Llegaremos
12	Gobierno	Chiquillo	Salario	Año
13	Pantano	Yugo	Gobierno	Ya
14	Inenio	Trabajo	Educación	Nacionali- zación
15	Azada	Guitarra	Máquina	Trabajo
16	Ladrillo	Fábrica	Calle	Amplía
17	Riqueza	Pueblo	Desayuno	Tendremos
18			Juventud	Brigadas
19			Guitarra	Siempre
20			Tierra	Integración
21			Cobre	Democracia
22			Teatro	Iglesias
23				Fraternales

* En Nicaragua se usaron palabras complementarias

Fuente: Samuel Escobar, Paulo Freire: *Una pedagogía latino-americana* (usado con permiso)

La educación concientizadora consiste en un enfoque pedagógico que plantea problemas y enfrenta conflictos, que afirma la iniciativa de los seres humanos en la búsqueda de alternativas humanizadoras, y confronta las condiciones de privación, opresión y marginación características de las situaciones límite (tales como las que resultan del desempleo crónico, o de la carencia de servicios de salud, por ejemplo). No sorprende que tal enfoque pedagógico muy pronto incluyera una educación post-alfabetización y una filosofía pedagógica más amplia de sólido fundamento epistemológico. Es en este contexto epistemológico que la educación concientizadora-liberadora debe verse como un enfoque que promueve la creatividad, porque dicho contexto define la educación como una teoría del conocimiento llevada a la práctica.

Freire siempre entendió que en todo ser humano bulle un impulso creativo que se deriva de nuestra naturaleza inconclusa. Afirma que, cuanto más la educación desarrolla este impulso ontológico de crear —especialmente en cuanto conciencia crítica para la transformación social—, tanto más auténtica es la educación. Auténtica será, desde su perspectiva, aquella educación que estimule el hacer la historia en respuesta a los desafíos planteados por el mundo en el contexto de una sociedad concreta: se trata de un proceso educativo que implica la auto-afirmación de personas, comunidades y pueblos.⁸

De contar historias a hacer la historia. En los programas freireanos de educación popular de adultos, la reflexión crítica fluye desde la trama misma de la vida cotidiana, especialmente frente a la opresión y el sufrimiento. Este enfoque presupone que la experiencia tiene una «cualidad narrativa»⁹ en el contexto de una instancia profética que involucra resistencia y esperanza, crítica y posibilidad. Los desafíos concretos que se experimentan y procesan en una situación socio-histórica particular representan, por así decirlo, un segmento específico y una versión contextualizada de la grandiosa lucha divino/humana por la liberación. A fin de cuentas, las «historias

⁸ Freire, *Educación y cambio* (Buenos Aires: Búsqueda, 1976), pp. 27, 74.

⁹ Hemos tomado esta expresión de la antropología cultural, tal como se explica en un ya clásico artículo de Stephen Crites, «The Narrative Quality of Experience», *Journal of the American Academy of Religion* 39 (September 1971), pp. 291-311.

seculares» narradas por las personas que participan en los programas de concientización apuntan a la «historia sagrada» o «libreto sagrado» del proyecto divino/humano de liberación, un proyecto global que sirve como fundamento de lo que es genuinamente humano. Habiendo evaluado la obra de Freire, nos parece que él asume una lectura de esta historia (en el sentido de «libreto sagrado») que podría sintetizarse en estos términos: los seres humanos somos seres incompletos y abiertos al futuro. Estamos involucrados en un proceso continuo de representación, interpretación y construcción de la realidad. Sin embargo, históricamente la alienación ha sido el estado que ha minado la humanidad. La alienación amenaza permanentemente el proceso de humanización. Dios está comprometido en una empresa de liberación y re-creación en este mundo. Esto se evidencia en la forma que capacita a los seres humanos para que participemos en la lucha por la liberación de la opresión, y se ve claramente cuando nos otorga el poder para moldear nuestras vidas, destino y relaciones de comunión con los demás. El éxodo de Israel y la resurrección de Jesucristo son paradigmas de la acción de un Dios que capacita a los seres humanos.¹⁰ En otras palabras, la educación liberadora, en tanto proceso creativo, puede facilitar el *movimiento existencial desde el contar historias hacia el hacer la historia*.

El proceso dialógico de aprendizaje fundado en la reflexión crítica lleva así a los seres humanos a convertirse en «autores». Al contar sus historias y compartir sus sueños con esperanza, consiguen realizar su vocación de «hacer la historia». Al interiorizar esta historia, los seres humanos asumen verdadera «autoría» como educandos y co-creadores activos, se convierten en agentes voluntarios y esperanzados de transformación social. Esto ocurre porque la educación concientizadora tiene una estructura que es perfectamente análoga a los movimientos del proceso creativo congruente con dicho proceso, como veremos un poco más adelante. En la medida que se respeta su integridad fundamental, esa educación promueve la experiencia de liberación auténtica, pues se trata no sólo de una emancipación (*libertad* de privaciones

¹⁰ Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity*, pp. 26-27.

y ataduras) sino también de empoderamiento (*libertad para crear y servir en comunidad, paz y justicia*).

La educación concientizadora como proceso creativo

El enfoque educativo freireano propone un proceso de enseñanza/aprendizaje que puede ser visto como una variación del modelo de la creatividad. Nosotros hemos explicitado su epistemología latente y hemos reformulado el paradigma de la concientización en términos análogos a los del proceso creativo. Los coordinadores de los círculos de cultura tienen como fin facilitar que este proceso tenga lugar en todos los participantes, incluidos ellos mismos. Lo que ocurre es que una peculiar secuencia de desarrollo humano se lleva al nivel de la conciencia crítica, y un estado latente o suprimido de desarrollo resulta evocado y reconstruido en el contexto educativo. En el proyecto de la educación concientizadora, se espera que el proceso creativo se desarrolle tanto cooperativa como personalmente dentro del contexto de un medio social *creativogénico*.¹¹ Diferentes dimensiones (lingüístico-simbólica, la personalidad) y niveles (el yo, los procesos grupales, las estructuras socio-culturales) irán siendo afectados simultáneamente a medida que los grupos vayan descubriendo nuevas alternativas y desarrollando nuevo poder. En consecuencia, este enfoque puede hacer accesible la experiencia de auténtica liberación para la creatividad así como la verdadera creatividad para la liberación, en el marco del proyecto educativo. El yo y la conciencia de la cotidianidad de los individuos pasan por un proceso de transformación creativa. Los círculos de cultura funcionan como comunidades de hermenéutica y praxis, que pueden en sí mismas llegar a convertirse en modelos

¹¹ El carácter y la dinámica peculiares de los contextos sociales «creativogénicos»—o sea, generador o facilitador de creatividad se discuten en Silvano Arieti, *Creativity: The Magic Synthesis* (New York: Basic Books, 1976), caps. 13 y 14. Véase, además, Paul Matussek, *La creatividad desde una perspectiva psicodinámica* (Barcelona: Herder, 1977), pp. 227-233. Dos características de los grupos creativos que se discuten en el libro de Matussek son especialmente pertinentes respecto al contexto personal y social de la pedagogía freireana: los miembros de tal comunidad se identifican fuertemente con el objetivo común, y el gran interés que se genera por alcanzar tal objetivo (por ejemplo, la alfabetización y el logro de mayor poder político) estimula el aprendizaje. Se trata, por cierto, de grupos con un alto grado de solidaridad, cooperación y apertura, todo lo cual motiva el desarrollo de las potencialidades de todos y cada uno de los miembros.

vivientes de la visión eficaz de una sociedad reconstruida. Inclusive, a través del ejemplo y la intervención directa de dichas comunidades de base (como las que efectivamente facilitaron en buena medida la transición hacia la democracia en el Brasil), las grandes estructuras de la sociedad pueden experimentar un cambio radical.

La pedagogía freireana promueve concretamente los movimientos del proceso creativo tal cual se los conceptualiza usualmente.¹² Es posible entonces comprobar la correlación que existe entre las fases del «método Freire» de alfabetización y otros aspectos de la educación popular de adultos y la secuencia del proceso creativo inferible, por ejemplo, en los casos de descubrimientos científicos y manifestaciones artísticas de varios tipos. A continuación mostramos tal correlación de manera esquemática.

1. Situación problemática/conflicto en un contexto de confianza y solidaridad

(Proceso creativo-general)

Carencias: desafío para descubrir respuestas apropiadas (ejemplos: un problema matemático; concepción de una obra de arte; un reto filosófico, etc.). Esto pone en marcha la secuencia del proceso creativo, dentro de un contexto: apoyo ambiental de parte de la comunidad (comunidad académica, por ejemplo) que estimula la resolución.

¹² La fuente principal para nuestro estudio de la creatividad ha sido la obra de James E. Loder; véase *especialmente* *Creativity in and beyond Human Development*, en Gloria Durka y Joannmarie Smith (editores), *Aesthetic Dimensions of Religious Education* (New York: Paulist Press, 1979), pp. 219-235; y *The Transforming Moment: Understanding Convictional Experiences*, edición revisada (Colorado Springs: Helmers and Howard, 1989). Otras fuentes valiosas son: Arieti, *Creativity: The Magic Synthesis*; Arthur Koestler, *The Act of Creation: A Study of the Conscious and Unconscious in Science and Art* (New York: Macmillan, 1964); Rollo May, *The Courage to Create* (New York: Norton, 1975); y Harold Rugg, *Imagination: An Inquiry Into the Sources and Conditions that Stimulate Creativity* (New York: Harper & Row, 1963). En castellano, véase además: Rubén Alves, *Hijos del mañana. Imaginación, creatividad y renacimiento cultural* (Salamanca: Sígueme, 1976); Ricardo Marín Ibáñez, *La creatividad* (Barcelona: Ediciones CEAC, 1980); Matussek, *La creatividad desde una perspectiva psicodinámica*; María H. Novaes, *Psicología de la aptitud creadora* (Buenos Aires: Kapelusz, 1973); Enrique Pichon-Riviere, *El proceso creador: del psicoanálisis a la psicología social* (Buenos Aires: Nueva Visión, 1978); y Carl R. Rogers, *Libertad y creatividad en la educación* (Buenos Aires: Paidós, 1978).

(Educación concientizadora)

Privación cultural, analfabetismo, marginalidad, alienación/opresión, autoimágenes desvalorizantes, etc.

Los «círculos de cultura» (y otros contextos educativos similares) proveen el clima socioafectivo y el estímulo para encarar las situaciones problemáticas con claridad y esperanza.

Notemos que en ambos casos se comienza con una situación de conflicto en un contexto de confianza y solidaridad.¹³ Cuando se trata de la educación para la libertad y la creatividad, las situaciones objetivas y subjetivas de privación, marginación u opresión, se convierten en material curricular, por así decirlo, en el marco del apoyo y estímulo que provee la comunidad comprometida para transformar su realidad.

2. Interludio o «pausa», incubación

(Proceso creativo-general)

«Estado de incubación», o intervalo, con una aparente retirada (la búsqueda de resolución subsiste, sobre todo a niveles subconscientes). Hay un estado de relativa tensión.

(Educación concientizadora)

La formulación del problema o «situación límite» da paso a las representaciones y a la discusión en grupo (el «interludio» ocurre porque los educadores/as no proveen las respuestas). Búsqueda común de respuestas y alternativas.

El movimiento de interludio para la exploración ocurre cuando la atención ya no se enfoca exclusivamente en las situaciones problemáticas que se confrontan. Los participantes se involucran en un proceso de compartir, dialogar y reflexionar críticamente, en la búsqueda de caminos alternativos para interpretar y transformar la realidad. Esto es justamente lo que corresponde a la llamada «pausa» o «etapa de incubación» de la secuencia creativa típica.

¹³ De hecho, la secuencia del proceso creativo puede comenzar en cualquier punto. Por ejemplo, las comprensiones intuitivas (correspondientes a la fase 3) o las interpretaciones (fase 5), a menudo nos llevan hacia atrás, por así decirlo, o sea, nos conducen a evaluar los conflictos originales que normalmente se ubican en la primera fase. Sin embargo, la culminación del proceso, incluyendo, por supuesto, la experiencia subjetiva de la resolución exitosa, requiere el reconocimiento de una situación originalmente problemática o de conflicto.

3. Intuición/percepción

(Proceso creativo-general)

Descubrimiento de la solución: se percibe, con frecuencia en forma súbita, que existe una relación entre la respuesta surgida y el problema inicial. Se ilumina el problema de origen y se elimina la carencia inicial.

(Educación concientizadora)

Descubrimiento de las reglas del lenguaje, del potencial personal para el aprendizaje y la transformación, y del carácter ejemplar del contexto comunitario de base como grupo creativogénico.

Este proceso desemboca eventualmente en la gestación de nuevas intuiciones en torno a los problemas que se enfrentan. Obviamente, así se facilita entre otras cosas la toma de decisiones respecto a la agenda bajo consideración. A su vez, esto va de la mano con una nueva conciencia, a menudo totalmente insospechada, sobre el valor y el poder comunitario y personal.

4. Distensión y transformación de energía

(Proceso creativo-general)

Liberación de la tensión y descarga de energía («efecto eureka»). Ocurren simultáneamente, o poco después de las intuiciones y nuevas percepciones. La tensión, que es un acompañante de la situación problemática, tiende a desaparecer. Momento caracterizado por la emoción y la acción que sigue a la resolución exitosa del problema.

(Educación concientizadora)

Reacciones análogas debido al descubrimiento de posibilidades liberadoras: reafirmación de sí mismos, adquisición de destrezas y nuevos recursos y herramientas. Nueva autoconfianza, y disposición para logros más complejos, en un clima de alegría y celebración en los círculos de cultura.

En conexión con la aparición de aquellas intuiciones (tercera fase), se produce un movimiento de carácter más afectivo y volitivo, que consiste en la liberación de tensiones y la descarga y transformación de energía. De hecho, Paulo Freire provee ejemplos dramáticos de energías reorientadas

que pueden invertirse en la acción y la reflexión ulteriores, conducentes al próximo movimiento.

5. Interpretación y verificación

(Proceso creativo-general)

Los nuevos descubrimientos deben complementarse con una adecuada verificación y elaboración. Momento caracterizado mayormente por el discernimiento: reconocer la relación entre conflicto (o problema) e intuiciones, y hacer pública — y sujeta a otras comprobaciones— la resolución alcanzada. (La interpretación-verificación subraya la dimensión social de la creatividad)

(Concientización)

La interpretación y verificación se dan en términos de la unión entre reflexión y acción («praxis»). La experiencia total cobra sentido a la luz de los cambios que se van operando en la actividad de los participantes, y en los proyectos en que se involucran (por ejemplo, peticiones específicas a las autoridades; actividades de servicio mutuo; mejoras en la comunidad; acción política explícita, y otros).

La interpretación y la verificación ocurren en términos de la dialéctica de la praxis (acción/reflexión). La comprensión crítica y la acción apropiada tendrán una referencia retrospectiva hacia las situaciones problemáticas o conflictivas en las que se encuentran los participantes. Por ejemplo, se tratará de corregir injusticias o mejorar las condiciones de vida. La interpretación y la verificación también tienen referencia prospectiva. Por ejemplo, se organizará la acción comunitaria o política. Obviamente, todo esto implica la necesidad de seguir discerniendo, verificando, poniendo a prueba e intentando, en un proceso permanente de acción y reflexión que estimula otros movimientos creativos sobre la marcha. En la sección que sigue ilustramos más específicamente ciertos principios y tareas del aprendizaje en el marco del proceso creativo de la educación concientizadora.

Principios de un aprendizaje liberador

Hemos demostrado que la educación concientizadora moviliza un proceso de aprendizaje que es esencialmente una forma de proceso creativo, transpuesto en el marco de

un intento de enfrentar el conflicto social y existencial. Este proceso tiene el fin de convertir situaciones conflictivas en oportunidades propicias para adquirir una nueva conciencia reforzada en la praxis liberadora y creativa. En esencia, el proceso de educación inspirado por Paulo Freire tiene que reflejar la secuencia de aprendizaje que reproduce el patrón de la creatividad o, lo que también se ha llamado, la «gramática de la transformación».¹⁴

También podemos identificar ciertas tareas de aprendizaje específicas en conexión con los diferentes movimientos de este proceso transformativo. Estas formas de aprendizaje, intencionalmente promovidas, deben verse en interrelación, complementándose una a otra. Por tanto, las tareas de aprendizaje, elemento clave dentro de la agenda de la labor educativa, se convierten en formas peculiares del contenido curricular que involucran una amplia gama de registros del comportamiento, como lo indicaremos en forma breve en la descripción siguiente.

Conflicto en contexto de confianza y solidaridad. La secuencia típica de aprendizaje en el marco del proceso creativo comienza con la identificación de ciertas situaciones determinadas de conflicto social y existencial. Los programas educativos inspirados en una visión profética que fomenta la concientización, enfocarán las situaciones de conflicto como ocasiones para el emerger humano en varias dimensiones.

Los educadores y educadoras deberán ser particularmente sensibles a los desafíos existenciales concretos que los educandos enfrentan, sobre todo cuando se trata de situaciones de opresión y sufrimiento. En consecuencia, las «situaciones límite» y los «temas generadores» evidentes que plantean desafíos cotidianos serán identificados y procesados como problemas con una doble dimensión: han de confrontarse

¹⁴ En años recientes hemos comprobado la importancia del proceso concientizador, y potencialmente transformador a partir de Freire, de la lectura intercultural de la Biblia. Véase, Daniel S. Schipani, "Transformation in Intercultural Bible Reading: A View from Practical Theology". En Hans de Wit & Janet Dyk, eds. *Bible and Transformation: The Promise of Intercultural Bible Reading* (Atlanta: Society of Biblical Literature, 2015), 99-116. Ese ensayo analiza y evalúa el material empírico documentado en Hans de Wit y Edgar López, eds., *Lectura intercultural de la Biblia en contextos de impunidad en América Latina* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013).

comunitariamente, aunque afecten en forma directa a personas particulares. Este movimiento corresponde a lo que en el paradigma de la creatividad se denomina «situación de conflicto en un contexto de confianza y solidaridad». En nuestra propia experiencia pedagógica, la cuestión de las finanzas de las familias, a menudo representa una de esas llamadas «situaciones límite» recurrente, agravada por el desempleo, la inflación y otros males socio-económicos. Esta temática se asocia inmediatamente con ciertos aspectos críticos, tales como el trabajo, los valores y las prioridades, las tentaciones del consumismo, las reivindicaciones laborales, y la buena administración de los bienes a nivel personal, familiar y comunal. La *tarea* que va de la mano con este movimiento en la secuencia transformativa es *aprender a discernir, enfrentar y asumir el conflicto con perseverancia y dedicación*.

Interludio. En la educación de corte dialógico y profético, la «problematización» toma el lugar del enfoque tradicional de la transmisión de información (“educación bancaria”). De esta manera se crean espacios para el interludio que posibilita la exploración cuidadosa en el paradigma del proceso creativo. En la práctica concreta, la formulación de los problemas críticos va seguida de diálogo, con miras a adquirir una nueva conciencia de la realidad, y a discernir nuevas asociaciones y significados. El diálogo puede adoptar distintos procedimientos metodológicos y dinámicas grupales. El proceso incluye, por supuesto, el análisis crítico a la luz de las convicciones normativas de los participantes. Tomemos el ejemplo de una situación económica difícil, por ejemplo, la escasez de dinero. En este caso, los participantes procesarán el mensaje que se refiere específicamente al problema bajo consideración y sobre el cual se ha compartido y reflexionado: la situación económica, la explotación, la alienación, la justicia social, y otras cuestiones relacionadas.

En la secuencia educativa liberadora y creativa, se fomenta con toda determinación la *tarea de aprender y de explorar con esperanza*. En términos negativos, implica aprender a no conformarse a la realidad tal como es. Uno debe aprender a no aceptar lo que generalmente se nos presenta como «la realidad»; porque este «realismo» suele ser la ideología

del *status quo*.¹⁵ Más bien se tratará de analizar y explorar mejores alternativas. Es un desafío interesante, si se tiene en cuenta que con mucha facilidad tendemos a dar respuestas simplistas y a desbordamos emocionalmente. Esto es especialmente cierto cuando discutimos temas económicos y políticos. Por lo tanto, esta tarea fundamental del aprendizaje implica el desarrollo de ciertas capacidades comunicativas. Por ejemplo, cada uno debe aprender a prestar atención a los mensajes externos e internos.

Nuevas percepciones e intuiciones. La educación para la libertad y la creatividad normalmente conduce a descubrimientos pertinentes, conectados con los conflictos y búsquedas que los participantes plantean. El modelo creativo identifica este momento como un momento de intuición y comprensión. De hecho, el desenlace puede llegar bastante rápido. Tomemos otra vez el caso de la estrechez económica. La resolución puede aparecer bajo la forma de nuevas soluciones que reforzarán la vocación, incluyendo nueva luz sobre el sentido de la compasión, el sacrificio, el compromiso, el compartir bienes materiales y el cuidado mutuo. El desenlace también podría reactivar un espíritu de cuerpo que proteja los intereses comunes, diseñe formas de protesta o de reivindicación, y que estimule formas económicas alternativas. Las nuevas intuiciones a menudo tomarán la forma de una nueva conciencia sobre ciertos presupuestos o contradicciones ocultas, así como también de nuevas alternativas transformadoras frente a la problemática tratada. El desenlace de este movimiento a menudo involucra no sólo una respuesta apropiada a la situación conflictiva que se está enfrentando, sino también una nueva forma de comprender el problema. Por ejemplo, ya no se percibe la situación como una auténtica «situación límite» en el sentido de que no haya salida o esperanza, sino como una limitación superable. Además, el desenlace también puede producir un nuevo conjunto de interrogantes.

La educación para la libertad y la creatividad estimula deliberadamente la virtud de valorar, prestar atención y confiar en aquellas intuiciones y comprensiones que emanan del

¹⁵ En sus últimos trabajos, tales como su *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI, 1997), Freire denuncia lo que él llama el discurso fatalista de la globalización y la ideología inmovilizadora que anima a la retórica neoliberal imperante.

proceso de concientización. También promueve la disposición para aprender de esta nueva forma de ver las cosas, y para compartirla en el contexto de la comunidad que participa del proceso de aprendizaje. Aquí la tarea del aprendizaje consiste en *acoger y asumir como propias las nuevas intuiciones* que se van alcanzando. Por tanto, esta tarea del aprendizaje guardará estrecha relación con ese aprender a buscar y a explorar con esperanza que ya mencionamos.

Transformación de energía. En el contexto del paradigma creativo, las comprensiones se experimentan con fuerza intuitiva y convincente. En consecuencia, estas comprensiones por lo general vienen asociadas a cierta liberación y orientación de energía que se encontraba como reprimida por la situación original de conflicto existencial. Las tensiones vinculadas al problema que se enfrenta tienden a disolverse. Esto hace que surja una percepción placentera de que efectivamente está ocurriendo una transformación liberadora. Por ejemplo, esta percepción puede manifestarse cuando se toma conciencia de los distintos caminos disponibles para liberarse de la loca carrera por el progreso económico, o aparecerá cuando se descubran nuevas alternativas de realización personal en una vida de servicio solidario en medio de contextos materialistas y alienantes.

La celebración del aprendizaje y la toma de conciencia espontánea, puede consolidarse y redirigirse en términos de *aprender a celebrar*. Esto es particularmente pertinente sobre todo si tenemos en cuenta la asociación clara que existe entre liberación y celebración, y el énfasis liberacionista en la lucha por la justicia en el contexto de una espiritualidad profética.¹⁶

Interpretación y verificación. La interpretación y la verificación ocurren en el movimiento final de la secuencia transformadora de la creatividad. La interpretación crítica es necesaria para entender la conexión que existe entre las com-

¹⁶ Esta asociación también arroja luz sobre el sentido político de la adoración en respuesta a la gracia divina liberadora y recreadora. El sentido político se debe a la naturaleza misma del señorío de un Cristo liberador y del proyecto del reino de Dios. La iglesia profética confiesa dicho sentido, como señalaremos más adelante. Sobre el tema del sufrimiento, la liberación, la lucha por la justicia y la espiritualidad de los oprimidos, véase Gustavo Gutiérrez, *Beber de su propio pozo: en el itinerario espiritual de un pueblo*, 2da. edición (Lima; Centro de Estudios y Publicaciones, 1983).

preensiones que vamos alcanzando y las situaciones de conflicto. También es esencial para investigar su correspondencia con el contexto público de estos conflictos. El enfoque y el proceso de la educación concientizadora interpretan la dialéctica acción/reflexión en términos de aprendizaje y transformación fundados en la praxis. En la reflexión crítica están involucradas la razón, la memoria y la imaginación. Además, la reflexión crítica está en correlación con las respuestas concretas que emanan de la esperanza de liberación y vida en justicia y paz. Por ejemplo, en el caso de una situación de problemas económicos agudos, los participantes pueden desarrollar una evaluación más profunda de la dinámica de su situación económico-social, así como también nuevas expresiones tangibles de aprendizaje pertinente y políticamente eficaz. Estas expresiones pueden incluir compartir bienes, establecer cooperativas, trabajar por la justicia económica a nivel local y nacional. De esta forma, el proceso de educación afirma la relación de influencia recíproca que existe entre la reflexión y la acción («praxis») que Freire destacó consistentemente.

En esta fase, la *tarea* de aprendizaje que fomenta la educación para la libertad y la creatividad consiste en la *interpretación y acción responsable* como expresión de la naturaleza hermenéutica del proceso y del contexto educativo. Esta tarea de aprendizaje se promueve en el proceso continuo de reflexión/acción que apunta no sólo al beneficio inmediato y personal de los participantes, sino a prepararlos para que den cuenta de la esperanza y de la visión de un mundo mejor. Este proceso los capacitará para que den cuenta tanto en palabra (su «teoría») como en la acción consecuente (su «práctica»). Nuevas preguntas y conflictos motivarán, a la vez, nuevos compromisos en este proceso transformador de aprendizaje inspirado por la visión profética y utópica de la sociedad auténticamente democrática, en justicia y paz.

Podemos ver que la teoría de la creatividad provee un marco de referencia fundamental para entender las diversas dimensiones de la educación concientizadora en cuanto proceso creativo, incluyendo sus posibles ramificaciones en las

áreas de reconstrucción y revitalización cultural.¹⁷ En este sentido, la educación concientizadora puede ser vista como un proceso potencialmente liberador pero, en principio, ambiguo, dado que podría ser utilizado de forma tal que conduzca a nuevas formas de alienación. Podría ocurrir que quienes están luchando por superar las situaciones opresivas, lo usen en forma alienante.¹⁸ Por consiguiente, esta perspectiva es esencial no sólo para dar cuenta de la eficacia de la concientización sino también para percibir y evitar contradicciones y distorsiones, como las que ya hemos indicado en la sección previa. En suma, centrar el análisis en el tema de la creatividad es esencial para que la educación concientizadora mantenga su integridad, tanto en el terreno epistemológico como en el campo de la ética.

Debemos notar, además, que la contribución de Freire arroja luz sobre la teoría de la creatividad, especialmente al definir el carácter del contexto y el proceso dialógico de una educación liberadora. Por otra parte, la esfera de la creatividad se expande a la luz de la participación de hombres y mujeres «comunes» y, especialmente, de los grupos oprimidos y marginados (generalmente considerados por la cultura dominante como «carentes de capacidad», «carentes de iniciativa» y «subdesarrollados»). Freire ha demostrado que la creatividad no es privilegio exclusivo de mentes iluminadas o de grupos privilegiados peculiares de la sociedad, tales como científicos, filósofos o artistas. Ha demostrado que es posible y necesario «democratizar» la creatividad. Nos ha ayudado a ver que la experiencia y la práctica del potencial creativo del ser humano es sinónimo de libertad y salud. Además, el potencial liberador de la creatividad tal cual se manifiesta en

¹⁷ Freire llamó «revolución cultural» a la conexión que hay entre creatividad y revitalización. Dicha conexión puede establecerse en la medida en que el paradigma del proceso creativo sea adecuadamente transpuesto en un proceso de revitalización del medio social; sobre este punto, véase Schipani, *Conscientization and Creativity*, pp. 46-49.

¹⁸ Aquí podemos mencionar, por ejemplo, la tentación que experimentan los «expertos» en un determinado contexto de educación concientizadora. En el intento de promover el desarrollo de una «conciencia política», los peritos podrían verse tentados a presentar como normativo su propio análisis político-ideológico. Es obvio que esto viola la esencia misma del proceso educativo, el cual busca una orientación mayor de libertad y creatividad.

la educación concientizadora sugiere cómo hacer operativo el impulso creativo en términos de un proyecto educativo.

A manera de conclusión, podemos indicar que la contribución freireana estimula potencialmente el emerger humano en términos de libertad y pleno desarrollo. Una educación concientizadora puede proveer una forma específica de actualizar la capacidad y la voluntad de participar en la lucha por la liberación de la opresión y la alienación. Tal educación puede moldear creativamente la vida y el destino humanos en contextos sociales diversos.

El fundamento epistemológico del trabajo y el pensamiento de Freire convergen en este sentido con su compromiso político, con su inspiración cristiana y su base teológica, aspectos que enfocaremos en la segunda parte del libro. Mientras tanto, en el capítulo siguiente esbozaremos el perfil que asume la pedagogía freireana como educación liberadora.

Pautas para una educación liberadora

Para el educador-educando, dialógico, problematizador, el contenido programático de la educación no es una donación, o una imposición—un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos— sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que éste le entregó en forma inestructurada.¹

...un tema que como educador me preocupa mucho al nivel práctico y teórico es el de la reflexión crítica sobre las virtudes de la educadora o del educador; vistas no como algo con lo cual uno nace, es decir, no como un regalo que uno recibe, sino como una forma de ser, de encarar,; de comportarse, de comprender; forma que se crea a través de la práctica científica y política, en búsqueda de la transformación de la sociedad injusta. No es una cualidad abstracta, que existe antes que nosotros, sino que se crea con nosotros (y no individualmente).

Estas no son virtudes de cualquier educador, sino de aquellos que están comprometidos políticamente con la transformación de la sociedad injusta...

La primera virtud o cualidad que me gustaría subrayar, que no es fácil de ser creada, es la virtud de la coherencia entre el discurso que se habla y que anuncia la opción y la práctica que debería estar confirmando el discurso.²

¹ Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1969), pp. 104-105.

² Freire, *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador* (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1985), p. 5.

Una de las grandes contribuciones de Freire es que nos ha permitido vislumbrar una visión comprehensiva de la filosofía de la educación como teoría de la praxis. En otros términos, su propuesta pedagógica nos ayuda a enfrentar las grandes preguntas que se nos plantean en medio de la dialéctica de acción —enseñanza, labor curricular, administrativa, etc.— y reflexión crítico-constructiva. En palabras sencillas, esas grandes preguntas tienen que ver con el «quiénes» y el «dónde» (o sea, las personas en contexto) de los programas y procesos educativos. También se refieren al «qué» y al «cómo» (es decir, al contenido sustantivo y contenido-proceso, incluyendo el contenido estructural, como aclaramos más adelante), al «cuándo» (o sea, la temporalidad en sus varias dimensiones) y al «para qué» (es decir, la cuestión del propósito y los objetivos) de los programas y procesos educativos.

En este capítulo presentamos brevemente el perfil general de una educación de inspiración freireana auténticamente liberadora. Sólo deseamos destacar las notas principales de una visión educativa que deberá contextualizarse históricamente en forma concreta, incluyendo los compromisos políticos correspondientes. Por tanto, el tratamiento del tema será esquemático. Sin embargo, pensamos que tal visión debe caracterizar nuestra labor a cualquier nivel y situación de nuestro quehacer educativo, si es que vamos a orientarla hacia la libertad, la creatividad, la paz y la justicia en una sociedad mejor. En las próximas secciones indicaremos una serie de principios que, a manera de guías confiables para la práctica, constituyen un esbozo de una teoría educativa de inspiración freireana.

Pistas para una enseñanza liberadora

Empezamos poniendo nuestra atención en las cuestiones de proceso y desarrollo, tal cual se desprenden de la contribución de Freire en el área de la concientización para el emerger humano. Por lo tanto, de inmediato debemos insistir en la unidad del proceso y del contenido de la tarea educativa.³ La compleja

³ De hecho, se puede argumentar que la supuesta dualidad que a menudo se plantea entre contenido (el «qué»), por una parte, y proceso o metodología (el «cómo»), por la otra, involucra el error fundamental de ignorar que *el método es contenido estructural*. Esto es así porque el método es una forma de proceso, y

dinámica de aprender y enseñar («contenido estructural») se percibe como estrechamente vinculada al foco temático («contenido sustantivo») de la educación. Estas cuestiones fundamentales son inseparables, por supuesto, de las otras dimensiones de la práctica y la teoría como, por ejemplo, la cuestión de la meta y los objetivos, y la consideración de las personas en su contexto histórico y comunitario.

Cuando discutimos el enfoque y el proceso de la educación concientizadora, indicamos que el verdadero aprendizaje consiste en un proceso en el cual hay movimiento desde cierto nivel de conciencia a otro. También señalamos que el contenido de la conciencia incluye la visión que las personas tienen de su propia existencia en el mundo social y del poder que poseen para crear su propio futuro. El aprendizaje que más nos interesa comienza con el nivel de conciencia presente tal como éste se manifiesta en las condiciones de vida cotidiana, en el lenguaje, en el concepto que se tiene de uno mismo y en la concepción que tenemos del mundo. En este contexto, el aprendizaje transformador implica un despertar. Especialmente implica tomar conciencia del carácter contingente y precario de la realidad social.

Es precisamente frente a tal contingencia que deben estimularse la voluntad del ser humano y su poder para crear y transformar. Es por eso que la obra de Paulo Freire nos

el proceso es a su vez un tipo de contenido que debe tratarse como tal. Las dos formas básicas de contenido molar son: a) el *contenido estructural*, o sea la forma en que el contenido es considerado en el proceso educativo (p. ej., la educación concientizadora en cuanto metodología pedagógica, estrategia y procedimiento); b) el *contenido sustantivo*, que se refiere a la forma en que el contenido aparece (p. ej., el caso del contenido-*producto* en el aprendizaje concientizador, como lo es el desarrollo en áreas tales como una conciencia más profunda, nuevas percepciones, cambios favorables en la auto-estima, actitudes y estilos de vida transformados, etc.; y contenido-proceso, como lo es el desarrollo de nuevas destrezas de análisis crítico de la realidad, la adquisición de nuevos hábitos de percepción y evaluación, etc.). A la luz de nuestro interés particular en la educación para la libertad y la creatividad, puede afirmarse también que la pedagogía liberadora arroja luz sobre la relación estrecha, la complementariedad y la tensión que existe entre el *contenido-proceso* (tanto sustantivo como estructural) y el *contenido-producto* (sustantivo), esto es, entre el proceso concientizador que consiste en promover el despertar de la conciencia crítica y el contenido concientizable mismo, incluyendo por cierto la voluntad de transformación. La pedagogía liberadora también ilustra, en consecuencia, que el *contenido-proceso* es un tipo de contenido estructural así como también un tipo o modo de contenido sustantivo.

plantea un serio desafío, particularmente en relación con las cuestiones de contenido y metodología de la educación. Por un lado, nos desafía a identificar con mayor precisión los diversos problemas que se presentan a todo nivel en las prácticas educativas de hoy. Por ejemplo, la confianza «bancaria» que se tiene en la memorización, o la falta de pertinencia de los contenidos curriculares de cara a la realidad socio-histórica.⁴ Por otro lado, podemos indicar varias alternativas, especialmente en el sentido de que los educandos deben ser considerados como sujetos invitados a «decir su palabra» y a participar en la re-creación de su mundo.

No hay duda de que la contribución de Freire inspira un acercamiento educativo con orientación cristiana. Tal acercamiento es *dialógico* en espíritu, *praxiológico* en su epistemología, *profético* y *utópico* en su visión política, *hermenéutico* en su carácter, y *comunitario* en su encuadre. Semejante contribución, sin embargo, debe explícitarse y re-inventarse a la luz de una apropiación crítica, tal como lo hemos demostrado en los capítulos anteriores. Las educadoras y educadores que procuran enriquecer su labor vocacional a partir de la obra de Freire, pueden tomar en consideración las pautas siguientes para su propia práctica.

Inmersión y diálogo. En primer lugar, se nos desafía a comprometemos en una exploración comprensiva de las condiciones de vida del pueblo, de la niñez y de la juventud a quienes servimos. La verdadera solidaridad requiere un movimiento de inmersión en cada una de las etapas del proceso de aprendizaje-enseñanza. Por tanto, quienes ejercen esta vocación deben encontrar maneras de salir al encuentro de los educandos allí donde se encuentren. Debemos salir a su encuentro con una doble intención: debemos ponernos generosamente a disposición de ellas, y debemos entrar en su mundo para darles la bienvenida a un peregrinar educativo

⁴ Como Freire lo expresara con tanta elocuencia en comunicaciones personales, «...hay un esfuerzo fantástico en nuestra educación en Latinoamérica, cualquiera que sea el nivel de la escuela, desde los niños hasta la universidad, en el sentido de reproducir la pasividad de los educandos; lo que a nivel de la práctica social y política más amplia significa la pasividad de las masas populares de cara al poder».

conjunto, particularmente si se trata de personas marginadas y oprimidas.

El contenido polifacético del currículo (explícito e implícito) ha de enfocarse desde la perspectiva de las comunidades populares. Debemos reconocer sus necesidades y preocupaciones, sus sueños y anhelos. Educadores y educadoras han de estar dispuestos a unirse a los educandos para considerar y discernir juntos los temas de especial importancia para el diálogo, la reflexión y la acción. Estos temas se seleccionan a partir de la situación histórica y existencial de quienes participan en el proceso educativo.

Un objetivo peculiar del proceso educativo es que busca facilitar el *diálogo* en cuanto encuentro de seres humanos como sujetos responsables y solidarios entre sí. Esto implica la necesidad de aprovechar y crear espacios para que los participantes puedan compartir sus historias y sus visiones, sus memorias y esperanzas, a fin de que reflexionen críticamente sobre ellas. Por cierto, este proceso dialógico es mucho más que una estrategia pedagógica o un método educativo en sentido restringido. Para que sea genuino, debemos estimularlo y practicarlo como estilo de relación comunitaria, como una disposición permanente que contribuya de manera decisiva a darle forma a todo el contexto y proceso educativo. Freire ha ilustrado en detalle qué se requiere para hacer realidad tal espíritu dialógico y tal postura pedagógica: un amor profundo por los seres humanos, humildad, una fe intensa en el potencial humano para crear y transformar, una visión esperanzada, y la voluntad para cuestionar críticamente la realidad imperante tal cual ésta se nos presenta.⁵

La educación dialógica promueve el arte de escuchar, así como la disposición y capacidad para conversar abiertamente. Tiene la capacidad de liberar y empoderar, tanto a educadores como a educandos, en la medida en que facilita el tipo de procesos que hemos descrito brevemente en términos de toma de conciencia, transformación de perspectiva, desarrollo cognitivo, moral y de fe. Puede estimular también el ejercicio de la creatividad, el cuidado solidario de los unos hacia los otros, y la construcción de la comunidad misma.

⁵ Véase Freire, *Pedagogía del oprimido*, pp. 98-105.

Las actividades y recursos que facilitarán la discusión de los llamados «temas generadores» en un contexto educativo dado (en la escuela, en la universidad, en un centro comunal, o en la iglesia) siempre pueden adaptarse y replantearse. Entre estas actividades podemos incluir desde las presentaciones más o menos tradicionales a modo de conferencias, hasta las dramatizaciones más creativas. En otras palabras, es posible utilizar una gran variedad de métodos de una manera análoga a la de la fase de «codificación» en los programas de alfabetización concientizadora de adultos. Lejos de comportarse como meros observadores pasivos o como simples «facilitadores», las educadoras y educadores deben usar su ingenio para potenciar el proceso de aprendizaje y el desarrollo de una criticidad utópica (en el sentido de visión alternativa de un futuro mejor posible) particularmente con miras a la acción transformadora.

En consecuencia, la labor docente adquiere un perfil análogo al de los clásicos coordinadores de los «círculos de cultura», tal como Freire describe su experiencia. Así queda implícita una visión democrática del liderazgo, en el sentido de que fomenta la colaboración, la co-gestión y la responsabilidad mutua. Así también se lleva a cabo un compromiso personal en la reflexión/acción —o sea la *praxis*— frente a la agenda determinada consensualmente por el grupo. En consecuencia, se promueve a todos los participantes a que se comprometan por medio de decisiones responsables, y de respuestas concretas y creativamente prácticas, a tono con las expectativas y esperanzas inherentes en las metas educativas.

El proceso y el contenido sustantivo se integran así en la misma dinámica educativa, liberadora y creadora. Y todo esto supone, a su vez, una explícita opción epistemológica que llamamos opción *praxiológica*. Tal iniciativa está al servicio de la visión política profética y utópica. Esta visión comunica concretamente la meta educativa hacia una sociedad auténticamente democrática en paz y justicia. A esta cuestión nos referimos brevemente en la sección que sigue.

Educación para la justicia y la paz

En el primer capítulo de este libro, notamos que la filosofía educativa de Paulo Freire pone de manifiesto el firme basamento epistemológico de su trabajo y pensamiento. De hecho, Freire entiende la educación como una cierta forma de conocer y también como una teoría del conocimiento llevada a la práctica. Además, presenta una concepción del aprendizaje y de la educación que tiene un trasfondo epistemológico bien explícito. La noción de praxis, en cuanto relación dialéctica entre acción y reflexión crítica, ocupa un lugar central en este trasfondo. Freire argumenta que la auténtica liberación sólo puede alcanzarse mediante un proceso de transformación social a través del cual los seres humanos efectivamente van forjando su propio destino. Desde esta perspectiva, la praxis es la actividad humana esencial para transformar al mundo mientras se enfrenta a la injusticia, la opresión y el sufrimiento.⁶

A la luz de tal epistemología liberacionista de la praxis, es claro que el principio guía y el propósito general del quehacer educativo apuntan al compromiso de hacer justicia y trabajar por la paz. Y semejante compromiso demanda una reorientación de nuestro centro de atención como educadoras y educadores. Demanda que desarrollemos un enfoque metodológico apropiado y que redefinamos la identidad de los participantes del programa y el proceso educativo en términos de obreros solidarios y responsables a favor de la transformación personal y comunitaria.

Reorientando el foco de atención. Una dimensión clave del propósito global de la educación liberadora consiste en que nos apropiemos de la visión de una sociedad auténticamente democrática mediante la promoción de la transformación personal y social para el desarrollo de la libertad, la paz y la justicia. Dicha meta demanda que nos involucremos en los

⁶ Al articular su propia postura liberacionista enfocada hacia la praxis y desde un punto de vista cristiano, Freire ha contribuido a establecer los fundamentos para el enfoque metodológico de la teología latinoamericana de la liberación. Inclusive, a tono con el enfoque freireano de la educación, comenzando con Gustavo Gutiérrez (*Teología de la liberación. Perspectivas* [Salamanca: Sígueme, 1972]) los teólogos de la liberación han definido la tarea teológica como *reflexión crítica sobre la praxis a la luz de la Palabra de Dios*.

ámbitos socio-económicos y políticos de la sociedad. La teoría política correspondiente no puede sino tratar adecuadamente con una serie de temas, tales como la cuestión del uso y el abuso del poder, las expresiones múltiples de la opresión y la alienación, las diversas formas de lucha a favor de la paz y la justicia, el papel de las ideologías y de los intereses de clase, la dinámica de los conflictos sociales, y las estrategias educativas y políticas a la luz de todo esto. Obviamente, las educadoras y educadores que comparten un compromiso real a favor de la paz y la justicia deberán hacer mucho más que sólo preocuparse de la simple toma de conciencia y del cambio de actitudes y valores. Si la paz y la justicia han de ocupar realmente un lugar central en el currículo explícito e implícito de nuestros proyectos educativos, tales proyectos deben jugar un papel muy especial en el logro de transformaciones estructurales, sistémicas e institucionales. En otros términos, la participación real en la creación de un mundo mejor deberá convertirse en preocupación y objetivo medulares del currículo educativo. Esta tarea demanda una adaptación continua del análisis social como herramienta pedagógica,⁷ el discernimiento de las posibilidades específicas de cambio creativo (lo que Freire llamaría los «inéditos viables») y de las dimensiones de la responsabilidad frente a una situación dada, y a una acción concreta y evaluable a favor de la justicia y la paz. Todas estas cosas serían elementos constitutivos del contenido y del proceso educativo.

Reorientando el enfoque. La educación para la justicia y la paz requiere la adopción del paradigma acción/reflexión en cuanto proceso dialéctico global de aprendizaje, enseñanza y transformación. Tal modelo es mucho más que una estrategia pedagógica, ya que el «saber» y el «hacer» se conciben

⁷ Véase, por ejemplo, la contribución de Joe Holland y Peter Henriot, en *Social Analysis: Linking Faith and Justice* (Washington: Center of Concern, 1983). Resulta interesante notar que estos autores proponen lo que llaman un «círculo de la praxis» inspirado en la obra de Freire. Tal círculo consiste de cuatro fases: inserción, análisis social, reflexión teológica, y planificación pastoral; se enfatiza la dinámica de experiencia-reflexión-acción que resulta análoga a la metodología pedagógica y teológica liberacionista. El tema fue retomado y ampliado por Maria Cimperman en *Social Analysis for the 21st Century: How Faith becomes Action* (Maryknoll: Orbis Books, 2015). En castellano, puede consultarse Jaime Osorio, *Fundamentos del análisis social: La realidad social y su contexto* (México: Fondo de Cultura Económica, 2012).

en conjunto y como dos dimensiones inseparables, en una relación dinámica de influencia mutua. La praxis consiste en una interacción dialéctica entre acción y reflexión crítica. Esto le permite convertirse en un medio eficaz para hacer posible la integración de las dimensiones cognitivas, afectivas y volitivas del comportamiento humano. Traducido en términos pedagógicos, se trata del desarrollo de una serie de tareas, tales como las siguientes: el educador o educadora se sumerge en una situación dada; se «convierte» en el sentido de explicitar sus valores y compromisos a favor de la justicia y la paz. Esta conversión también incluye reorientarse en función de tales valores y compromisos. Otras tareas necesarias son: observar y describir detenidamente la situación en la que uno se encuentra; analizar críticamente los presupuestos, incluyendo la problematización, el ejercicio de la sospecha y la «denuncia»; también debemos ser capaces de discernir mejores alternativas con una imaginación creadora que venga acompañada del «anuncio» correspondiente; por último, debemos actuar a la luz de la observación y el análisis. Dicha acción está siempre sujeta a nueva reflexión y evaluación.

En términos más sencillos, podríamos decir que el paradigma freireano de la acción/reflexión se puede plasmar en un proceso educativo de naturaleza esencialmente *hermenéutica*, es decir, interpretativa (recordemos en este sentido las palabras de Freire en cuanto a la lectura y la transformación del mundo). Tal proceso incluye tres fases principales —*ver, juzgar y actuar*— que deben considerarse como estrechamente vinculadas entre sí.⁸ Se trata de una metodología inductiva, análoga al «método inductivo» con el que solemos estudiar el texto bíblico.

Los educandos como sujetos activos. Desde una perspectiva crítica, la educación para la justicia y la paz implica confrontar los hábitos y valores del conformismo, la comodidad y la irresponsabilidad, los cuales predominan en buena

⁸ Para una útil descripción de este modelo y proceso educativo, véase Jorge Borran, *Ver, juzgar y actuar* (Buenos Aires: Ediciones Paulinas, 1987). Para considerar una variedad de ilustraciones prácticas relativas a una hermenéutica crítica orientada a la transformación, véase Jesús Andrés Vela, *Técnicas de concientización* (Bogotá: Indo-American Press Service, 1976); Alejandro Londoño, *Dinámica de la concientización* (Bogotá: Ediciones Paulinas, 4ta. ed. 1984).

parte de la educación que se ofrece entre las poblaciones hispanohablantes de las Américas. De hecho, la formación, transformación y potenciación de jóvenes y adultos involucra, por un lado, confrontar la domesticación, oponerse a las estrategias y estructuras que producen una vida acomodaticia y condescendiente. Además, esta tarea nos lleva a cuestionar la indiferencia, el silencio, la conformidad y complicidad con los patrones de injusticia y opresión. Por el otro lado, está implícita una exhortación a participar activamente en el proyecto de reconstrucción sociocultural, como *agentes de cambio solidarios y responsables*.⁹

Resulta evidente que el compromiso solidario y responsable con el cambio social para la justicia y la paz representa un desafío formidable para la educación. Esto es así probablemente por tres razones: la educación para la transformación social es la más difícil de realizar; corresponde al área más débil de los currículos y, sin embargo, es la que se debe poner en práctica de la manera más urgente. El reto no es sólo para América Latina y el Caribe. Desde la perspectiva liberacionista, la educación para la justicia y la paz en la América del Norte y el llamado Primer Mundo debe encarar, por lo menos, dos temas interrelacionados: primero, las estructuras socio-económicas y políticas que mantienen la opresión interna de tanto pobres como de los que no son pobres.¹⁰ Segundo, las

⁹ Así, por ejemplo, desde la óptica de la educación con inspiración cristiana liberacionista, Michael Warren propuso que imaginemos de nuevo las vidas y la tarea de los jóvenes en la sociedad actual según lo que él llama el paradigma de la imaginación de Jesucristo. Argumenta que ayudar a los jóvenes a darle un nuevo nombre a la realidad, a cuestionar las metáforas que interpretan la sociedad y a encontrar formas de acción política, se convierten en objetivos coherentes para la educación de los jóvenes, especialmente en el contexto de un programa de «politización» orientado a estimular una conciencia crítica y un compromiso activo con la paz y la justicia. En *Youth, Gospel, Liberation* (San Francisco: Harper & Row, 1987). Warren presenta una contribución lúcida y esperanzada; sus perspectivas convergentes en tomo a la juventud, la cultura, el evangelio, el pensamiento liberacionista, y la fe, sugieren directrices útiles para la tarea educativa en medio de situaciones contemporáneas de alienación, opresión, injusticia, y violencia. El fruto de un estudio empírico se registra en Daniel S. Schipani, “Ministerio con adolescentes a la luz del proceso de globalización”, en Hugo N. Santos, ed. *Dimensiones del cuidado y asesoramiento pastoral: Aportes desde América Latina y el Caribe* (Buenos Aires: Kairós, 2006), pp. 387-411.

¹⁰ No queremos decir, sin embargo, que el pobre y el no-pobre estén oprimidos de la misma forma o con la misma intensidad. Por ejemplo, podría argumentarse que la clase media norteamericana forma parte de los «opresores» en virtud

estructuras de dominación en términos de políticas imperialistas y neocolonialistas (ligadas con el sistema del mercado mundial y la creciente globalización). Ciertos modelos de educación transformadora que han sido presentados como pedagogías para los no-pobres, nos ofrecen valiosas pistas para el desarrollo de agentes de cambio en una amplia gama de contextos.¹¹

La discusión de esta sección nos permite sugerir una serie de principios para la práctica y la teoría de la educación en clave freireana. El principio guía y el propósito general orientados a trabajar la visión de una sociedad auténticamente democrática, supone una propuesta pedagógica de corte *socio-político radical*. Queremos reafirmar una educación para la libertad, la creatividad, la paz y la justicia que sea genuinamente liberadora. Esta debe ser una educación que privilegie explícitamente una aproximación política. Se trata de una propuesta que reinterpreta las dimensiones de emancipación (o sea libertad *de*) y de potenciación (es decir,

de sus niveles de consumo y de su participación privilegiada (aunque a menudo inconsciente) en las estructuras de opresión. Sin embargo, podría también sostenerse, por el otro lado, que esa clase media está ella misma sujeta a la acción deshumanizante de las fuerzas y estructuras consumistas, como se pone de manifiesto en la lucha por mantener la frágil seguridad material que le ofrece su riqueza relativa, y en la tendencia alienante a preservar el status — tanto en el orden interno como en el exterior— fundado en la riqueza y el poder. Para un tratamiento más detallado de una *pedagogía para opresores* en el contexto de una teología de la liberación del “Primer Mundo”, véase Letty M. Russell, *Growth in Partnership* (Philadelphia: Westminster, 1981), pp. 57-81, 110-134, 151-161. Más recientemente, los desarrollos en teologías explícitamente contextuales, como las teologías negras, feministas, mujerista, postcoloniales, y queer, revelan enfoques metodológicos similares a los de las teologías de la liberación. Además de la convergencia en cuanto a sus visiones sobre la justicia, esas teologías reflejan temas freireanos clave tales como concientización, praxis, utopía, privilegio epistemológico, y otros desde sus perspectivas, intereses, y compromisos particulares.

¹¹ Véase especialmente Alice Frazier Evans, Robert A. Evans, y William Sean Kennedy, *Pedagogies for the Non-Poor* (Maryknoll: Orbis, 1987). Las contribuciones incluidas en esa obra presentan un buen número de modelos de educación liberadora y potenciadora, diseñados para aprender acerca de la injusticia y para comprometerse concretamente con el cambio social en la dirección de la justicia y la paz. El libro contiene varios análisis y reflexiones pertinentes y significativas (incluyendo un diálogo con Paulo Freire) para la educación de jóvenes y adultos como agentes de cambio solidarios y responsables. En América Latina ya habían surgido aportes tales como las de CIEC, *Metodología de una educación en y para la justicia* (Bogotá: CIEC, 1980) y J.B. Libanio, *Formación de la conciencia crítica*, 3 vols. (Bogotá: Ciar, 1980).

libertad *para*) como capacitación para participar en la obra de recreación comunal y social, junto con el desarrollo de la criticidad y el aprendizaje de nuevas formas de comportamiento por parte de las personas participantes. Se trata, sin duda, de una propuesta pedagógica destinada a generar poder y liberación. Como filosofía educativa, esta propuesta reinventa la perspectiva llamada “reconstruccionista”, especialmente cuando se trata de la educación popular de jóvenes y adultos. Una de las características de tal reinención es que supone lo que se ha llamado el privilegio epistemológico (y, por lo tanto, hermenéutico) de los oprimidos y oprimidas como sujetos de la educación, tema que pasamos a discutir a continuación.

La autoridad educativa de las víctimas

Una pedagogía liberadora postulará una transformación de la reflexión crítica. Esta transformación asume la prioridad de una verdadera conversión epistemológica. En dicho proceso, el primer movimiento consiste en la disposición a escuchar solidaria y responsablemente la historia y la esperanza de las comunidades pobres y marginadas. El segundo movimiento consiste en reconocer y trabajar con la autoridad docente que se genera. Es así como la educación liberadora conduce hacia la formación de una conciencia contracultural, como expresión particular de lo que Freire entiende por conciencia crítica, tal como lo discutimos en el primer capítulo.

Inmersión y compasión. La realidad del sufrimiento humano es, obviamente, un componente esencial de cualquier situación determinada, y esto es particularmente cierto en el contexto de América Latina y el Caribe. Pero la discusión anterior nos lleva a advertir que toda vez que el sufrimiento estimule la reflexión, ésta no puede reducirse a tan sólo un intento de explicar la naturaleza del dolor humano, ni a justificarlo. Tampoco se trata de investigar el sufrimiento para determinar su compatibilidad con alguna teoría de la revelación divina. Se trata más bien de un esfuerzo para enfrentar y eliminar el sufrimiento del pueblo y de las personas. Es cierto que es necesario analizar las causas del sufrimiento humano, y para ello las ciencias sociales nos brindan su ayuda. Pero nuestro interés no está centrado en el simple análisis del sufrimiento; nuestra perspectiva epistemológica nos com-

pele a atacar el sufrimiento mismo. Esta exigencia también proviene de nuestra visión política y teológica, que hemos llamado *profética y utópica*. En otras palabras, la reflexión y la comprensión se inspiran y orientan en base a una genuina *compasión* (del latín, *compassio*, «padecer junto con») humana profunda, que es una de las facetas del amor. «La compasión demanda que estemos allí donde duele, que entremos en los lugares de dolor, que compartamos el desconsuelo, el temor, la confusión y la angustia... La compasión requiere que seamos débiles con los débiles, vulnerables con los vulnerables, y sin-poder con los que no tienen poder. La compasión implica una inmersión plena en la condición humana».¹²

La presencia y el sufrimiento de los grupos oprimidos nos desafía a repensar nuestra propia identidad y nuestra vocación. La ruptura resultante ocurre no meramente a nivel de la autocomprensión y de los sentimientos, sino más bien a nivel de la realidad histórica concreta. Por tanto, la «conversión» de la que habla Freire nos viene a través de aquellos que son históricamente los «otros» respecto de nosotros mismos, esto es, a través de los oprimidos.¹³ La pregunta que surge de inmediato es: ¿cómo pasamos de la compasión ante el sufrimiento de los oprimidos a la acción liberadora en solidaridad? ¿Cómo se hace efectiva la demanda planteada por la presencia del «otro»? La respuesta es: a través de un acto de obediencia.

La autoridad docente del pobre y oprimido. La integración de la compasión y la obediencia solidaria se corre-

¹² Donald P. McNeill, Douglas A. Morrison, y Herni J.M. Nouwen, *Compassion: A Reflection on the Christian life* (Garden City: Doubleday, 1982), p. 4. Este es un libro de meditaciones que incluye una conmovedora historia de opresión y compasión que tuvo lugar en el Paraguay. Véase también Henri J.M. Nouwen, *Love in a Fearful Land: A Guatemalan Story* (Notre Dame: Ave Maria Press, 1985).

¹³ Jon Sobrino lo expresa en términos teológicos: es a través de «los otros» como oprimidos que podemos descubrir mejor lo que es característico del Dios de Jesucristo: una disposición libre para convertirse a sí mismo en «otro», inmerso en la historia. Por otra parte, en cuanto mediación concreta de lo divino, el «otro» pobre no sólo ocasiona la ruptura de nuestra identidad sino que también, por su misma existencia, representa un llamado a la acción liberadora. El «otro» está allí para liberarse y recrearse, de tal forma que la comunión y la comunidad genuinas sean posibles, no sólo ahora en medio del sufrimiento sino también en la celebración y el gozo. En *La resurrección de la verdadera iglesia: los pobres, lugar teológico de la eclesiología* (Santander: Sal Tenue, 1984), pp. 43-45.

sponde con el reconocimiento de la autoridad del pueblo, particularmente de los pobres. El concepto de «autoridad» es especialmente pertinente para nuestro tema, ya que los liberacionistas latinoamericanos han demostrado que el hombre y la mujer del pueblo tienen efectivamente una autoridad educativa, en medio de su situación y sufrimiento.

En primer lugar, se enfatiza que el pueblo tiene una autoridad indirecta pero efectiva en la tarea educativa. Esto se vislumbra toda vez que el liderato sabe leer correctamente las señales de los tiempos y evocar la «voz de los que no tienen voz» en cuanto expresiones de la historia y de la esperanza del pueblo. Además, esta referencia evidente al así llamado «privilegio epistemológico» de los pobres y oprimidos tiene otra dimensión: junto con la posesión de autoridad indirecta, los oprimidos también son *autores* de sus propias reflexiones, visiones y sueños, y tanto más en la medida en que pueden actuar en el marco de comunidades de base que facilitan los procesos de diálogo y discusión en el marco del proceso hermenéutico (ver-juzgar-actuar) que describimos brevemente en la sección anterior.

En consecuencia, el párrafo precedente sugiere que, en toda pedagogía liberadora, una de las tareas educativas por excelencia consiste en contribuir a articular más explícitamente la historia y la esperanza de los grupos populares, incluyendo la complementariedad y la corrección recíproca. De ahí que Freire insista en que, como educadoras y educadores comprometidos, nos hace falta desarrollar y ejercitar el amor, la fe y la esperanza, como lo indicamos en el capítulo próximo, junto a otras virtudes necesarias, tema al que regresaremos en la sección siguiente.

El punto central del argumento podría indicarse con estas palabras: hay un potencial de revelación en el encuentro con el otro oprimido y marginado. No es posible exagerar la necesidad de encontramos solidaria y responsablemente con tales «otros» y «otras». Se trata de un principio epistemológico clave que poseetanto una dimensión político-filosófica como una dinámica y una estructura pedagógica. En consecuencia, estamos en presencia de un principio fundacional para la educación liberadora. Redescubrimos también que el sufrimiento

y la compasión alcanzan una profundidad especial, en la medida en que participamos del sufrimiento de los oprimidos y reconocemos el nuestro, estimulados por la transformación de nuestra conciencia. Lo que estamos diciendo es que cuando los oprimidos se expresan, nos plantean un desafío de mayores proporciones que cuando cualquier otro grupo nos habla. Esto es así porque, potencialmente al menos, nuestra propia vulnerabilidad y aún complicidad con la injusticia y la violencia se manifiestan hasta el punto de amenazar nuestra identidad personal y vocacional.

En breves palabras, la conversión y la acción liberadora/recreadora son aspectos simultáneamente necesarios. De modo que, la *lección teológica* es que el encuentro con los grupos oprimidos nos puede entregar una revelación transformadora; la *lección pedagógica* es que cuando prestamos atención solidaria y responsablemente (es decir, obedeciendo el llamado a actuar en favor de la libertad y la justicia) se estimula un aprendizaje realmente transformador. Bosquejamos así una suerte de pedagogía del dolor y de la esperanza de los oprimidos, cuya médula es la conversión epistemológica implícita en una frase citada muy a menudo: «mirar al mundo desde abajo». El prestar atención con espíritu obediente a la luz de aquel dolor y aquella esperanza, facilita ese aprendizaje especial asociado con la perspectiva de los que sufren injusticias. Esta clase de aprendizaje es complejo, en la medida que involucra tanto contenido sustantivo cognitivo (p. ej., nuevas percepciones, comprensiones y perspectivas) como habilidades, destrezas y tareas ligadas al acto mismo de «mirar». Tampoco se puede dejar de lado las dimensiones afectivas y de otro tipo que están en juego en este tipo de transacción humana (p. ej., el cambio radical de actitudes y la transformación de los valores).

Marginalidad y conciencia contracultural. La conversión epistemológica que propone la pedagogía liberacionista resulta esencial para comprender la formación y la transformación de la *conciencia contracultural*. Tal conversión conduce al desarrollo de la «transitividad crítica» de que habla Freire. Esta transitividad tiene que ver con la conciencia crítica o *transformadora*, como opuesta a la conciencia «mágica» o

conformista, como contraria también a la conciencia «ingenua» o *reformista*. La conversión epistemológica también fomenta la conciencia a la que hicimos referencia en el primer capítulo, orientada según la visión política, profética y utópica que discutimos en el tercero capítulo. Tal postura freireana puede articularse en términos de lo que se ha llamado «imaginación profética», porque evoca una percepción alternativa a la conciencia de las culturas dominantes que nos rodean. Se trata de una nueva imaginación que resulta ser tanto condición como fruto de la educación liberadora. Incluye el serio riesgo de que puede demandarnos que junto a los oprimidos experimentemos una peligrosa forma de marginalidad, tanto en términos de poder social como en términos de racionalidad.¹⁴ Dicho de otra manera, la marginalidad surge porque el horizonte de aprendizaje y transformación no puede ser el de la cultura dominante. El horizonte lo provee más bien el contexto de los márgenes de tal cultura, allí donde ha fracasado el proceso de socialización domesticante. Precisamente, la educación liberadora está llamada a subvertir, renovar y transformar el proceso mismo de enculturación y socialización. En consecuencia, las mejores alternativas humanizantes (los «inéditos viables») a las que aspira tal educación tienden a emerger en contextos de marginalidad y aún a contracorriente. Esto ocurre no sólo en la asociación y compromiso junto a los grupos oprimidos, sino también en el nivel de la existencia personal con respecto a aquellas áreas y elementos no socializados de nuestras propias vidas. Es así como queda plenamente afirmada la dimensión de resistencia, conversión y confrontación. Así se consolida también la conciencia contracultural que tienen algunas comunidades alternativas, como lo son las comunidades de base.

En el marco de la presente discusión, hay que destacar que tampoco se debe idealizar a los pobres en términos de una superioridad moral y cognitiva que estaría implícita cuando se los toma como fuente primordial de revelación y aprendizaje transformador. Recordemos que, ya en su *Pedagogía del*

¹⁴ Sobre este punto estoy parcialmente en deuda con el pensamiento de Walter Brueggemann; véase, *La imaginación profética*, Jesús Abril trad. (Bilbao: Sal Terrae, 2009); e *Interpretation and Obedience: Faithful Reading and Faithful Living* (Minneapolis: Fortress, 1991).

oprimido, Freire atestigua que el pobre vive en una situación de ambivalencia en la que ha internalizado al opresor. Freire también menciona la difícil tarea de desalojar los patrones de una mentalidad domesticada y alienada.¹⁵

La comunidad de base como contexto paradigmático

La aparición y el crecimiento de miles de «comunidades eclesiales de base» (CEB) en el Brasil y en otras regiones de la América Latina fue uno de los fenómenos más sorprendentes en el panorama social y religioso de las Américas en la segunda mitad del siglo veinte.¹⁶

Desde la perspectiva de la educación liberadora, el movimiento de CEB ha sido sumamente importante. En el contexto de la filosofía de la educación, su importancia pertenece a la categoría que hemos denominado «personas-en-contexto». Las comunidades de base han demostrado ser uno de los lugares más privilegiados como contexto de educación concientizadora. Las CEB despliegan una gran variedad de estructuras, objetivos y grados de cohesión. Sin embargo,

¹⁵ Freire hizo referencia a las «mañas» y a otros mecanismos de defensa (tanto adaptativos como disfuncionales) que los oprimidos generalmente exhiben. Véase Daniel S. Schipani y Paulo Freire, *Educación, libertad y creatividad. Encuentro y diálogo con Paulo Freire*, 2da. ed. (San Juan: Universidad Interamericana de Puerto Rico, 1998), pp. 171-173. A sí es como Freire evita el error en el que cayeron algunos liberacionistas. Ellos supusieron, con optimismo antihistórico y mecánico, que los grupos oprimidos tienen la voluntad y el poder inherente para alcanzar un cierto ideal de humanización y de comunidad una vez que las estructuras sociales y opresivas han sido removidas. Cuando se afirma que los pobres son portadores privilegiados de la revelación y de la visión eficaz del nuevo orden, a la vez parece suponerse la siguiente expectativa: que una vez liberados, los oprimidos serán seres humanos diferentes, capaces y deseosos de utilizar sabiamente su libertad, capaces de evitar toda explotación y deshumanización futura. Muchos liberacionistas parecerían creer, en la línea de Erich Fromm, que las tendencias pro-muerte (o «necrofilicas») serán esencialmente neutralizadas de la naturaleza humana en el contexto de un socialismo humanista. Parece existir así una contradicción entre una naturaleza humana inherentemente buena — idealmente asumida e históricamente recapturada por los oprimidos liberados— y la realidad de la perversa situación socio-económica actual. Tal reivindicación idealista, mecánica y anti-dialéctica, milita contra la integridad de la educación liberadora orientada hacia la creatividad y la democracia auténtica en justicia y paz.

¹⁶ Véanse las obras ya mencionadas: F. Betto, *Lo que son las comunidades eclesiales de base*; C. Boff, *Comunidades eclesiales de base y práctica de liberación*; L. Boff, *Iglesia, Carisma y Poder*; G. Cook, *The Expectation of the Poor: Latin American Basic Ecclesial Communities in Protestant Perspective*, y L. Boff, *Ecclesio-genesis: The Base Communities Reinvent the Church* (Maidenhead: Orbis, 1986).

todas encajan en la definición global que resulta de dividir la sigla CEB en sus partes constitutivas: son *comunidades* porque reúnen personas que comparten una misma esperanza y residen en la misma región; son *eclesiales* porque se congregan en el ámbito de la iglesia, como núcleos básicos de la comunidad de fe; y son *de base* porque están integradas mayormente por personas que trabajan con sus manos (clases populares).¹⁷ Por lo general, estas comunidades incluyen un cierto número de familias que se reúnen de manera regular. Hay un grado importante de participación y liderazgo laicos, y se promueve un espíritu comunitario de coparticipación, intimidad y mutualidad. Se trata de comunidades de celebración religiosa, donde se canta y se ora, se lee la Biblia y se reflexiona sobre ella, se comparte la comida y a menudo el pan y el vino (tanto en un contexto eucarístico como informalmente). Las CEB fomentan la ayuda mutua, la acción caritativa y los proyectos de servicio en barrios determinados, así como también el análisis crítico de temas sociales y económicos, todo lo cual suele llevar a la consideración de diversas formas de compromiso político y a la apropiación de tal compromiso. Como dice Leonardo Boff, el pueblo de Dios, después de siglos de silencio, está comenzando a hablar: «no es sólo un feligrés de su parroquia; es portador de valores eclesiológicos; re-inventa concretamente la iglesia... en su sentido histórico real».¹⁸ Semejante «eclesiogénesis» cubre de hecho un gran número de frentes, que no sólo implican maneras creativas de ser iglesia y de comprender la realidad social y la misión cristiana, sino también formas nuevas de leer la Escritura y hacer teología, junto a una nueva práctica de la espiritualidad y la reflexión en torno a ella.¹⁹ La dimensión educativa en todos

¹⁷ F. Betto, *Lo que son las comunidades eclesiales de base*, p. 12.

¹⁸ Leonardo Boff, *Iglesia: carisma y poder* (Bogotá: Indo-American Press Service, 1982), p. 181.

¹⁹ No cabe duda de que el Concilio Vaticano II (1962-65) y la Conferencia Episcopal de Medellín (1968) aportaron un ímpetu definido, tanto al movimiento de la teología de la liberación como al de las CEB, los cuales eran en aquellos momentos sólo realidades incipientes. De todas formas, lo que nos interesa subrayar desde nuestro punto de vista es que la aparición, el crecimiento y la naturaleza misma de las CEB ha guardado una relación estrecha con la tarea educativa. De hecho, en el caso pionero del Brasil, las CEB se iniciaron a mediados de la década del 50 en el marco de un programa de evangelización llevado a cabo por educadores laicos de confesión católica. El experimento de educación religiosa para la

estos procesos no puede subestimarse; como lo señaláramos en el capítulo dos, la obra de Paulo Freire ha ejercido una poderosa influencia sobre la educación tanto religiosa como general y popular. Verdaderamente, la labor de Freire ha sido fuente de inspiración para la teología de la liberación y para diversas formas del ministerio cristiano.

Los grupos de base han hecho posible dar respuestas pertinentes a un amplio espectro de problemas: la atomización, el anonimato, las nuevas formas de opresión, explotación y manipulación en la sociedad actual, y las crisis de la Iglesia Católica, como, por ejemplo, la escasez de sacerdotes. Las CEB han proliferado especialmente allí donde hay ansias de una vida comunitaria más activa y de una espiritualidad más profunda.²⁰

Las CEB se han constituido en ámbitos muy peculiares para la educación liberadora. Como Alvaro Barreiro lo ha dicho, el objetivo, el proceso y el contenido convergen en una educación liberadora a través de la concientización y el desarrollo del emerger humano, para que así los hombres y mujeres puedan asumir una postura crítica frente a la realidad y encarar una transformación social que haga posible la experiencia real

clase obrera incluía reuniones regulares en grupos pequeños para orar, leer la Biblia y participar de otras formas de instrucción, a la par que se iba gestando un sentido de comunidad eclesial. Los educadores católicos se convirtieron así en el núcleo de las CEB. Eventualmente se construyeron lugares de reunión, utilizados para la instrucción religiosa y para programas educativos más amplios de educación general y especializada (por ejemplo, de formación técnica y profesional). Muy pronto la reunión de la comunidad incluía ya la agenda de los problemas comunes y cotidianos, vinculados a la familia, la salud y el trabajo. A su vez, esto llevó naturalmente a la consideración de la realidad socio-económica y política a mayor escala. Tal movimiento eclesial y religioso bien puede considerarse como el comienzo del movimiento de educación de base (MEB), el cual de modo dialéctico aportó un fundamento ulterior, a nivel nacional en Brasil, para las CEB. De modo que, la evangelización, consistente en llevar el evangelio a las comunidades oprimidas, estaba asociada a los programas de alfabetización y concientización de base, y todo apuntaba a introducir cambios en las estructuras sociales, económicas y políticas, a varios niveles.

²⁰ En el escenario latinoamericano, también debemos tomar en cuenta la bancarrota del capitalismo dependiente (reinventado hoy en términos de neo-liberalismo) y el colapso del modelo católico-romano de cristiandad. La pobreza, la marginación y la alienación cultural, así como también la represión militar, son algunas de las variables sociales presentes allí donde han florecido las CEB, especialmente (aunque no necesariamente) con el apoyo pastoral y jerárquico de parte de la Iglesia.

del evangelio.²¹ La nueva conciencia y la interpretación de la injusticia a la luz de la fe y la esperanza, tienen lugar cuando el pueblo se reúne para compartir y discutir problemas específicos, en busca de soluciones creativas. Situaciones tales como la enfermedad y el desempleo, o problemas comunitarios vinculados con el agua, la electricidad, las cloacas, el pavimento de las calles, o las escuelas, todos estos temas se convierten en asuntos en la agenda de la reunión comunitaria, en el marco del diálogo que el evangelio crea entre la fe y la vida. Esta metodología asume el enfoque inductivo y dialéctico que ya mencionamos, con sus típicos tres movimientos: *ver* (compartir, centrar la atención; observar y describir); *juzgar* (analizar y problematizar; interpretar desde la fe); *actuar* (enfrentar concretamente el problema; planear, organizar, movilizarse e implementar cierto plan o estrategia).

Mediante el proceso de la educación liberadora, las CEB han creado un ámbito donde los seres humanos pueden desarrollar una comprensión de la sociedad y comprometerse a transformarla. En términos ideales, muchas CEB han percibido su misión como la de representar una especie de utopía de una sociedad mejor, así como también ser agentes de transformación social. Estas son formas históricas concretas que pueden asumir lo que consideramos en la sección anterior en términos de conciencia contracultural y comunidad alternativa. En el párrafo siguiente, mencionaremos algunos de los rasgos específicos de las CEB como contextos educativos paradigmáticos.

Rasgos especiales del contexto comunitario. El modelo pedagógico predominante separa mucho a maestros y alumnos, y tiende a crear una relación antagónica entre ellos. Por contraste, necesitamos ilustrar brevemente ciertas características fundamentales que definen a las CEB como contextos educativos paradigmáticos. Toda perspectiva liberacionista coherente desafía los valores que se esconden detrás de los modelos dominantes, tales como el adoctrinamiento y la manipulación pedagógica. Por cierto, se reconoce la competencia especializada y de liderazgo, pero el énfasis recae

²¹ Alvaro Barreiro, *Basic Ecclesial Communities: The Evangelization of the Poor* (Maryknoll: Orbis, 1982), p. 31.

más bien sobre el aprender juntos y aprender unos de otros. Sólo así ratificamos el respeto, la mutualidad y la práctica de la co-participación. Por la misma razón, destacamos el carácter eminentemente dialógico de la educación liberadora. Por supuesto, las opciones y compromisos de las educadoras y educadores los convierte en mucho más que simples facilitadores del proceso, pero han de conducir dicho proceso de una forma que evite la imposición de contenido, así como la transmisión acrítica y puramente «bancaria» del mismo. Se rechaza de plano la función magisterial autoritaria, porque lo que se procura es encontrar, crear y aprovechar espacios para el aprendizaje y el desarrollo en función de la meta y los objetivos globales que ya hemos destacado.

A la luz de tales consideraciones generales, cabe mencionar ahora los siguientes rasgos:

El contexto educativo ha de promover el apoyo mutuo. Esto es indispensable para mantener el necesario «contexto de confianza y solidaridad» al que aludimos en el capítulo 2. Tanto las personas como las familias y los grupos pueden enfrentar mejor las situaciones de conflicto cuando sienten que no están solos. Las compañeras y compañeros en el proceso educativo estimulan, facilitan, ayudan a interpretar, y celebran los logros y resoluciones, al par que se benefician con ellas. El contexto de confianza y solidaridad genera confianza y contribuye a potenciar a las personas. Cuando uno está en confianza, se siente más resuelto a arriesgarse a explorar, probar y cambiar. Puede afirmarse que en la formación y nutrición de comunidades de apoyo tenemos una de las claves para la lucha por la liberación, la justicia y la paz.

El contexto educativo ha de estimular un sentido de autoestima y autoafirmación. Por ejemplo, uno de los fenómenos más sorprendentes que ocurren en las CEB es el cambio radical en la forma en que hombres y mujeres re-aprenden a mirarse a sí mismos, y a desarrollar un nuevo sentido de valor y, por lo tanto, de esperanza. La potenciación para «decir su palabra» y la actuación conjunta en transformaciones creativas, rompen efectivamente las redes de la opresión internalizada. Así es como surgen una nueva visión del mundo y un nueva forma de mirarse a uno mismo. La autoestima que se genera se convierte en una dimensión sub-

jetiva indispensable en la conciencia que vamos adquiriendo como sujetos con «vocación ontológica» para hacer la historia y modelar nuestro propio destino. La autoestima también es esencial para adoptar una postura de apertura, riesgo y vulnerabilidad, para superar las tentaciones de dominar a otros, y para recibir con buena disposición sus intuiciones y percepciones.

El contexto educativo afirma las diferencias internas en cuanto a identidad y vocación. Un principio básico relativo a la autoridad tiene que ver con el mantener la integridad de cada miembro de la comunidad. Esto está implícito en el reconocimiento y aceptación de nuestras diferencias. La uniformidad y el conformismo sencillamente amenazan nuestro potencial creativo e incluso distorsionan la aparente «paz» que supuestamente posibilitan. Lo que debemos hacer es promover la interacción, lo cual exige que respetemos las preferencias y las opciones personales. Una vez más, esto se vincula con el principio de la interdependencia, el cual implica compartir tanto el poder como la responsabilidad. La interdependencia denota un modo de relacionarse que conduce a una acción fundada en la mutualidad en el campo de las relaciones interpersonales y entre grupos, junto con la afirmación de nuestra solidaridad responsable con los oprimidos. Además, así se afirma también la diversidad de talentos y vocaciones como formas de participación concreta en nuestros proyectos comunes a la luz de la meta de una sociedad mejor.

El contexto educativo se abre cada vez más al medio circundante. La experiencia de apoyo mutuo, así como la afirmación de las vocaciones diversas, no son fines en sí mismos. Los contextos sociales de educación liberadora no son meros refugios en medio del sufrimiento. La idea es más bien habilitamos para transformar estructuras internas y externas. Las posibilidades de servicio y reconstrucción social requieren que el currículo cubra la vida misma. De lo contrario, no puede haber un discernimiento cabal de la realidad con sus males y sus posibilidades. A diferencia de la escuela y la universidad típicas, el contexto educativo en la educación liberadora no aliena sino que compromete. No se trata de una educación para la vida después de la escuela o la universidad, sino una educación en medio de la vida misma.

El contexto educativo asume la complejidad y encara los conflictos existenciales. Este principio es un corolario del anterior. La participación en el proceso educativo que hemos caracterizado como dialéctico y hermenéutico, requiere sensibilidad hacia la naturaleza compleja y conflictiva de la realidad. Los enfoques simplistas y prefabricados deben evitarse. Al contrario, como dice Freire, la educación liberadora es eminentemente problematizadora. Es preciso ejercitar la sospecha así como las destrezas del análisis crítico, incluyendo una cuidadosa búsqueda de alternativas. Como destacamos en el capítulo 2, este contexto educativo debe ser *creativogénico*; debemos asumir la complejidad y encarar los conflictos resultantes, lo cual es un rasgo indispensable de todo grupo creativogénico.

Virtudes de la educadora y el educador

En este capítulo hemos discutido las principales categorías de una filosofía educativa liberadora, tales como las referidas a proceso, contenido, propósito y personas-en-contexto. Ahora nos toca considerar la disposición congruente con tal filosofía de parte de quienes profesamos una vocación pedagógica cristiana. En palabras de Freire, la pregunta que nos conviene plantear es cuál es el carácter del perfil que corresponde a quienes «están comprometidos políticamente con la transformación de la sociedad injusta...». La mejor manera de referimos al tema consiste en pasar revista a las observaciones hechas por Freire, las cuales comienzan con la cita que incluimos al comienzo del capítulo.²² Al mismo tiempo, conviene mantener en mente que él también afirmó en forma consistente la trilogía *fe, esperanza, y amor* a la que haremos referencia detalladamente en el capítulo seis sobre

²² Nos referiremos principalmente a la discusión de las virtudes en Freire, *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*, pp. 4-14. Considérese asimismo el tratamiento de este tema en su obra *Cartas a quien pretende enseñar*, especialmente la «Cuarta carta», pp. 60-71. Además, debe consultarse *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa* (Siglo XXI, 1997); éste es un libro en tres partes en el que Freire destaca veintisiete «exigencias», o sea expectativas o condiciones destacables para el tipo de formación y práctica docente que él caracteriza como *progresista*. Esta sección—Virtudes de la educadora y el educador—presenta una lista parcial, solamente ilustrativa de la atención que Freire le dio al tema de la formación personal y vocacional-profesional de educadoras y educadores de todo nivel escolar y universitario.

fundamentalismo y espiritualidad sana. Por ahora podemos decir que dicha trilogía de "virtudes teologales", como son consideradas en la teología moral y la ética cristiana, constituyen el andamiaje de todas las demás virtudes entendidas como competencias personales-vocacionales.

Coherencia entre palabra y acción. Esta es la primera gran virtud que aparece porque, en buena medida, incluye a todo el perfil. Se trata de la cualidad de que haya consistencia entre nuestro discurso y la práctica que debería confirmar tal discurso. Freire reconoce que es imposible alcanzar una coherencia absoluta y que la virtud en cuestión consiste en disminuir al máximo la distancia entre discurso y práctica. Concretamente, nuestras anunciadas preferencias por la libertad, la creatividad, la democracia y la justicia, no pueden sino acompañarse de posturas congruentes en términos de actitudes, acercamiento a los educandos, pautas de comunicación y metodologías pedagógicas. De modo que, el proceso de aprendizaje/enseñanza será en sí mismo un ejercicio en la democracia y la liberación, en la práctica de la justicia, en las reinventiones creativas. Además, dado que nuestra perspectiva es dialéctica, necesitamos afirmar también que la práctica enjuicia nuestro discurso, lo condiciona, lo replantea, lo valida y lo reta. A su vez, nuestra visión orienta y sugiere criterios normativos para nuestra práctica. Como lo expresa Freire: «hay que pensar la práctica para, teóricamente, poder mejorar la práctica». No hay mejor fuente de autoridad y de credibilidad que la que surge y se reconoce espontáneamente cuando hay coherencia.

Tensión creativa entre la palabra y el silencio. Una segunda virtud que emerge de una experiencia solidaria y responsable, es la cualidad de aprender a lidiar con la tensión inherente entre el silencio y la palabra. Se trata de trabajar con la permanente tensión que se crea entre el silencio de los educandos y nuestras palabras como educadoras y educadores. Pero también a la inversa: la palabra, la pregunta, el desafío, la crítica del educando, y el silencio del profesor o la profesora. Implica desarrollar el arte de escuchar con atención y sensibilidad, exige la actitud de apertura con espíritu de hospitalidad. Implica también desarrollar el discernimiento

para saber cuándo hablar y cuándo callar, cuándo preguntar y confrontar. «Si yo no sé escuchar y no doy el testimonio a los educandos de la palabra verdadera a través de exponerme a la palabra de ellos, termino discursando para. Hablar y discursar *para* termina siempre en hablar *sobre*, que necesariamente significa *contra*... Vivir apasionadamente la palabra y el silencio, significa hablar con, para que los educandos también hablen *con*». En términos prácticos esto implica que no hay tal cosa como preguntas tontas ni respuestas definitivas, y que debemos cultivar el arte de la pregunta y el respeto por la pregunta. Debemos cultivar el amor por la curiosidad y la disciplina de la exploración, lo cual estimula la creatividad que anhelamos.

Humildad y respeto. Ya hemos hecho referencia a estas virtudes, las que subyacen a la tensión pedagógica sugerida en el párrafo anterior. Además, vale la pena reiterar su importancia en el marco de una educación liberadora. La humildad y el respeto son la clave de una presencia abierta a los demás, no sólo para enseñarles mejor sino también para aprender de ellos y con ellos, para recibir incluso la corrección oportuna. La humildad nos ayuda a evitar cerrarnos en el círculo estrecho de nuestras verdades. En fin, son expresiones concretas de lo que Freire llamó “amorosidad”, y que preferimos llamar amor pedagógico para los educandos y para el proceso mismo de educar.

Tensión creativa entre mi «aquí y ahora» y el de los educandos. La cualidad pedagógica que define a esta virtud resulta central en cuanto a la categoría de la temporalidad en nuestra filosofía de la educación. Se explica en una de las advertencias célebres de Freire en este sentido: «Este parece que es uno de los errores que cometemos muchos de los educadores que trabajamos en áreas populares: el error de partir de nuestras urgencias y no de las urgencias populares, lo que significa desconocer cómo los grupos populares se comprenden, se entienden en sus relaciones concretas, sociales, y en sus relaciones con el mundo. Porque no siempre lo que es urgente para nosotros es urgente para los grupos populares».²³ En otras palabras, se nos llama a que respete-

²³ Daniel S. Schipani y Paulo Freire, *Educación, libertad y creatividad*, p. 164.

mos la experiencia y la sabiduría popular, lo mismo que la del niño, del joven, o de cualquier otro educando. Se debe tener en cuenta hasta el sentido común, por lo menos como punto de partida en todo proceso educativo.

Superación de la polaridad «manipulación»— «espontaneidad». Nos referimos a la virtud de la posición pedagógica sustantiva y radicalmente democrática. Freire nos llama a resistir, por un lado, la actitud intrusiva que prescribe constantemente lo que los demás tienen que hacer. Por ejemplo, diciendo siempre al educando qué debe hacer, cómo debe pensar y actuar; o tomar decisiones en su lugar o en su nombre. Por el otro lado, hemos de evitar una práctica meramente reactiva, que renuncia a nuestra responsabilidad y vocación docente como educadoras y educadores llamados a ser no meramente facilitadores sino guías responsables del proceso de enseñanza y aprendizaje.

Tensión dialéctica entre la paciencia y la impaciencia. Obviamente aquí tenemos otro principio clave en términos de la temporalidad en nuestra filosofía educativa. Esta virtud debe considerarse en relación directa con las cualidades destacadas en los dos párrafos anteriores. Aquí reaparece el carácter dialéctico del pensamiento de Freire, ya que nos habla de aprender a experimentar y mantener la tensa relación que se da entre una «paciencia impaciente» y una «impaciencia paciente». La advertencia consiste en no caer en un activismo ingenuo o en un idealismo subjetivo; simultánea y dialécticamente afirmamos tanto la historia como la utopía. La esperanza alimenta nuestra paciencia, y la visión profética y utópica refuerza una impaciencia potencialmente creativa. Las dos van juntas porque nos empujan a un futuro mejor. Por un lado, rechazamos la injusticia y la opresión, y todo lo que está contra la vida; por otro lado, anunciamos y creamos alternativas para la libertad, la justicia y la paz.

Lectura crítica de texto y contexto. Esta cualidad se define con la alusión a una de las metáforas que Freire privilegia: «...es una de las virtudes que deberíamos vivir para testimoniar a los educandos, cualquiera que sea el grado de instrucción (universitario, básico o popular), la experiencia indispensable de leer la realidad, sin leer las palabras. Para que incluso se puedan entender las palabras. Toda lectura

de texto, presupone una rigurosa lectura del contexto». Es la capacidad y la disciplina de un discernimiento crítico que, por una parte, nos mueve a problematizar, a sospechar y a cuestionar responsablemente. Por la otra, tal «lectura» nos conduce a descubrir posibilidades y alternativas.

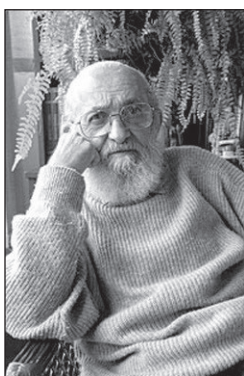
Disposición al riesgo y alegría de vivir. Las opciones implícitas en toda educación liberadora orientada hacia una genuina democracia, encierran numerosos peligros y riesgos. Es indispensable que tengamos la disposición existencial de asumir riesgos con valor y sabiduría, incluyendo también una dosis de prudencia. En palabras de Freire: «es preciso crear una condición en la que asumamos el riesgo de la existencia». Asumir semejante riesgo implica movilizar la esperanza y experimentar la alegría de vivir: “Es viviendo—no importa si con deslices e incoherencias, pero sí dispuestos a superarlos—la amorosidad, la valentía, la tolerancia, la competencia, la capacidad de decidir, la seguridad, la ética, la justicia, la tensión entre paciencia e impaciencia, la parsimonia verbal, como contribuyo a crear la escuela alegre...que es aventura, que marcha...en la que se piensa, se crea...en la que se ama... la escuela que apasionadamente le dice sí a la vida.”²⁴

Llegamos así al final de la primera parte de este libro. Hemos identificado las características sobresalientes de la propuesta pedagógica freireana como educación para la libertad, el desarrollo humano y la creatividad. Tomando todo esto en cuenta, la segunda parte considerará la base e inspiración cristiana del pensamiento y la obra de Paulo Freire, y propondrá ciertas ramificaciones posibles de su contribución frente a los desafíos y oportunidades de nuestro tiempo.

²⁴ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, p. 70.

Segunda parte

Fe cristiana y educación liberadora



«No me siento cómodo hablando de mi fe... Quiero afirmar, no obstante, su fundamental importancia en mi lucha por la superación de una realidad opresora y por la construcción de una sociedad menos malvada, más humana... ».

«Todos los argumentos a favor de la legitimidad de mi lucha... tienen, en mi fe, su fundamentación profunda. Mi fe me apoya, estimula, desafía...».

«La Palabra de Dios, en última instancia me invita a recrear el mundo, no para la dominación de mis hermanas y mis hermanos, sino para su liberación... Una teología utópica y profética conduce naturalmente a una acción cultural para la liberación».

«La cuestión sobre la liberación y su práctica no es luchar contra la religiosidad de las clases populares, derecho suyo y expresión de su cultura, sin cambiar con ella la visión de un Dios al servicio de los fuertes por un Dios al lado del cual debe estar la justicia, la verdad, el amor...».

Así es como siempre entendí a Dios: una presencia en la historia que no me prohíbe hacerla sino que me empuja en favor de la transformación del mundo, con la que se restaura la humanidad de los explotados y los débiles».

«la salvación implica la liberación, el compromiso en la lucha por ella...».

Introducción

En esta segunda parte explicitamos la base cristiana de la obra de Freire y la pertinencia de sus implicaciones pedagógicas. El cuarto capítulo desarrolla el tema de la inspiración espiritual y la base teológica de esa obra. Hacemos referencia a su vocación cristiana y a la importancia teológica de su trabajo y pensamiento, incluyendo la vinculación de éstos con la teología de la liberación latinoamericana. También consideramos la reflexión de Freire en tomo a la llamada iglesia profética, cuya trayectoria asumió un perfil especial en las comunidades eclesiales de base. Demostramos así que, efectivamente, en su filosofía y praxis existe una convergencia y complementariedad entre los fundamentos epistemológicos y los teológicos; ambos configuran el proyecto pedagógico-político orientado por la visión profético-utópica resultante.

En el quinto capítulo consideramos la pertinencia de la educación liberadora de cara a los desafíos que enfrentamos en nuestro tiempo. Comenzamos proponiendo que se debe comprender y respetar la relación entre globalización y contextualización. Después examinamos la resistencia y la esperanza como núcleo clave de la educación liberadora de base y orientación cristiana. Finalmente destacamos ciertas pistas y prioridades para ilustrar las implicancias y ramificaciones de la contribución de Paulo Freire.

Por último, en el capítulo seis analizamos el problema del fundamentalismo religioso e ideológico, cuyas manifestaciones en América Latina son evidentes. Después de demostrar que su estructura como sistema cerrado genera espiritualidad tóxica, proponemos una aplicación práctica de la visión cristiana de Freire y su posible inclusión en la educación para el desarrollo moral-espiritual.

Visión profética y utópica

Cristo mismo era la Verdad', la Palabra que se hizo carne... Por tanto, el sentido de la palabra de Cristo sólo puede comprenderse si es aprehendido al encamarse su palabra en nosotros...

Este es el fundamento de la invitación que Cristo nos continúa haciendo, de que vengamos a conocer la verdad de su mensaje por medio de practicarlo... Su palabra es toda una manera de aprender...

Conocer el Evangelio mediante el intento de ponerlo en práctica, dentro de las limitaciones que me impone mi propia finitud, es, por lo tanto, la forma mejor que tengo de enseñar el Evangelio.¹

La iglesia, la educación, y el rol de las iglesias en la educación: estos temas sólo pueden discutirse en perspectiva histórica...

La iglesia profética, como Cristo, tiene que ser caminante, viajera constante, muriendo siempre y siempre renaciendo. Para ser tiene que estar siendo. Por ello es que no hay profetismo sin la aceptación de la existencia como tensión dramática entre el pasado y el futuro, entre quedar y partir, entre decir la palabra y el silencio castrador, entre ser y no ser... No hay profetismo sin riesgo.

En el clima histórico, intensamente desafiador, de América Latina, en el que se está gestando en la praxis esta actitud profética en muchos cristianos, se gesta igual y necesariamente una fecunda reflexión teológica, la teología de la liberación, profética, utópica, llena de esperanza...

En la línea profética, la educación se instauraría como un método de acción transformadora. Como praxis política al servicio de la permanente liberación de los seres humanos,

¹ Paulo Freire, «Know, Practice and Teach the Gospels», *Religious Education* 79:4 (Otoño 1984), pp. 547-548.

*que no se da sólo en sus conciencias, sino en la radical transformación de las estructuras, en cuyo proceso se transforman las conciencias.*²

La primera cita de Paulo Freire nos hace evocar de inmediato aquellas palabras de Jesucristo registradas en el Evangelio de Juan: «Conocerán la verdad, y la verdad los hará libres...» (8:32). Como ya hemos visto, conocer la verdad y llegar a ser libres, son conceptos esenciales en la filosofía freireana de la educación. Esto se debe a que Freire concibe la educación como un acontecimiento epistemológico y político, como el ejercicio de la libertad y la aproximación crítica a la realidad. De modo que ya podemos vislumbrar la base teológica de su trabajo y su pensamiento a la luz de tales referencias y otras semejantes.

En este capítulo consideraremos cómo la pedagogía freireana y la teología de la liberación se influenciaron mutuamente. Freire inspiró de manera decisiva a los teólogos de la liberación y, a la vez, la perspectiva liberacionista aportó un considerable sustento a su propia filosofía y trabajo. Primero nos referiremos a las dimensiones teológicas del pensamiento de Freire, para luego destacar la manera en que la teología de la liberación asume el enfoque de su pedagogía. Por último, haremos algunos comentarios acerca de la reflexión que Freire hizo en cuanto a la iglesia profética.

Vocación cristiana

La filosofía educativa de Paulo Freire no emana de un enfoque teórico riguroso, desarrollado y articulado cuidadosamente. Más bien, Freire se inclinó por seguir el flujo de su propio pensamiento e intuiciones. Este hecho complica la evaluación de la contribución freireana, inclusive de su contribución teológica, y hace necesario que exploremos tanto el fundamento teológico implícito de su pedagogía así como sus formulaciones teológicas explícitas. No buscamos tanto un marco de referencia conceptual trabajado con precisión absoluta, sino más bien el impulso inspirador del basamento

² Freire, *Las iglesias, la educación, y el proceso de liberación humana en la historia* (Buenos Aires: La Aurora, 1974), pp. 5, 44-45.

teológico que subyace a la pedagogía freireana. Debemos comenzar en la intersección donde se funden y convergen la experiencia vocacional y la experiencia religiosa de Freire. Sólo desde esta perspectiva podremos apreciar la dimensión específicamente teológica de su contribución.

Freire creció en un hogar católico en una región de Brasil golpeada por la pobreza. Fue su madre la que lo guió en los primeros pasos de la fe. Freire habla con simpatía de aquellas tempranas experiencias religiosas, y agrega que en cierto momento abandonó la iglesia por claras razones de conciencia. Nos cuenta que lo molestaba particularmente la contradicción que veía entre el lenguaje piadoso del domingo y la ausencia de un compromiso cristiano en la vida cotidiana.³

Desde entonces Freire luchó por hacer realidad de manera concreta el imperativo cristiano del amor al prójimo. Para él no cabe duda: comprender el evangelio significa realmente experimentarlo. Cuando uno vive la verdad del evangelio, uno se experimenta a sí mismo a través de la práctica social personal histórica con otros seres humanos. Hablando como educador cristiano, Freire agrega que a partir de esa experiencia espiritual emana la riesgosa aventura de aprender y enseñar el evangelio como un hecho continuado. Como sugiere la cita del encabezamiento, «conocer el evangelio mediante el intento de ponerlo en práctica, dentro de las limitaciones que me impone mi propia finitud, es, por tanto, la mejor manera que tengo de enseñar el evangelio». Esto implica asumir la postura humilde de un maestro permanente de la Palabra, cuya práctica fiel le confiere, en el acto mismo de aprender la Palabra, la autoridad para enseñarla.

Las referencias personales a la fe cristiana que Freire confiesa, aparecen dispersas en sus escritos y discursos, especialmente en respuesta a la confrontación hostil. La derecha política lo acusó de ser un comunista disfrazado. Freire respondió que nunca había dejado de ser cristiano, que más bien siempre había tratado de serlo frente a los desafíos cotidianos, a la vez que daba testimonio de poseer firmes convicciones religiosas. Inclusive, Freire asociaba explícitamente

³ *El mensaje de Paulo Freire* (Madrid: Marsiega, 1976), p. 20.

su comprensión y práctica de la fe cristiana con su postura revolucionaria y utópica.⁴

Para comprender a Freire y su contribución —tanto en el campo de la filosofía educativa como en el de la teología de la liberación— debemos prestar atención al vínculo que existe entre su experiencia y su testimonio religioso. También debemos tomar en cuenta la influencia formativa que recibió de pensadores tales como Jacques Maritain (1882-1973), Gabriel Marcel (1889-1973), Emmanuel Mounier (1905-1950), Karl Jaspers (1883-1969) y Martin Buber (1878-1965). Ellos le aportaron un sólido fundamento a su epistemología y antropología, las que más tarde incorporarían un fuerte componente marxista-humanista que reforzaría su humanismo radical. Tampoco podemos dejar de reconocer la influencia especial que ejerce sobre Freire su herencia católica. Su visión del ser humano y de la naturaleza incluye elementos de la filosofía y la teología tomistas. También está presente en su pensamiento la concepción de Teilhard de Chardin (1881-1955) acerca del carácter evolutivo del proceso de humanización y de la razón misma de la evolución humana.⁵ Por último, su pensamiento y trabajo también se vio afectado por aquellas corrientes teológicas de América Latina que subrayan que la vocación de la iglesia es luchar por la justicia y la libertad frente a situaciones de opresión socio-cultural y político-económica.

En síntesis, para entender a Freire, es esencial comprender la naturaleza espiritual de su vocación y testimonio, y la dimensión religiosa de su filosofía. En este punto coincidimos con quienes han demostrado que en todas las grandes coyunturas en que se articula el trabajo del educador brasileño, esa

⁴ «Concientizar para Liberar», *Contacto* 8:1 (1971), pp. 43-51.

⁵ Un estudio de las fuentes principales de la filosofía de la educación freireana y de la forma como éstas se integran en su propia reflexión y enfoque pedagógico, se encuentra en Daniel S. Schipani, *Conscientization and Creativity: Paulo Freire and Christian Education* (Lanham: University Press of America, 1984), capítulos 1 y 3. El estudio más reciente completo de las fuentes de la visión teológica de Paulo Freire es el de Irwin Leopando, *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire* (London/New York: Bloomsbury, 2017). Sobre todo, Leopando aporta un valioso análisis de la participación de Freire en círculos católicos progresistas en Brasil junto con la influencia de las teologías católicas de la persona humana y de la responsabilidad social.

dimensión ha jugado un papel manifiesto.⁶ Esta observación se debe tener en cuenta antes de analizar el fundamento específicamente teológico de la concientización, al cual nos dedicaremos en forma sucinta más abajo.

La teología implícita de la pedagogía freireana. La estructura teológica de la práctica y filosofía pedagógica freireana incluye un buen número de temas paulinos, comenzando por la tríada de virtudes: fe, amor y esperanza (1 Corintios 13:13). El enfoque de la pedagogía freireana demanda una decidida afirmación de *fe* en la humanidad, en el sentido de confianza en el potencial humano para la libertad y la creatividad; requiere un profundo *amor* hacia el mundo y, especialmente, hacia quienes están oprimidos y deshumanizados; y pretende promover una *esperanza* inquebrantable en la realización del sueño de liberación y humanización para todos. Freire afirma que sin fe, el diálogo liberador no puede ocurrir; sin amor, no hay lugar para una transformación auténtica; y sin esperanza, es imposible luchar por un mundo mejor. Al igual que San Pablo, para él el amor es la virtud mayor, especialmente en cuanto amor *agape*, es decir, un amor dispuesto al sacrificio, un amor comprometido con la justicia, un amor encamado concretamente en la humildad y la solidaridad.⁷ De hecho, la confianza en el pueblo lleva a una suerte de «conversión» o «nuevo nacimiento», por decirlo así, que hace posible la formación de una comunidad concreta de comunión auténtica. Es muy importante que los líderes experimenten esta «encarnación» y que practiquen una solidaridad auténtica. Se trata de que se entreguen a sí mismos en una forma

⁶ Véase, además de nuestra obra indicada en la nota anterior, las siguientes: John L. Elias, «Paulo Freire: Adult Religious Educator», capítulo 9 de *Studies in Theology and Education* (Malabar, Fla.: Krieger, 1986) y, por el mismo autor, «Theologian of Liberation and Education», capítulo 10 de *Paulo Freire: Pedagogy of Liberation* (Malabar: Krieger, 1994); James D. Kirylo & Drick Boyd, *Paulo Freire: His Faith, Spirituality, and Theology* (Rotterdam/Boston: Sense Publishers, 2017); y Leopando, *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire*.

⁷ Estas y otras virtudes asociadas con el discipulado cristiano aparecen en todos los ensayos principales de Freire, y especialmente en *La educación como práctica de la libertad*, en *Pedagogía del oprimido*, y en *Acción cultural para la libertad*. En sus últimas obras, Freire reafirmó claramente sus convicciones ético-espirituales. Entre éstas están *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*, y *A la sombra de este árbol*.

análoga a la *crístología* que encontramos en Filipenses 2:5-8. El mencionado pasaje declara que Jesucristo «se vació de sí y tomó la condición de esclavo» (v. 7, *Biblia del Peregrino*), o como dice otra traducción: «se despojó de sí mismo, tomando condición de siervo» (*Biblia de Jerusalén*). Al igual que Cristo, los educadores y las educadoras que tienen un compromiso auténtico con la liberación, deben experimentar una especie de muerte a sí mismos, tienen que morir a los privilegios, a las fantasías de superioridad, a las ilusiones ideológicas. Pero también tienen que participar en la resurrección a una nueva vida compartida con los oprimidos. De hecho, Freire combina el motivo liberacionista del éxodo con la metáfora de la pascua, es decir, la muerte de Cristo: la liberación y la redención deben verse como dos dimensiones del mismo proceso del pleno emerger humano. «La muerte de Cristo» en su dimensión corporativa equivale a un «suicidio de clase»⁸ para aquellos que se adhieren a la causa de la liberación. Esta muerte implica la voluntad de renunciar a todo aquello que contradiga los intereses de los oprimidos. Esto significa que los oprimidos mismos tendrán que morir como «clase oprimida» para nacer de nuevo como clase que se libera a sí misma.⁹ De esta forma, Freire identifica la «encamación» y la «pascua» en su cristología implícita. Ambas realidades se manifiestan con una postura utópica y profética que exige la denuncia de toda injusticia, junto con el anuncio de un mundo mejor y posible.

El componente teológico de la filosofía de Freire también está latente en la dinámica misma de su pedagogía concientizadora, la cual está recubierta de lenguaje religioso y teológico. La concientización es el proceso de de-velar y «revelar» la realidad histórica. Los seres humanos son llamados a descubrir el sentido del valor propio, el significado de ser personas, el potencial para ser sujetos, es decir, agentes co-creadores a través de sus esfuerzos para la transformación

⁸ Esta noción está bien ilustrada, por ejemplo, en la forma en que Freire cooperó en los esfuerzos educativos que llevados a cabo en las antiguas colonias portuguesas en África. Véase *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (México: Siglo XXI, 1977)

⁹ Freire, *Las iglesias, la educación, y el proceso de liberación humana en la historia*, p. 20.

y a través de su interacción social. Debe producirse un movimiento desde la *doxa* (opinión) imperante al *logos* (palabra) transformador.¹⁰ Para Freire la *doxa* son las opiniones, las creencias y la información que promueve el surgimiento de una falsa conciencia. En cambio, el *logos* es el conocimiento indagador y creativo para la humanización. Se espera que este movimiento genere un proceso de re-creación, y estimule el desarrollo de una conciencia crítica. Inclusive, para llevar a cabo esta tarea «reveladora», Freire implícitamente adopta la concepción bíblica de la palabra en cuanto instrumento para el diálogo humano así como también para la formación de la comunidad y para la transformación social. En consecuencia, se trata de una palabra que es praxis dotada de la doble dimensión de acción/reflexión. Esta palabra/praxis es como un acto creativo en el cual los seres humanos somos re-creados al mismo tiempo que re-creamos el mundo. Es por eso imperativo hacer posible que los seres humanos pronuncien su palabra: la existencia humana auténtica consiste en expresar el mundo y transformarlo. A la vez, el mundo se vuelve a presentar a sí mismo con nuevas imágenes problemáticas que invitan a una expresión y transformación ulteriores.¹¹ En otros términos, la praxis liberadora involucra una suerte de *creatio continua* (creación continua). Además, la creación y la revelación aparecen íntimamente vinculadas en esta concepción de la palabra. Aquellos que pronuncian la palabra concientizadora revelan tanto las estructuras opresivas como las alternativas humanizadoras, y de esta forma convierten al mundo en una nueva creación. El proceso es auténticamente liberador en la medida que es asumido por los propios oprimidos en una praxis transformadora y redentora. Presupone una postura de no-conformismo que conduce a la transformación y a la creatividad. Esta misma postura la sugiere un texto paulino: «No vivan ya según los criterios del tiempo presente; al contrario, cambien su manera de pensar para que así cambie su manera de vivir...» (Ro. 12:2, Biblia *Dios habla hoy*).

¹⁰ Freire, «Conscientizing as a Way of Liberating» (Washington: LADOC) 2 (1972), pp. 2-3.

¹¹ Freire, *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Terra Nueva, 1970), p. 97ss.

La pedagogía de Freire presupone una comprensión teológica que emana de cierta postura cristológica. Esta comprensión teológica lo mueve a proponer que su pedagogía aspira a dinamizar el emerger humano como proceso social de humanización. Así concebida, la educación para la libertad, la paz y la justicia, equivale a dar testimonio de la presencia encarnada de Dios en medio de la realidad de la lucha liberadora. La teología como tal puede luego clarificar y articular más aquello que está implícito en la educación para la liberación, siempre y cuando la teología misma sea transformada a la luz de la pedagogía de los oprimidos, volcándose especialmente hacia la realidad socio-histórica en una praxis transformadora, que es precisamente la orientación asumida por la teología de la liberación.

Las posturas teológicas de Freire. La experiencia y las convicciones de Paulo Freire son la mayor fuente no sólo de la estructura teológica de su pedagogía, sino también de su propio teologizar. Freire cree en el Dios bíblico de la tradición judeo-cristiana, es decir, cree en un Dios interesado en el bienestar humano, cree en un Dios decididamente involucrado en el curso de la historia. La intención liberadora de Dios encuentra expresión definitiva en la persona y misión de Jesucristo. Freire concibe a Cristo como el transformador radical, como el auténtico liberador que llama a los seres humanos a que desarrollemos nuestra vida en toda su plenitud en el contexto de una comunidad de libertad, paz y amor, a la luz de la cultura alternativa (ético-política) del reino de Dios que se va forjando en la historia. Esta convicción inspira, en última instancia, la confrontación esperanzada de toda alienación y opresión.

Para Freire, la historia de la humanidad es el punto de partida para la reflexión teológica. Afirma que de la misma forma que la Palabra se hizo carne en el Jesús histórico, así también sólo los seres humanos pueden posibilitar un acercamiento a la Palabra de Dios. La teología debe hallar su punto de partida en la antropología.¹² Existe, sin embargo, un condicionamiento esencial: Freire privilegia aquella re-

¹² Freire, «Carta a un joven teólogo», *Fichas Latinoamericanas* I:4 (Diciembre 1974), p. 53.

flexión teológica que es verdaderamente creativa y que está al servicio de la liberación y la humanización. Argumenta que una teología fiel sólo puede surgir en el contexto del mundo marginado, dominado, dependiente y sin voz. Esto puede y debe ocurrir incluso en naciones nordatlánticas.¹³ La razón básica de esta afirmación es que sólo en esas situaciones de sufrimiento humano masivo puede haber apertura y capacidad para recibir la Palabra liberadora de Dios. Por el contrario, las teologías que están al servicio de los sectores dominantes no pueden ser utópicas, proféticas y llenas de esperanza, porque no tienen la capacidad de inspirar la acción cultural para la libertad y tienden a legitimar el *status quo*. A la luz de su experiencia latinoamericana, Freire agrega que esas teologías legitimadoras—junto con la educación “cristiana” que generan—fomentan pasividad y conformidad al orden establecido, acomodación a las circunstancias imperantes, y la ilusión de una vida mejor en el más allá. En cambio, las teologías liberadoras, proféticas y utópicas, estimulan la «acción cultural para la libertad» en cuyo contexto la pedagogía freireana puede jugar un papel central.¹⁴

En la reflexión teológica del propio Freire, Dios es una presencia real en la historia. Es una presencia que invita a hombres y mujeres a involucrarse en el «hacer la historia»; los llama a convertirse en participantes activos del proceso histórico de liberación y salvación. La fe cristiana nos asegura que Dios cumplirá sus promesas de liberación para su pueblo. Tal convicción no debe servir como excusa para que permanezcamos neutrales o inactivos esperando que Dios actúe frente a situaciones que deshumanizan a los pueblos. Dice Freire: «Mi espera tiene sentido sólo si lucho y busco con esperanza. Una teología en la cual la esperanza fuera un esperar pero no un buscar, sería profundamente alienante...».¹⁵ La idea es que la salvación es un don divino que debe, sin embargo, ser alcanzado y buscado con esperanza. Por otra parte, los seres humanos han sido creados a imagen y semejanza de Dios. Por tanto, cuanto más plenamente humanos llegamos a ser,

¹³ Freire, «Carta a un joven teólogo», *Fichas Latinoamericanas* I:4

¹⁴ Freire, «Carta a un joven teólogo», *Fichas Latinoamericanas* I:4

¹⁵ Freire, «Tercer Mundo y Teología», *Fichas Latinoamericanas* I, p. 54.

tanto más nos parecemos a lo divino. El proceso del emerger humano implica crecer hacia una participación mayor en la vida (o praxis) de Dios. De aquí emana la reivindicación liberacionista de que la libertad humana es el resultado del auténtico emerger humano, que representa en sí mismo un anhelo y una búsqueda que, en última instancia, sólo puede ser satisfecha en Dios.

Freire afirma que Dios se relaciona con los seres humanos en su calidad de creador y liberador, y es precisamente dicha relación la que sirve de fundamento y paradigma para las relaciones humanas. Afirma que nuestra trascendencia está basada en la raíz de nuestra finitud y en la conciencia de esta finitud. Nuestra trascendencia está basada en la conciencia de que sólo podemos alcanzar la plenitud de nuestra humanidad en unión con nuestro Creador. La naturaleza misma de nuestra relación con Dios demanda que ésta jamás resulte en domesticación o dominación, sino que sea siempre una relación de liberación. La «religión» corporiza el significado trascendente de las relaciones interhumanas, y jamás debería convertirse en instrumento de alienación.¹⁶ Hablando en términos normativos, la opresión no debe tener lugar dado que niega la naturaleza misma de los seres humanos a la luz de sus vínculos con el Dios creador y liberador.

Dicho de otra manera, la imagen y el concepto de Dios guardan estrecha relación con lo que significa ser «humano». Debemos emerger como las personas que fuimos creadas para ser. Fuimos creados para estar en relación con Dios y con nosotros mismos. Somos seres humanos incompletos, pero la búsqueda de nuestra plenitud es la ocasión para realizar nuestra «vocación ontológica», esto es, la de ser autores que crean y hacen historia y comunidad. Este proceso de creación

¹⁶ Freire, *La Educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970), p. 15. La crítica freireana de la religión se mueve esencialmente en la línea de la crítica hecha por Karl Marx, y popularizada con la frase «opio del pueblo». La razón de esta convergencia crítica es que Freire también está interesado en la negación de la idolatría alienante y en la transformación de la falsa conciencia. Sin embargo, hay que notar que, como cristiano, Freire procura ir más allá de Marx cuando afirma su esperanza en el Dios creador y liberador que se presenta en la fe bíblica y en la experiencia histórica. Así podríamos decir que, en términos dialécticos, esa afirmación (en tanto fe transformadora) niega la negación (es decir, niega el poder opresivo de la idolatría alienante y de la falsa conciencia).

y construcción también implica eliminar tanto la opresión externa (pobreza, privación) como la interna (estructuras de la mente y de la conciencia moral que están cautivas, truncadas o estáticas).

Por lo tanto, Freire reflexiona en torno a sus intuiciones cristianas y a sus presupuestos metafísicos respecto de lo que significa ser humanos frente a un Dios creador y liberador. Sobre esta base, habla proféticamente denunciando la opresión y anunciando el evangelio de liberación con esperanza radical. Su crítica de las imágenes distorsionadas y de las falsas concepciones de Dios es particularmente fuerte, en especial cuando ataca el conformismo y el fatalismo que encuentra en los oprimidos. Cuando a Dios se le presenta como un ser distante, inaccesible y dominador, aparece como el último responsable de una situación determinada y como sustentador de la opresión.¹⁷ Frente a este cuadro, no puede haber otra respuesta que la resignación al destino impuesto. A la gente se le enseña que todo intento de subvertir la realidad opresiva es un acto de rebelión contra la voluntad de Dios. Pero es precisamente la situación de opresión —incluyendo las estructuras religiosas y educativas— la que debe confrontarse en nombre del Dios creador, liberador, y empoderador.

La postura profética se torna evidente también en el estilo de las afirmaciones de Freire, las que incluyen exhortaciones con tremenda fuerza prescriptiva. Revelan el fervor y la convicción propias de una especie de vocación “misionera”. Reconocemos también que el evangelio liberador en Freire es mucho más preciso en su crítica (la «denuncia») que en sus propuestas constructivas (el «anuncio»).

La contribución global de Freire, su significado teológico y su postura acerca del involucramiento de la comunidad eclesial en proyectos de liberación para la transformación social, deben verse a la luz de sus experiencias personales, religiosas y vocacionales. Ellas reflejan la forma en que su trabajo y su pensamiento fueron moldeados de manera decisiva por el

¹⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 59.

catolicismo romano de América Latina en un contexto social e histórico muy peculiar.¹⁸

El fundamento teológico liberacionista puede entenderse como una visión global que interpreta la revelación divina como un acontecimiento continuo en la historia humana. Es una visión que percibe el ordenamiento justo de la sociedad como el proyecto del reinado de Dios en marcha. Esta es una reivindicación esencial de la teología latinoamericana de la liberación. Paulo Freire contribuyó a inspirar dicha teología la cual, a su vez, orientó su propia práctica y su reflexión sobre la misma.

De la praxis de la liberación a la teología de la liberación

Antes de que la teología de la liberación se formulara de manera sistemática, existía ya una polifacética «praxis de liberación» que subrayaba la acción/reflexión pedagógica que Freire aplicaba a la educación para la transformación social. Por tanto, no sorprende que varios años antes de la publicación del libro de Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas* (1971), otro clásico ya había causado un impacto formidable. Se trata del libro de Freire, *La educación como práctica de la libertad* (1965), seguido por su obra más conocida, *Pedagogía del oprimido* (1969). De ahí las palabras de Leonardo Boff, “A teología da libertação, ao fazer a opção pelos pobres contra sua pobreza, assume a visão de Paulo Freire. O processo de libertação implica fundamentalmente numa pedagogia ... A teologia da libertação é um discurso sintético, porque junto como o discurso religioso incorpora em sua constituição também o analítico e pedagógico. Por

¹⁸ Debería advertirse, sin embargo, que tanto Freire como la mayoría de los liberacionistas católico-romanos de América Latina, han reaccionado contra la visión oficial, jerárquica y tradicionalista de la Iglesia, y se han opuesto a cierta práctica eclesial dentro de su propia tradición. El rechazo se produce porque la visión y práctica oficial ha tendido a reforzar la alianza entre el poder político (o sea, el gobierno del estado) y el religioso (o sea, la cúpula eclesiástica). La cúpula eclesiástica se inclina a favorecer el status quo. En cambio, los católicos liberacionistas han adoptado una postura «profética» y «utópica» que es tanto crítica como creativa. Para una reflexión teológica liberacionista en tomo a la visión de la iglesia (o eclesiología) véase, Leonardo Boff, *Iglesia, carisma y poder* (Bogotá: Indo-American Press, 1982), e Ignacio Ellacuría, *Conversión de la iglesia al reino de Dios* (Santander: Sal Tenue, 1984).

isso Paulo Freire, desde o início, foi e é considerado um dos pais fundadores da teologia da libertação”.¹⁹

Se comprende por lo tanto que Paulo Freire ocupe un lugar de privilegio en el mencionado clásico libro de Gutiérrez. Gutiérrez lo cita en relación con la discusión del proceso de liberación en América Latina, la escatología y la política, la utopía y la acción política. Este es un buen ejemplo de cómo la teología de la liberación ha asumido el pensamiento freireano. Gutiérrez interpreta la contribución de Freire a la luz de la búsqueda de una nueva humanidad, la cual es vista como una fuente de inspiración esencial en los proyectos liberacionistas de América Latina. Además, Gutiérrez enfatiza la importancia de fomentar una toma de conciencia crítica a través de la «acción cultural» que libera de la alienación. Gutiérrez considera la concientización como un esfuerzo creativo y fructífero en pro de la revolución cultural llevado a cabo por los propios oprimidos.²⁰ Los rasgos esenciales del nuevo ser humano incluyen la habilidad para analizar críticamente el presente, para darle forma a su propio destino humano, y para orientarse hacia el futuro con esperanza. Esa “nueva humanidad” dirige sus acciones hacia una nueva sociedad que aún queda por construir y, además, funciona más como ideal movilizador que como realidad ya concretadas y generalizada de acuerdo con el espíritu y la letra de las enseñanzas de la iglesia.²¹

Gutiérrez sostiene que la obra de Freire es también fundacional en relación con el significado de la utopía a la luz de la fe bíblica y la acción política. Para Gutiérrez, la noción de «utopía» conlleva tres aspectos fundamentales: su relación con la realidad histórica, su verificación en la praxis, y su naturaleza racional. En este contexto es especialmente valioso el énfasis que Freire hace en las dimensiones inseparables de *denuncia* (del orden existente) y *anuncio* (de lo que todavía

¹⁹ Citado en Ana María Araújo Freire, *Paulo Freire: Uma história de vida*, 2da. Ed. (São Paulo: Paz e Terra, 2017), 534-535. Leonardo Boff así homenajeó a Freire en el vigésimo aniversario de la publicación de *Pedagogía del oprimido*.

²⁰ Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación: Perspectivas*, (Salamanca: Sígueme, 1972), pp. 132-133.

²¹ Gutiérrez, *Teología de la liberación: Perspectivas*, pp. 275-279.

no es pero será), y en el lugar que le cabe a la praxis histórica entre la denuncia (retrospectiva) y el anuncio (prospectivo).²²

No sería difícil aportar ejemplos de cómo en otros lugares se han apropiado teológicamente del enfoque pedagógico freireano, inclusive en el campo de la hermenéutica bíblica²³ y en el marco de una reflexión teológica desarrollada en contextos distintos del latinoamericano.²⁴ Pero lo que nos interesa subrayar aquí es que los teólogos de la liberación tomaron de Freire su filosofía de la educación y su teoría pedagógica revolucionaria, no sólo por su impresionante eficacia en términos de una auténtica «praxis de liberación», sino también porque aportaban una fundamentación esencial para el

²² Gutiérrez, *Teología de la liberación: Perspectivas*, pp. 310-317.

²³ Entre los latinoamericanos, otra buena ilustración es Severino Croatto en el área de la hermenéutica liberacionista. En su importante obra, *Liberación y libertad. Pautas hermenéuticas*, ed. rev. (Lima: Centro de Estudios y Publicaciones, 1978), Croatto ofrece una lectura de los principales momentos de la historia bíblica: la creación, los profetas, Jesús, y Pablo. Esta lectura la hace desde la clave liberacionista provista por el acontecimiento y la historia del éxodo. Croatto utiliza en forma abundante las contribuciones de Freire, como se refleja en la discusión de varios problemas y dinámicas, incluyendo la concientización como tal, la vocación ontológica a «ser más humanos», la libertad y la creatividad, el miedo a la libertad, la internalización del opresor, la conciencia crítica y la conciencia cerrada, el decir la palabra propia, y la pedagogía liberadora.

²⁴ Una correlación explícita entre Freire y la teología aparece ya en Letty Russell, *Human Liberation in a Feminist Perspective* (Philadelphia: Westminster, 1974). Russell establece que la concientización es paralela a la experiencia cristiana de la conversión, y que existe una analogía formal entre la conversión y la concientización en cuanto a la manera en que ocurren en la experiencia humana. La diferencia es más bien de énfasis: «En la conversión, se pone el acento en la acción de Dios mientras que en la concientización se enfatiza la iniciativa humana... el proceso es similar y el Espíritu Santo puede actuar y de hecho actúa a través de ambas... En la teología clásica de la Reforma, la fe era presentada bajo tres acápites diferentes... Estos mismos elementos son evidentes en la tipología freireana del proceso de concientización: el *logos*, o toma de conciencia crítica, se corresponde con *notitia* [conocimiento]; la praxis, o compromiso a reflexionar-actuar, es similar a *assensus* [asentimiento]; y la *utopía*, el yo y el mundo, se corresponde con *fiducia* [confianza]. Juntos, estos conceptos constituyen la misma globalidad fundamental en el proceso de la vida» (pp. 122-125). La analogía formal que Russell describe incluye también el contenido o la sustancia; se nos dice que el poder o la energía para la transformación es el mismo, esto es, el Espíritu de Dios que de algún modo participa en ambos procesos (la conversión y la concientización). Ambos procesos aparecen prácticamente como idénticos, ya que la diferencia —se afirma— es básicamente de énfasis o de perspectiva. Véase también las obras posteriores de Russell, como por ejemplo *Growth in Partnership* (Philadelphia: Westminster, 1981), especialmente los capítulos 3 («La educación como éxodo») y 5 («Pedagogía para opresores»).

replanteamiento metodológico de la teología como reflexión crítica a la luz de la Palabra de Dios. De hecho, al desarrollar su enfoque pedagógico y su correspondiente filosofía educativa, Paulo Freire aportó un principio metodológico clave para la teología de la liberación. El compromiso real de Freire en programas de educación liberadora junto a sus escritos y ponencias, ejerció así una influencia significativa en términos del proceso y el contexto eclesial del quehacer teológico. De esta forma se estimuló a la iglesia a que en forma continua se solidarice con las comunidades marginadas y pobres, incluyendo el movimiento de educación de base, el cual contribuyó a gestar las comunidades eclesiales de base en el Brasil.²⁵

Comunidades marginadas y oprimidas, como las indígenas, han llegado a tomar conciencia de sus derechos y de su dignidad como seres humanos, han re-descubierto su potencial creativo para la transformación. Por otra parte, el trabajo y el pensamiento de Paulo Freire estimuló la formulación de algunas concepciones de la praxis cristiana que se tornaron luego esenciales para el método de la teología de la liberación.²⁶ De hecho, la noción misma de praxis es central en el enfoque de Freire. Para él, la liberación genuina sólo puede tener lugar si es llevada a cabo por seres humanos efectivamente comprometidos con la tarea de hacer su propia historia.²⁷ Freire entiende la «praxis» como actividad práctica e histórica, esencial para la transformación del mundo en la dirección de la justicia. La praxis se sustenta en la teoría y, a la vez, obliga a la reformulación permanente de la teoría. En otros términos, la praxis siempre implica una dialéctica de acción/reflexión. Al articular su propia concepción de la liberación desde una perspectiva cristiana, afirmando la primacía de la praxis, Freire contribuyó a establecer la piedra fundamental

²⁵ Para una discusión de los movimientos de base en el Brasil, véase: Guillermo Cook, *The Expectation of the Poor: Latin American Base Ecclesial Communities in Protestant Perspective* (Maryknoll, N.Y.: Orbis, 1985), págs. 62 en adelante; Fray Betto, *Lo que son las comunidades eclesiales de base* (Bogotá: Indo-Americana Press, 1981) y Clodovis Boff, *Comunidades eclesiales de base y prácticas de liberación* (Indo-American Press, 1981).

²⁶ Este tema se desarrolla en forma sistemática en Daniel S. Schipani, *Teología del ministerio educativo: perspectivas latinoamericanas* (Buenos Aires: Nueva Creación, 1993), especialmente en los capítulos 1, 3, y 4.

²⁷ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 140ss.

del método que define a toda teología de la liberación. Este método se edifica a partir de la solidaridad y compromiso con las comunidades marginadas y empobrecidas en una praxis de sufrimiento, resistencia y liberación.

En su labor pedagógica, Freire centró su atención en ciertos temas que serían luego centrales en la teología de la liberación. Podemos mencionar los temas del develamiento de las ideologías y de las falsas percepciones del mundo, la influencia de la dominación político-económica en el contexto latinoamericano, las dimensiones estructurales de la violencia iniciada y mantenida por los opresores, y el concepto de liberación como la «humanización» de todos, incluyendo a los opresores. De hecho, el trasfondo de la contribución freireana ayuda en gran manera a entender el significado y los aportes de la teología de la liberación.²⁸

²⁸ En un ensayo ya clásico, José Míguez Bonino propuso las siguientes cinco tesis para entender esta teología latinoamericana, en «Five Theses Towards an Understanding of the 'Theology of Liberation'», *The Expository Times* 87:7 (Abril 1976), pp. 196-200. Las tesis son (traducción de DS):

Primero, en la América Latina ha surgido una nueva conciencia cristiana, a medida que un número creciente de cristianos se fueron comprometiendo en la lucha por la liberación. (El punto de partida para la teología de la liberación es el hecho socio-político de que la fe y la obediencia se interpretan en términos de una participación comprometida en un proceso histórico-cultural que involucra análisis y acción críticos en el nombre del amor cristiano).

Segundo, la lucha por la liberación es un proyecto histórico total que presupone un análisis sociopolítico de la realidad latinoamericana y propone un cambio radical en dirección hacia una sociedad justa y democrática. (Los elementos de este análisis provienen de las ciencias sociales más que de la teología; por otra parte, los liberacionistas no consideran que el cambio revolucionario sea necesariamente sinónimo de derramamiento de sangre y destrucción sino más bien de transformación de las estructuras económicas y sociales).

Tercero, la conciencia cristiana vinculada con la liberación presenta un cambio cualitativo importante en lo que respecta a la relación del cristianismo con la sociedad latinoamericana; es un intento de superar un cristianismo proyectado sobre un horizonte puramente mítico y subjetivo, y avanzar hacia un cristianismo proyectado sobre el plano de lo histórico y lo político. (Tanto las prácticas religiosas como la piedad individual se incorporan dentro de un marco histórico más amplio; y la pregunta clave para la ética cristiana es cómo el amor puede ser efectivo dentro de las condiciones que nos toca vivir).

Cuarto, esta nueva conciencia cristiana requiere una nueva manera de hacer teología, la cual asume la praxis histórica como matriz de la reflexión teológica. (La verdad cristiana es una visión y una invitación a transformar el mundo en la dirección del reino de Dios; y las formulaciones teológicas deben entenderse a la luz de las formas de acción histórica que ellas estimulan, apoyan, o quizá condenan).

Para entender la teología de la liberación como una «nueva manera de hacer teología», la clave está en el método, que enfatiza el proceso de activar la conciencia crítica. Gustavo Gutiérrez nos proporciona una definición con las principales características del método teológico de la perspectiva liberacionista: «reflexión crítica de la praxis histórica a la luz de la Palabra».²⁹ Así, puede argumentarse que el quehacer teológico constructivo emana de la adopción de la metodología de la educación liberadora. Existe de hecho una correlación en tres niveles entre la pedagogía del oprimido de Freire y la teología de la liberación: 1) la propuesta de institucionalizar la acción dialógica de concientización justifica la creación de las comunidades eclesiales de base; 2) la teoría educativa revolucionaria de Freire confirma la centralidad de los «temas generativos» (es decir, opresión/liberación), y les da una definición conceptual; 3) la estrategia liberacionista de «evangelización concientizadora» abraza la «visión dialéctica» de Freire, que interpreta el conjunto de la historia como una lucha por la liberación. Esto ocurre en la medida en que el Dios de la Biblia se presenta como identificándose con la lucha de los oprimidos.³⁰

Quinto, esta teología apunta a la reapropiación de la tradición bíblica desde la perspectiva de la vinculación entre la teología y la lucha por la liberación. (La teología latinoamericana de la liberación intenta trabajar con la agenda del conjunto de la tradición cristiana en todo el mundo, evaluándola y reformulándola a la luz de su auto-comprensión y de su propio compromiso básico).

Otras perspectivas que merecen consideración se encuentran en las siguientes obras: Leonardo Boff y Clodovis Boff, *Cómo hacer teología de la liberación* (Madrid: Ediciones Paulinas, 1986); Samuel Escobar, *La fe evangélica y las teologías de la liberación* (El Paso: Casa Bautista de Publicaciones, 1987); y Emilio A. Nuñez, *Teología de la liberación. Una perspectiva evangélica* (Miami: Caribe, 1986). Para un estudio sistemático de la teología de la liberación a la luz de la educación cristiana, véase Schipani, *Teología del ministerio educativo*.

²⁹ Gutiérrez, *Teología de la liberación*, p. 38.

³⁰ Es claro que, según esta perspectiva, se hacen evidentes algunas implicancias prácticas surgidas de la correlación que existe entre el proceso de concientización y la estrategia liberacionista de evangelización. Veamos: 1) Los teólogos de la liberación y los agentes de la pastoral en las comunidades eclesiales de base funcionarán de una manera similar a los coordinadores de los círculos de cultura en los proyectos educativos de base; 2) hacer teología de la liberación significará, primordialmente, «problematizar» la experiencia de la comunidad, codificándola y decodificándola de acuerdo con el «tema generador» de opresión/liberación; 3) el Dios liberador de la Biblia y el privilegio epistemológico de los pobres se convier-

En armonía con el enfoque pedagógico de Freire, los liberacionistas han propuesto una reflexión crítica sobre la praxis (especialmente la praxis desde la fe cristiana). En otros términos, mientras que la teología tradicional ha enfatizado el comprender las verdades de la revelación, la teología de la liberación pone el acento en «practicar la verdad». Se trata de estar activamente comprometidos en vivir la fe bíblica, de vivir de veras el evangelio del reino de Dios. La reflexión en torno al evangelio debe darse a la luz de esta experiencia. Se trata de la «fe en busca de entendimiento». A fin de cuentas, el poner por obra la verdad (es decir, *ortopraxis*) se convierte en algo más importante que el mero asentir a la verdad; la obediencia al evangelio es más fundamental que sólo articularlo y confesarlo correctamente (es decir, *ortodoxia*). Inclusive, el compromiso con la praxis asume una dirección bien definida en el sentido de que nos identificamos con el sufrimiento y la causa de los marginados y oprimidos; participamos en su lucha por la liberación y la reconstrucción de la sociedad. Por tanto, la teología jamás puede ser independiente de la praxis. La teología es más bien un «acto segundo», un derivado; la teología es precisamente reflexión crítica sobre la praxis.³¹

Al igual que en Freire, la teología de la liberación percibe la reflexión crítica como un proceso concientizador comunitario con tres dimensiones fundamentales: primero, conduce a explorar las causas principales de la marginación y la opresión. Esto lo logra estimulando a la memoria analítica a que reconozca y comprenda las causas últimas. Segundo, enfoca la atención en la realidad presente, para «problematizarla» y para cuestionar el sistema social imperante y la ideología que lo sostiene. Tercero, también visualiza futuras consecuencias y posibilidades en términos de «utopía» al estimular la imaginación creativa.

Merece un párrafo aparte destacar que la teología latinoamericana de la liberación es la más desarrollada entre las llamadas “teologías contextuales” que emergieron durante las últimas décadas en lo que respecta a labor teológica. Su

ten en principios hermenéuticos centrales. Estos y otros temas relacionados se consideran en los capítulos 4 y 5 en Schipani, *Teología del ministerio educativo*.

³¹ Para una discusión sistemática sobre de la relación entre praxis, conocimiento y transformación, véase Schipani, *Teología de ministerio educativo*, capítulo 3.

inmenso caudal de pensamiento y literatura cubre las áreas principales de la teología sistemática y política, cristología, eclesiología, ética social, hermenéutica bíblica, y espiritualidad, para mencionar las mejor conocidas. Además, el continuo atractivo de esta teología latinoamericana es fácilmente comprobable.³² Puede argumentarse que otras teologías explícitamente “contextuales” y liberacionistas—teologías “negras”, feministas, mujerista, postcolonial, queer, etc.—comparten los rasgos esenciales de la teología de la liberación en tanto teología de y para la justicia junto al compromiso de transformación social. Puede demostrarse, además, que todas estas teologías incluyen una indispensable dimensión de carácter pedagógico crítico análogo a lo que Freire desarrolló como proceso de concientización y acción cultural.

Por último, es evidente que la reflexión crítica también conduce a una revisión de la propia trayectoria de la iglesia, de su testimonio en favor de la libertad y la justicia a la luz de su teología, sus enseñanzas sociales y su pastoral. En otros términos, una nueva comprensión de la fe y la teología se conectan con una nueva comprensión de la iglesia y su misión en medio de las situaciones históricas concretas. Esta es una preocupación que el propio Freire también articuló, como lo explicaremos en la siguiente sección.

Argumento en favor de una iglesia profética

Nuestro estudio de la influencia recíproca entre la pedagogía freireana y la teología de la liberación, revela que la experiencia personal y vocacional de Freire sirve de paradigma para la dialéctica entre la praxis y la reflexión teológica. La integridad de este proceso dialéctico permanente se expresa de manera evidente en toda su obra.

Paulo Freire no se consideraba a sí mismo un teólogo en el sentido tradicional del término, ni tampoco estuvo interesado en producir un tratamiento teológico-sistemático de la educación. Más bien, declaraba ser un cristiano comprometido que creía en la labor vital que puede desempeñar la teología. Desde una perspectiva teológica, la genialidad de

³² Véase, por ejemplo, Christopher Rowland, ed., *The Cambridge Companion to Liberation Theology*, 2nd ed. (Cambridge: Cambridge University Press, 2007); y Angie Pears, *Doing Contextual Theology* (New York: Routledge, 2010), pp. 50-78.

Freire radica en que consiguió elaborar el significado y las implicancias de su propia fe en relación con la educación para la liberación y la justicia, y en la manera en que lo hizo. Él asumió el desafío, y permitió que su experiencia espiritual y su orientación teológica dieran forma de manera decisiva a su visión y filosofía pedagógica. En este sentido, Freire nos ha legado un paradigma de lo que significa reflexionar teológicamente hoy en medio de situaciones socio-históricas concretas, y nos ha enseñado a dejar que la teología moldee tanto el proceso como el contenido de la acción y el pensamiento. Con esto en mente, centraremos nuestra atención en su concepción de la iglesia y en la particular pertinencia que tiene desde el punto de vista de la tarea educativa.

La iglesia toma partido. En su aproximación al tema de la iglesia, Freire procede como un educador. Es decir, aplica a la comunidad de fe el tipo de análisis sociológico que le permitió entender el significado y potencial políticos de las estructuras y procesos educativos. Concluye que si la educación no puede ser neutral, tampoco debe subestimarse la parcialidad política de la iglesia. Freire nos advierte de que creer en la neutralidad de la comunidad de fe significa tener una visión ingenua de la iglesia y de la historia, o bien quiere decir que estamos encubriendo astutamente una opción real en favor del status quo. Con el tiempo, los «ingenuos» podrían adoptar la ideología de la dominación, transformando su «inocencia» en «astucia». Pero también tienen la posibilidad de tomar conciencia de que la imparcialidad es un espejismo. Esto exige un proceso de conversión que implica cierto tipo de muerte y resurrección. Esta renuncia implica el rechazo de muchos mitos que personas religiosas y respetables mantienen. Por ejemplo, se imaginan que son moralmente superiores, que su alma es más pura, que poseen un conocimiento y sabiduría superiores, que han recibido la misión paternalista de salvar a los «oprimidos». Creen en el mito de que la iglesia, la teología y la educación son neutrales, y están convencidos de su propia «imparcialidad».³³

³³ Freire, «Education, Liberation, and the Church», *Religious Education* (Otoño 1984), pp. 525-531. (Traducción de DS).

Hay una lógica definida en la crítica que Freire dirige a la ilusión de la imparcialidad. La defensa de la religión cristiana es más bien la defensa de los intereses de clase, porque en realidad la religión se ha convertido en una ideología religiosamente sancionada que brinda apoyo al orden imperante.³⁴ Cuando la iglesia intenta asumir la postura imposible de la neutralidad frente a las estructuras económicas y políticas, toma la tarea de reconciliar lo irreconciliable a fin de conseguir estabilidad y «paz». Pero cuando la iglesia es incapaz de asumir riesgos, cuando teme las transformaciones en el contexto de un mundo injusto, entonces también destruye su misión profética y aniquila su vocación de dar testimonio en favor de la vida, la libertad y la justicia. En consecuencia, la comunidad de fe se toma meramente «religiosa», satisfecha con sólo sobrevivir.³⁵ Freire argumenta que los auténticos revolucionarios (cristianos o no) no pueden aceptar a una iglesia «ingenua» o «astutamente» aliada con las clases opresoras.³⁶

Freire defiende a los cristianos fieles que toman partido en solidaridad concreta con marginados y oprimidos quienes sufren persecución e, inclusive, la muerte en su intento de confrontar el poder destructivo del imperialismo, el neocolonialismo y sus manifestaciones domésticas: la alienación, la explotación y la pobreza. Ésta es una ilustración clara de que el «necrófilo» (o sea, el que ama la muerte) no puede tolerar el testimonio del «biófilo» (o sea, el que ama la vida).³⁷ Por

³⁴ Como sabemos, en la historia de la iglesia se registran trágicos cambios sistémicos como el caso del Imperio Romano bajo Constantino el Grande. Como expresa Gustavo Gutiérrez, "La situación de la comunidad cristiana cambia a partir del siglo iv. De marginado y hostilizado el cristianismo pasará a ser tolerado (edicto de Milán, 313), y se convertirá rápidamente en religión del estado romano (decreto de Tesalónica, 381 [bajo el emperador Teodosio]). El anuncio del mensaje evangélico se convertirá, en consecuencia, favorecido por el apoyo de la autoridad política...". *Teología de la liberación*, p. 327. Otro cambio sistémico se produjo en relación con la bendición de la Iglesia Católica del proyecto imperial y colonizador de los reyes Isabel I y Fernando V a fines del siglo xv y comienzos del xvi. Con tal proyecto comenzó, entonces, un proceso de globalización, tema del capítulo 5 de este libro.

³⁵ Freire, «Education, Liberation, and the Church», pp. 529-531.

³⁶ Freire, «Education, Liberation, and the Church», p. 532.

³⁷ Freire tomó prestados de Erich Fromm los términos «necrófilo» y «biófilo» (a su vez, Fromm los adoptó del gran pensador español, Miguel de Unamuno). Véase E. Fromm, *El corazón del hombre* (Madrid: Fondo de Cultura Económica de España, 1980), y *Anatomía de la destructividad humana* (Madrid: siglo XXI, 1987).

consiguiente, Freire llama a la iglesia a que asuma su tarea profética, la exhorta a que denuncie todas las manifestaciones de injusticia y a que anuncie un mundo mejor para todos; mundo que irá tomando forma a través de la praxis histórica de los oprimidos y sus aliados estratégicos. Esta es la visión que inspira el enfoque de la pedagogía freireana para la libertad, la creatividad, paz con justicia, y la democracia. La transformación de las estructuras sociales está en correlación con la transformación de la conciencia en el proceso del emerger humano, en el cual las comunidades de fe pueden jugar una labor decisiva.

Las estructuras sociales y la conciencia. Freire establece un cierto número de correlaciones entre las estructuras socio-culturales y los niveles de conciencia, en el contexto del proceso de condicionamiento histórico que ya hemos señalado. La conciencia *mágica* y semi-intransitiva corresponde a sociedades relativamente cerradas, donde imperan las llamadas «culturas de silencio»; la conciencia *ingenua* o semi-transitiva generalmente es promovida por los sistemas políticos populistas en el marco de un proceso de modernización. Estas correlaciones revelan una evidente influencia del pensamiento marxista, porque Freire se refiere a la tipología de iglesia y religión, en la medida que concibe la realidad histórico-cultural como una superestructura vinculada con una infraestructura, en este caso, la comunidad de fe.³⁸ Los dos primeros niveles de conciencia son la conciencia mágica o *confirmada* y la conciencia ingenua o *reformada*. Según el análisis marxista, estos dos niveles de conciencia son expresiones de la *falsa conciencia*, y están en correlación con los dos tipos de iglesia infiel que Freire describe: la tradicionalista y la modernizante, respectivamente.

En consecuencia, podemos afirmar que en el pensamiento freireano existe tanto convergencia como complementariedad

³⁸ La crítica de Freire a la religión institucional se tomó más incisiva a desde fines de la década de los años 1960, cuando su orientación marxista resulta más evidente. Puede hacerse la misma observación respecto a referencias explícitas a las visiones religiosas y teológicas que inspiran su filosofía social. Esta combinación no debería sorprendernos si se tiene en cuenta dos fenómenos interrelacionados: primero, la estructura cuasi-teológica y el carácter cuasi-religioso del marxismo; segundo, la agenda de la teología latinoamericana de la liberación, incluyendo su uso selectivo del análisis marxista.

entre los fundamentos epistemológicos y los teológicos. El lenguaje, la cosmovisión, la auto-imagen y las condiciones objetivas de vida, se manifiestan con relativa consistencia dentro de los distintos niveles de conciencia. El verdadero contenido de la conciencia en cada uno de estos tres niveles incluye, básicamente, dos fenómenos relacionados de manera muy estrecha: la auto-comprensión en cuanto visión de la propia existencia en el mundo social, y el poder que poseemos para determinar y modelar nuestro propio futuro. Por ello, Freire insiste en que la educación debe ser un instrumento de acción transformadora en cuanto praxis política al servicio de la liberación humana. Esto «no ocurre meramente en la conciencia de los seres humanos, sino que presupone un cambio radical de las estructuras, proceso en el cual la conciencia misma será transformada».³⁹ Por tanto, la tarea educativa por excelencia consiste en estimular el surgimiento de la transitividad o reflectividad crítica, esto es, la conciencia político-crítica. Esta es también la tarea primordial del ministerio educativo de la iglesia profética.

La iglesia profética. Freire afirma: «Las iglesias tradicionalistas alienan a las clases oprimidas en la medida en que las estimulan a ver el mundo como algo malo. Las iglesias modernizantes las alienan... al defender las reformas que mantienen el status quo».⁴⁰ La comunidad eclesial que es fiel al evangelio, es una comunidad llena de esperanza utópica y profética. En lugar de asumir las posturas acomodaticias y protectoras propias de los modelos «tradicionalista» y «modernizante», la iglesia profética se compromete con los oprimidos y con la transformación del orden social. No pretende ser neutral, ni tampoco esconde su opción no-conformista y políticamente subversiva.

La iglesia profética busca integrar y complementar los ámbitos «secular» y «religioso». De modo que, la iglesia profética rechaza la dicotomía que separa a este mundo del más allá, que desconecta lo intramundano de lo trascendente, que aparta a la liberación de las creencias y prácticas vinculadas con la adoración, el discipulado, el servicio y la misión. La

³⁹ Freire, «Education, Liberation, and the Church», p. 545.

⁴⁰ Freire, «Education, Liberation, and the Church», p. 540.

iglesia profética promueve una comprensión crítica y creativa de la fe. Además, estimula una responsabilidad social del tipo de la que surgió en las comunidades eclesiales de base en América Latina.

Es obvio que Freire tiene en mente el movimiento de la iglesia popular a la que describe como moviéndose constantemente hacia el futuro, «siempre muriendo y naciendo de nuevo... siempre en un estado de *llegar a ser*».⁴¹ Esta es precisamente la experiencia de la iglesia profética que ha inspirado una reflexión teológica que es también profética, esperanzada y utópica.

La visión que Freire tiene del evangelio alimenta la esperanza utópica de construir una sociedad auténticamente democrática, con la esperanza de la plena humanización de todos. El llamado a la solidaridad con los oprimidos incluye la convocatoria a revelar y confrontar la injusticia. La máxima prueba de amor hacia los opresores consiste en tratar de quitarles las condiciones objetivas que hacen que la opresión sea posible. Se trata de una tarea política de tipo revolucionaria, que incluye el derecho a la desobediencia civil a la luz de la

⁴¹ Freire, «Education, Liberation, and the Church», p. 544. En cuanto al surgimiento y la labor de las comunidades eclesiales de base en su Brasil natal, Freire nos cuenta que «...mientras la dictadura brasileña silenciaba al país, grupos populares, cada vez en mayor número, se reunían en el seno de la Iglesia Católica con sacerdotes, monjas y, más adelante, con obispos de la línea profética, para discutir los evangelios. La impresión que tengo es que, en cierta fase de la represión más dura, más fuerte, del régimen militar, en el momento de la imposición del silencio más cerrado sobre todo el pueblo, reunirse en el seno de la parroquia era casi como volver al útero materno para defenderse de la agresión del poder despótico. Era ganar un poco la sensación de la seguridad necesaria. La defensa en comunión, en la intimidad de la iglesia, de la parroquia sellada por la fe, por medio de la lectura de los evangelios, acabó por extenderse, por dar origen a las comunidades eclesiales de base. En el momento en que los grupos populares asumen el papel de sujetos de la lectura de los evangelios (ya no son solamente leídos para ellos), su lectura se hace necesariamente en la óptica de los oprimidos, ya no más en la de los opresores. Es esa lectura de los oprimidos que se unía a formas de acción, de protesta, de reivindicación —como lo veo— que termina, por un lado, «convirtiendo» a muchos sacerdotes y monjas a la comprensión profética y a su práctica; por el otro, reforzando en algunos su ya clara opción por los «pobres». Es esa lectura que anima, también a la Teología de la Liberación desde sus primeros pasos. Es interesante observar cómo las comunidades eclesiales de base llegaron a asumir tareas eminentemente políticas, sin por eso perder la dimensión de la fe en la que se constituyen, creando espacios de lucha». Paulo Freire y Antonio Faúndez, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1986), pp. 94-95.

violencia institucionalizada de los sistemas injustos.⁴² Freire se atrevió a declarar que los verdaderos revolucionarios deben entender la revolución como un acto de amor, porque es un acto creador y humanizador.⁴³ Aquí cabe señalar críticamente un punto vulnerable: el intento de encontrar apoyo teológico y sanción religiosa para un «amor revolucionario» que bien puede implicar la eliminación o, por lo menos, la represión de quienes antes eran opresores. Desde la perspectiva de un «cristianismo de izquierda», podríamos decir que esta postura puede ser un reflejo de la justificación que tradicionalmente ha hecho el «cristianismo de derecha»: el derecho a reprimir a los enemigos por medios políticos y armados.

En la iglesia profética, el ministerio educativo se practica como acción transformadora al servicio de la liberación y la humanización. A la luz de la pedagogía freireana, los elementos básicos de la tarea educativa de la iglesia son: a) *solidaridad* con los pobres y oprimidos como punto de partida, lo que implica el compromiso a confrontar las situaciones de injusticia; b) la *conversión* multifacética como objetivo educativo, lo que involucra tanto a educadores como a educandos, así como también distintas dimensiones de la vida humana (el yo, las relaciones, la comunidad, las estructuras sociales); c) la nueva conciencia en cuanto apropiación de un *conocimiento crítico y fundado en la praxis*, orientado hacia la liberación y la formación de comunidad; d) liberación y estímulo para la *creatividad* humana en cooperación con la obra permanente de Dios en medio de la historia.

En distintos contextos socio-culturales se han propuesto metodologías análogas para revitalizar la educación cristiana

⁴² Freire, «Tercer Mundo y Teología,» *Fichas Latinoamericanas* 1, p. 55.

⁴³ Freire, *Pedagogía del oprimido*, p. 100. Sospechamos que Freire, al igual que otros liberacionistas, se arriesga a presentar una nueva versión de la teoría de la «guerra justa», de la justificación del derecho a la rebelión armada. Según esta versión, se supone que la opresión socio-política manifiesta y objetiva (esto es, la violencia institucional) toma necesaria y, por tanto, justificada la participación en una confrontación armada con el propósito de corregir o transformar la situación. Indudablemente, la posición liberacionista tiene el difícil reto de justificar tal interpretación de la revolución armada como «acto de amor» a la luz de los motivos bíblicos del Éxodo y la Pascua.

y teológica a la luz de la contribución liberacionista.⁴⁴ En todos los casos, el fundamento freireano permite destacar dos observaciones generales que son pertinentes para la teoría y la práctica. En primer lugar, encontramos el desafío de analizar y criticar la situación histórico-cultural en términos de la naturaleza y misión de la comunidad de fe y, especialmente, de la función de la educación con base e inspiración cristiana. La evaluación de los patrones de instrucción y la toma de conciencia que aporta la sociología del conocimiento, son cruciales para que la educación teológica llegue a ser un medio para el discernimiento, la crítica y la reconstrucción de la realidad socio-cultural. En segundo término, la contribución freireana brinda un servicio peculiar, porque enfatiza la interrelación entre la práctica y la teoría, o la sinapsis dialógica de acción y reflexión (o sea, la praxis) en el proceso creativo de la educación liberadora para construir una sociedad en justicia y paz, y con bienestar integral. En los dos capítulos que siguen ilustramos algunas de las implicaciones y ramificaciones del legado freireano para nuestro contexto actual.

⁴⁴ Una ilustración interesante de la apropiación de las contribuciones liberacionistas, especialmente la de Freire, en contexto europeo, es la propuesta de Kevin Nichols, «Education as Liberation», en: Dermot A. Lane, ed., *Religious Education and the Future* (New York: Paulist Press, 1986), pp. 135-147. Nichols subraya cinco puntos que han de servir como fundamento para la reformulación de una teoría de la educación distintivamente cristiana: 1) una opción evangélica por los pobres, y la búsqueda de formas en que los marginados puedan llegar a tomar conciencia de sí mismos y de su entorno a fin de transformarlo; 2) el objetivo educativo de una conversión triple, incluyendo la conversión de la mente así como también la conversión moral y religiosa; 3) una visión cristiana de la educación que adopte las formas de conocimiento con miras a la humanización; 4) una profunda confianza en la creatividad humana, ligada a la convicción de la acción del Espíritu Santo en la transformación del mundo; 5) una interpretación de la acción en el mundo como el pivote del enfoque de la educación cristiana. Otras contribuciones similares desde el contexto europeo se ilustran en la revista especializada *Lumen Vitae* (Otoño 1991). En América del Norte, un buen ejemplo es la obra editada por Alice F. y Robert A. Evans, y William B. Kennedy, *Pedagogies for the Non-Poor* (Maryknoll: Orbis, 1987). En cuanto a autores latinoamericanos con inspiración liberacionista, cabe mencionar los siguientes: Juan José Sanz Anchados, *Educación y liberación en América Latina* (Bogotá: Univ. Santo Tomás, 1979); Jaime Calderón Manrique, *La teología de la liberación y el educador cristiano* (Bogotá: CIEC, 1980); Daniel S. Schipani, *El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia* (San José/Miami: Caribe, 1983, 1994), *Teología del ministerio educativo*; y Matías Preiswerk, *Educación en la palabra viva. Marco teórico para la educación cristiana* (Lima: CELA DEC, 1984); y *Educación popular y teología de la liberación* (San José: DEI, 1994).

Globalización (neoliberal) y pedagogía freireana

Como centro de poder, el Norte se acostumbró a «perfilar» al Sur. El Norte «nordea» al Sur. Una de las tareas que el Sur, espero, se impondrá en esa relación es la de, tratando de superar su dependencia, comenzar a ser también sujeto de su búsqueda; a ser un «ser para sí» y no «para el otro», como ha sido...

¿Sueño imposible? ¡No! Utopía. Posibilidad.

En realidad el desequilibrio entre Norte y Sur, del que resultan la dominación del segundo, la violencia del primero, el poder exacerbado del Norte, la debilidad del Sur, acaba por afectar los intereses del propio Norte y perjudicar el progreso global de la democracia.¹

Neoliberales y progresistas estamos de acuerdo con la exigencia actual que plantea la tecnología. Tenemos diferencias frontales en la respuesta pedagógico-política que debe darse...

Reconozco la realidad. Reconozco los obstáculos, pero rechazo acomodarme en silencio o simplemente ser el eco vacío, avergonzado o cínico del discurso dominante.²

¹ Paulo Freire, *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (México: Siglo XXI, 1996), pp. 198-199.

² Freire, *A la sombra de este árbol* (Barcelona: El Roure, 1997), pp. 52, 55.

En este capítulo consideramos el tema de la pedagogía de la liberación ante los retos de la globalización y el liberalismo en particular. Reconocemos la íntima relación que hay entre el proceso de globalización en plena marcha y la ideología del neoliberalismo, pero sin que se confundan ambos fenómenos. Es la razón por la cual el título del capítulo incluye entre paréntesis “(neoliberal)” a modo de adjetivo. En relación a América Latina en particular, el proceso de globalización puede documentarse a partir del proyecto imperialista y colonialista de potencias europeas, como España y Portugal, a fines del siglo XV. El desarrollo de la ideología neoliberal, aunque enraizada en el liberalismo económico “clásico” de los siglos XVII y XIX, es relativamente reciente. Esa ideología neoliberal y las políticas correspondientes sin duda determinan en gran medida las formas que asume el reinado del capitalismo y el carácter y contenido del proceso de globalización en marcha.

El propósito de esta reflexión es doble: por un lado, queremos dar *testimonio* de cómo una perspectiva freireana nos permite leer aquella problemática; por el otro, el propósito es *inspiracional*, como invitación a considerar el tema a la luz de las realidades regionales y locales en que nos encontramos. Sin duda que es saludable mantener una tensión entre la atención al cuadro más amplio de nuestra realidad histórica —incluyendo la visión del Reino de Dios que nos orienta— y el compromiso concreto en nuestros respectivos lugares de trabajo y estudio.

En la primera parte comenzaremos por referirnos a la correlación que hay entre globalización y contextualización; en segundo lugar, destacaremos la resistencia y la esperanza como un foco clave de la pedagogía de la liberación; y por último, consideraremos algunas pistas y prioridades pedagógicas a modo de ilustración.

Globalización y contextualización

Comencemos con el primer punto que proponemos a modo de hipótesis normativa: si no hablamos de contextualización, entonces tampoco deberíamos hablar de globalización.³ Es

³ Cuando hablamos de globalización nos referimos a un fenómeno en desarrollo y no a un proceso acabado. De hecho, se trata más bien de un proceso fragmentado y diversificado.

imperativo que reconozcamos la correlación y tensión que hay entre ambas realidades.

En una oportunidad me tocó participar en la conferencia bienal de la Academia Internacional de Teología Práctica, en Seúl (Corea del Sur), en tomo al tema de la globalización. Allí un colega estadounidense hizo una exposición brillante sobre la necesidad de que desarrollemos y enseñemos lo que él llamó el *habitus* para la globalización. Este colega usó la palabra *habitus* para referirse a una disposición existencial, a la capacidad y la orientación prácticas para encontramos con la persona del «otro», apreciar las diferencias, respetar sus búsquedas e interrogantes, y procurar expandir nuestras verdades comunes, incluso transformamos mutuamente como fruto de tal encuentro. Además, el colega aludió a una serie de rasgos que caracterizan tal *habitus* para la globalización, tales como la capacidad para admiramos, asombramos y ser sorprendidos, la hospitalidad (en especial hacia los extraños), la disposición de honrar a ese otro, y la práctica de la reconciliación como estilo de vida. Pienso que ésta es, sin duda, una perspectiva útil que haremos bien en tener presente como educadoras y educadores que seguimos a Jesucristo.

Sin embargo, en esa misma conferencia un colega africano presentó un cuadro muy diferente respecto a los desafíos que nos plantea la globalización. La ponencia del colega africano partía de su trabajo de mediación y de educación para la paz en medio de los pueblos tribales de Ghana, su país natal. A su vez, una mujer sudafricana nos habló de las tremendas dificultades que la «acción cultural para la libertad» encontró durante el régimen del apartheid, y que también encuentra ahora durante el tiempo de reconstrucción nacional. Por su parte, compañeras y compañeros de América Latina nos han ayudado a reconocer las conexiones que hay entre el proceso de globalización y el sistema de economía del así llamado “libre mercado” que la ideología neoliberal promueve.⁴

En términos generales, podemos decir que la noción de *globalización* se refiere al carácter cada vez más interconectado de la vida política, económica y social de los pueblos de nuestro mundo.

⁴ Tenemos en cuenta por cierto que el sistema capitalista hoy literalmente impera a nivel mundial; es decir, ha asumido un reinado de carácter “pandémico”. Desde esta perspectiva, advertimos también que el capitalismo global de mercado no siempre requiere ni se apoya en

Podríamos seguir con más ejemplos, pero lo interesante es que la discusión de la globalización nos impone reconocer situaciones y perspectivas contextuales. Más concretamente, ¿cuáles son las consideraciones que debemos destacar a partir de nuestro compromiso con una pedagogía liberadora? A continuación enfocamos brevemente cuatro de tales consideraciones clave.⁵

Primero, *siendo que el proceso de la globalización es inevitable, reconozcamos que la contextualización resulta esencial*. Globalización y contextualización son términos correlativos. Por un lado, no podemos escapar del fenómeno de la globalización. Se convierte en una vivencia real cuando advertimos que somos parte de un mundo en el que fluye la información, la tecnología, el capital y los bienes de diversos tipos. Se trata de un flujo que ninguna nación en particular puede controlar. Ahora bien, debemos añadir algo más: desde América Latina y el Caribe, reconocemos que en los últimos 500 años ya ha habido otras etapas en este complejo proceso; se trata de la expansión imperialista y colonialista de otras épocas. Sus efectos todavía se continúan sufriendo en gran medida en buena parte del “hemisferio Sur” en la forma de opresión estructural y de proyectos neocoloniales. Es necesario advertir que tales procesos también fueron formas de «globalización». En otras palabras, es indispensable atender a la memoria histórica, especialmente en cuanto memoria subversiva.

Por eso, debemos despertar al hecho de que, para una gran parte de nuestro mundo hoy, la contextualización es el intento de levantar la voz y de protegerse contra los embates de la globalización. Dichos embates vienen en la forma de una invasión cultural asociada al colonialismo y aun a las frustraciones de los movimientos por la independencia que suplantaron a los regímenes coloniales. Son sobre todo los medios globales de comunicación los que nos proyectan un supuesto mundo fascinante que se supone superior a las culturas locales. En

una sustentación ideológica neoliberal a nivel nacional, como lo demuestran, por ejemplo, las economías de China y Vietnam.

⁵ En esta sección hemos adaptado la valiosa contribución del teólogo católico Robert J. Schreiter, en «Contextualization from a World Perspective», *Theological Education* (Supplement I, 1993), pp. 63-86. Véase también, de Schreiter, *The New Catholicity: Theology Between the Global and the Local* (Maryknoll: Orbis, 1997).

este mundo, los mercados se inundan con refrescos, «jeans», zapatillas deportivas, música y entretenimientos procedentes de los países ricos, para mencionar sólo algunos productos. Un símbolo de la invasión cultural son las camisetas impresas con frases en inglés. El simbolismo es particularmente problemático cuando las mercaderías que se ven por televisión, o en los barrios ricos de las grandes ciudades, o en los distritos turísticos, están fuera del alcance de la mayoría del pueblo. La brecha entre esos dos mundos refuerza el mensaje de que las culturas locales son inferiores.

Por lo tanto, la globalización nos enfrenta con el desafío de afirmar a su correlativo, la contextualización. Es uno de los caminos para apreciar todo aquello que es noble y bueno en cualquier cultura local. Es una forma de resistir las fuerzas contemporáneas que socavan la dignidad de la cultura local y regional.

En segundo lugar, es importante destacar que ***debemos concebir la globalización y la contextualización como dialécticamente interdependientes***. La reflexión crítica sobre nuestros propios contextos a menudo comienza, o por lo menos se aviva, cuando nos confronta una realidad más amplia. Del mismo modo, nuestras concepciones sobre la globalización tienen implicancias para lo que hacemos en nuestro ambiente local. Por eso, hacemos bien en decir: «pensemos en términos globales, pero actuemos y eduquemos con los pies en la realidad local».

La otra hipótesis normativa para destacar aquí es que una comprensión balanceada del proceso de globalización requiere que tengamos también una comprensión crítica y equilibrada de la contextualización. Las dos pueden servirnos para una corrección mutua de cara a nuestro compromiso de fidelidad con una práctica educativa liberadora. De modo que, si la globalización sólo significa algo que ocurre por allá, lejos de nuestro ambiente vivencial y laboral, es muy posible que nuestro esfuerzo contextualizador también resulte relativamente abstracto.

En tercer lugar, no dejamos de destacar que ***la globalización que está en marcha en nuestro tiempo es profundamente asimétrica***. El colapso del bloque soviético a partir de 1989 ha movido el eje de atención desde la perspectiva de la

polaridad oriente-occidente a la polaridad norte-sur. El Norte afirma que el capitalismo ha ganado y que, según palabras llenas de arrogancia, supuestamente estamos ante el fin de la historia. Paulo Freire denunció con elocuencia el discurso fatalista y pragmático en tomo a la globalización:

De allí la crítica permanente que siempre llevo en mí a la maldad neoliberal, al cinismo de su ideología fatalista y a su rechazo inflexible del sueño y la utopía... la historia es tiempo de posibilidad y no de *determinismo*... el futuro... es *problemático* y no inexorable...

La ideología fatalista, inmovilizadora, que anima el discurso liberal anda suelta en el mundo. Con aires de posmodernidad, insiste en convencernos de que nada podemos hacer contra la realidad social que, de histórica y cultural, pasa a tomarse “casi natural”. Frases como “la realidad es justamente así, ¿qué podemos hacer?”, o “¿el desempleo en el mundo es una fatalidad de fin de siglo”, expresan bien el fatalismo de esta ideología y su indiscutible voluntad inmovilizadora. Desde el punto de vista de esta ideología, sólo hay una salida para la práctica educativa: adaptar al educando a esta realidad que no puede ser alterada.⁶

El problema es que el capitalismo no solo dejó atrás la trágica realidad del marxismo estatal, sino que está eclipsando la visión creativa que podría producir alguna realidad económica alternativa a la nueva forma del capitalismo global. El Norte no mira al Sur⁷ como quien mira a un socio o a un interlocutor

⁶ Freire, *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo Veintiuno, 1997), pp. 16, 20-21.

⁷ La designación de «Norte» y «Sur» corresponde, obviamente, a una caricatura. De todas formas, deseamos destacar que se ha acentuado el problema de la fragmentación y el desequilibrio entre las regiones de nuestro mundo. En realidad, se han estado formado bloques geo-económicos tales como el de Norteamérica, el de la Unidad Europea y el de la Cuenca del Pacífico. También hay sub-bloques regionales como los del Sudeste Asiático, del Cono Sur y el de algunos países de África o del Medio Oriente, desde perspectivas diferentes y aún contradictorias. Subrayamos asimismo que los resultados de tal fragmentación apuntan a la constitución de un escenario polarizado en el que los beneficios del desarrollo económico y social se localizan cada vez más en las zonas de influencia de los grandes bloques hegemóni-

digno de respeto, sino como fuente de recursos naturales que explotar y como fuente de trabajo barato para usar cuando se necesite. Los pueblos del Sur tienden a ser considerados como gente sobrante.

Desde tal perspectiva, la globalización continuará agravando las desigualdades que se han dado ya por mucho tiempo entre Norte y Sur. El flujo de información, tecnología, capital y bienes simplemente deja de lado a la mayoría de las personas de nuestro mundo. Las desigualdades se registran no sólo en los órdenes económico y militar, porque la población misma del Sur se continúa expandiendo mientras que la del Norte se mantiene, básicamente, mediante migraciones. Notemos sin embargo que las migraciones más recientes, resultado de opresión política, conflicto armado, y privación económica, junto a los efectos de la pandemia del COVID19, han producido fuertes tensiones. Brotes de abierto racismo correlacionan con políticas autoritarias y fundamentalismo ideológico y religioso en particular.

Las desigualdades reinantes son un enorme desafío al esfuerzo por correlacionar globalización y contextualización. En otras palabras, esto es una de las caras de la lucha por la justicia. Pero si atendemos a los cambios que se están produciendo, podremos tal vez percibir mejor cómo es que la lucha por la justicia vincula a ricos y a pobres, sectores de poder y comunidades oprimidas, al Norte y al Sur. Del mismo modo, estas marcadas desigualdades contradicen de plano la supuesta «interdependencia» y aun «mutualidad» que se predica desde los países del Norte. Nos preguntamos, ¿qué significa la «interdependencia», la «mutualidad» y la cooperación en situaciones tan asimétricas?

Un cuarto punto a destacar, siempre dentro de la correlación entre globalización y contextualización, es que **los procesos de contextualización están ocurriendo mucho más lentamente que la creciente globalización**. No hemos avanzado lo suficiente en cuanto a la afirmación concreta de nuestras culturas locales y regionales. Los análisis nos muestran que debemos tener en cuenta varias causas, tales

cos. Por otra parte, la desigualdad, la pobreza y la exclusión se van concentrando en las zonas que quedan fuera de aquellas conformaciones, o se subordinan a ellas en forma desigual.

como las dificultades en superar las uniformidades de prácticas culturales previas y las deformaciones impuestas por el colonialismo. Otro obstáculo serio es la tremenda fuerza seductora de la llamada «cultura global». El poder de la globalización es tan grande como fuerza económica, tecnológica y política, que tiende a relegar a la contextualización a un segundo plano. Esto se debe a que los países del Norte se resisten a la esperanza de construir un mundo más textualmente sensible. Surge la pregunta: ¿por qué se resisten? ¿Será que la contextualización podría ser un mal negocio, porque no favorece los intereses hegemónicos de los países ricos? También debemos reconocer, desde luego, que otro obstáculo lo presentan nuestras propias ambivalencias hacia la contextualización. Esto último es una situación análoga a lo que Freire llamaba la «dualidad del oprimido», o sea, la contradicción interna a favor y en contra de la propia libertad.

Si partimos desde una pedagogía liberacionista, debemos enfrentar los retos de la globalización centrándonos en la correlación que tiene este proceso con la contextualización. Si estamos en lo correcto, nos quedaría por identificar algunos de los problemas especiales que se presentan a nivel mundial. El siglo veinte y lo que va del veintiuno han traído un desarraigo masivo junto con el trasplante y la dislocación de poblaciones enteras. Además de las secuelas del colonialismo, tenemos la problemática de los refugiados, cuya cantidad exacta no se conoce, pero se estiman decenas de millones en el exilio solamente por motivos políticos. Si añadimos los refugiados por motivos económicos, la cifra resulta aun más alarmante. La creciente urbanización de gran parte de nuestro mundo actúa como otra causa de desarraigo y trasplante. Por ejemplo, hoy día más de un tercio de la población de Nicaragua vive en Managua. Este cuadro se multiplica en nuestras ciudades, no solo de América Latina, sino también en África y Asia. La ciudad de México, con más de 20 millones de personas, es una de esas megápolis donde cada día resulta más difícil sostener la vida humana. En el gran Buenos Aires se multiplica el flujo de personas provenientes no solo de los países limítrofes, sino también del interior de la Argentina. Todo esto nos lleva a considerar ahora la clave para la agenda de una pedagogía de la liberación de inspiración cristiana.

Resistencia y esperanza

Reiteremos primeramente que, desde el punto de vista de la economía, la llamada «globalización» significa un gran avance para el desarrollo de la economía de mercado capitalista. Si bien, por un lado, se ha estado enfatizando la novedad de este proceso, también hay que reconocer que la globalización tiene una continuidad que obedece a la lógica inmanente del capitalismo, en el sentido de que el mercado siempre necesita expandirse; y tal expansión tiene que ser mundial y global. Desde una perspectiva latinoamericana destacamos algo obvio: nuestras economías nacionales han sido forzadas a integrarse al mercado mundial. Eso ha obligado a que nuestras economías se ajusten a dicho mercado, produciendo muchísimos más perdedores que ganadores. La brecha entre ambos grupos tiende a ampliarse cada día más. En otras palabras, el mundo se divide y se fragmenta, lo cual es una gran ironía porque la visión que sugiere el concepto de globalización es la de un mundo integrado y, mejor aún, un mundo para todos los pueblos y para todas las comunidades, sin exclusiones.

Es evidente que la globalización en sí es apreciable en la medida que facilita la comunicación y apunta a la unidad de la familia humana. Es provechosa en la medida que estimula el enriquecimiento mutuo, la inclusión de todos en un desarrollo más amplio que traiga más apoyo, colaboración y solidaridad. La globalización es bienvenida en tanto pueda hacer cada vez más accesible el bienestar común y la reflexión compartida, y la maduración de la consciencia humana e histórica. Desde esta óptica, la globalización en sí misma puede verse como correspondiendo a los procesos sociales característicos de la dinámica del espíritu humano. Con Paulo Freire diríamos, entonces, que otra globalización es posible, punto al que volveremos al final de este capítulo.

La globalización impuesta junto a principios como el del «orden social» y la «competitividad» dentro de una economía de libre mercado lo que ha generado es más pobreza, desempleo, hambre y desesperanza. Se trata de una forma de globalización y de una forma de imponerla. Este tipo de globalización le da una prioridad decisiva a un tipo de economía que

afecta todos los otros órdenes de la vida. Con una perspectiva cristiana, es importante señalar que este paradigma se sustenta en una ideología que menosprecia valores tales como el amor, la confianza, la inclusividad, la equidad, la solidaridad y el servicio. Desprecia la compasión a los débiles y marginados.⁸ Tales valores son considerados como si fueran virtudes del pasado. En este cuadro cohabitan la supuesta «autoridad» del mercado mundial y un cierto orden de democracia formal que no cuestiona esa realidad económica regida por valores al servicio del mercado y a favor de los intereses más poderosos dentro de las reglas de juego vigentes. Por cierto, esto se correlaciona con una profunda crisis moral y ética que también debemos reconocer y transformar desde nuestra praxis educativa. Freire lo ha señalado de esta manera:

Educadores y educadoras no podemos, en verdad, escapar de la rigurosidad ética... no es la ética menor, restrictiva, del mercado, que se inclina obediente a los intereses del lucro... Hablo... de la ética universal del ser humano... que condena el cinismo... la explotación de la fuerza de trabajo del ser humano... falsear la verdad, engañar al incauto, golpear al débil y al indefenso, sepultar al sueño y la utopía, prometer sabiendo que no se cumplirá la promesa, testimoniar mentirosamente... en la manifestación discriminatoria de raza, género, clase... Es por esta ética inseparable de la práctica educativa por la que debemos luchar... vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos... nos hallamos de tal manera sometidos a la perversidad de la ética del mercado... que me parece poco todo lo que hagamos en la defensa y en la práctica de la ética universal del ser humano...⁹

⁸ Una reflexión breve sobre el tema puede leerse en C. René Padilla, *Economía humana y economía del Reino de Dios* (Buenos Aires: Kairós, 2002). Incluye el ensayo, “La crisis argentina: un estudio de caso de los efectos del sistema económico global”, págs. 73-97.

⁹ Freire, *Pedagogía de la autonomía*, pp. 17-19.

La pedagogía de la liberación reclama que escuchemos las voces de la resistencia y de la esperanza. Voces latino-americanas nos indican que la situación actual en el siglo veintiuno es más trágica aun que cuando se gestaron, mano a mano, la pedagogía y la teología de la liberación. Hoy la vida de quienes viven en la pobreza está más amenazada. La imposición de una economía de libre mercado ha producido una crisis de esperanza asociada a la destrucción de los proyectos históricos de liberación y el eclipse de las utopías.

El sistema económico impuesto y el proceso de globalización conectado con tal sistema se nos presenta como un sistema único, capaz de impulsar el progreso de nuestros pueblos y de la humanidad toda. Se nos lo presenta como un sistema fascinante, especialmente por su asombroso desarrollo tecnológico. Es un sistema que inculca en la población una ilusión de tipo mesiánico, donde se podrán resolver todos los problemas del mundo.¹⁰

En este contexto justificado por la ideología neoliberal, toda pedagogía de liberación debe enfrentar las grandes fallas estructurales del sistema. Entre esas fallas se han destacado dos en particular, que tienden a agravarse: la exclusión de la mayoría de la humanidad y la destrucción del medio ambiente. Este sistema es muy maravilloso, pero en verdad no lo es para todas las personas y es nocivo a la naturaleza. Se nos quiere imponer un modelo de desarrollo que excluye y que destruye. Las personas y los pueblos excluidos se consideran «sobrantes», son cosas «desechables». La muerte de los excluidos no afecta al sistema; al contrario, tal muerte le conviene al sistema; y la destrucción del medio ambiente

¹⁰ Aclaremos que hay una diferencia fundamental entre la *ilusión* como producto de la fascinación y la mentira, y el *sueño* que nace de la esperanza; este último es fruto de la búsqueda de la justicia. En este sentido es interesante constatar cómo Freiré reitera sus ideales políticos en términos de un «sueño socialista» que jamás abandonó: «...el desmoronamiento del mundo socialista autoritario... nos ofrece la posibilidad extraordinaria, aunque difícil, de continuar *soñando* y luchando por el *sueño* socialista, depurándolo de sus distorsiones autoritarias, de sus disgustos totalitarios, de su ceguera sectaria. Para mí, por eso, dentro de algún tiempo la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo se hará incluso más fácil. Lo que se hace necesario es superar, entre muchas otras cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban *modernos* y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvemos *posmodernamente* menos seguros de nuestras certezas. Progresivamente posmodernos». *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo Veintiuno, 1993), p. 92.

avanza masivamente sin que surjan organismos nacionales e internacionales que la detengan.¹¹

En este contexto, nuestra pedagogía reconoce la profunda crisis del «universalismo humano» que proclama que cada ser humano tiene derecho a la vida, que tiene derecho al trabajo, la salud, la educación, la vivienda, la participación social y la recreación. Para las cristianas y los cristianos en particular, esta situación amenaza la credibilidad de Dios como el Dios de la vida, creador, liberador y sustentador del universo.¹²

El reto que tenemos es la bien conocida doble práctica profética sobre la que tanto insistió Freire: *la denuncia y el anuncio como correlatos de la resistencia y del ejercicio de la esperanza*. Otra vez, en sus propias palabras:

Soñar no es sólo un acto político necesario, sino también una connotación de la forma histórico-social de estar siendo mujeres y hombres. Forma parte de la naturaleza humana que, dentro de la historia, se encuentra en permanente proceso de devenir... Por eso vengo insistiendo desde la *Pedagogía del oprimido*, en que no hay utopía verdadera fuera de la tensión entre la denuncia de un presente que se hace cada vez más intolerable, y el anuncio de un futuro por crear, por construir política, estética, y éticamente entre todos, mujeres y hombres. La utopía implica esa denuncia y ese anuncio...¹³

Por lo tanto, podemos identificar concretamente los indicadores de la fascinación por el sistema que impiden la compasión y la solidaridad. Escuchemos entonces el dolor y las aspiraciones de las personas excluidas; atendamos también a las formas especiales que suelen asumir, tales como la

¹¹ Véase, Pablo Richard, «Dios, ¿dónde estás? La búsqueda de Dios en el contexto actual de la globalización», *Vida y Pensamiento* 17:2 (Noviembre, 1997), págs. 13-20.

¹² En uno de sus últimos ensayos, Freire reafirma que su fe ha tenido siempre importancia fundamental en medio de sus luchas por la liberación. En forma clara — porque también afirma no sentirse muy cómodo hablando de su fe religiosa— reitera varias de sus convicciones centrales sobre la pertinencia ética, pedagógica y política de su compromiso como cristiano. *A la sombra de este árbol*, pp. 112-120.

¹³ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, pp. 86-87.

violencia, la delincuencia y las migraciones forzadas, porque son dolores, aspiraciones y formas desesperadas de clamar que se reprimen con más cárceles y muros de contención. También la naturaleza gime y parece rebelarse, como si el crimen contra la naturaleza no pudiese quedar impune.

Pero, además, **podemos participar impulsando la resurrección de la esperanza**. No se trata de una esperanza meramente voluntarista e ideológica sino una esperanza real en la construcción de espacios de vida, en la creación de nuevas formas de racionalidad que nos permitan encontrar tales nuevos espacios de vida. Se trata de una labor que refleja y valida una filosofía en favor de la vida, humana y cósmica al mismo tiempo. Pablo Richard usa la figura de las hormigas y las arañas para ilustrar la necesidad de que cultivemos la esperanza. No existen todavía las alternativas globales, pero surgen miles y miles de pequeñas alternativas (trabajo de hormigas) y redes que se van articulando (trabajo de arañas).¹⁴ Por eso es que necesitamos dialogar, reflexionar y colaborar como educadoras y educadores cristianos creando espacios para compartir labores de «hormigas» y de «arañas». Permitamos que las palabras de Paulo Freire en tomo a la pedagogía de la esperanza nos inspiren de nuevas maneras:

Cuando mucha gente hace discursos pragmáticos y defiende nuestra adaptación a los hechos, acusando al sueño y la utopía no sólo de ser inútiles, sino también de ser inoportunos... [yo] soy esperanzado por imperativo existencial e histórico... no entiendo la existencia humana y la necesaria lucha por mejorarla sin la esperanza y sin el sueño. La esperanza es una necesidad ontológica... que se funda no sólo en la verdad sino en la calidad ética de la lucha... necesita anclarse en la práctica para volverse historia concreta... De ahí que sea necesario educar la esperanza... Una de las tareas del educador o la educadora progresista, a través del análisis político serio y correcto, es descubrir las posibilidades

¹⁴ Richard, p. 18.

—cualesquiera que sean los obstáculos— para la esperanza, sin la cual poco podemos hacer...¹⁵

Necesitamos apreciar semejante estímulo para considerar algunas implicancias de nuestra reflexión, tal como proponemos en los párrafos que siguen.

Pistas y prioridades

Comenzamos procurando demostrar que la problemática de la globalización debe comprenderse en conjunción con la de la contextualización. Después enfocamos la doble postura de resistencia y esperanza como clave de la pedagogía liberadora. En esta última parte consideramos brevemente dos pistas y prioridades importantes a la luz de los retos del proceso de globalización. Nos referimos, primero, a la construcción de puentes entre lo global y lo local. En segundo lugar, aludiremos a la oportunidad de asumir la dirección de la educación de una manera política, ética y estética.

En primer lugar, frente a la realidad histórica de las sociedades posmodernas, del nuevo capitalismo mundial y de la cultura global, ***se nos llama a construir puentes entre lo global y lo local***. Estamos convencidos de que ésta es una pista estratégica: necesitamos encontrar señales de esperanza y explorar caminos de reconciliación desde nuestros campos de labor pedagógica cualesquiera que sean. La referencia a tales campos de labor—docente, de investigación, y otras— se debe a que no nos ilusionamos con la supuesta omnipotencia de la educación, como si ella fuese suficiente para realizar los cambios sociales anhelados. Más bien, procuraremos colaborar con muchas otras personas, grupos, y organizaciones en estos esfuerzos. Sin embargo, creemos también que la dimensión pedagógica es indispensable. Algunas de las tareas específicas que podemos desarrollar son las siguientes.

Podemos contribuir a profundizar la comprensión crítica de lo contextual. Esto lo podemos hacer centrándonos en las comunidades, las familias y las personas desarraigadas en medio de sus luchas por la vida. Las situaciones

¹⁵ Freire, *Pedagogía de la esperanza*, pp. 7-9. Adviértase que en la lectura de toda la sección, es posible confirmar que Freire mantiene una visión dialéctica —ni mecanicista ni romántica o idealista— de la esperanza. Un poco más adelante, él vincula estas observaciones, además, con la consideración de la imaginación y el lenguaje, pp. 37-38.

de marginación y opresión se convierten en espacios privilegiados de revelación de la realidad y nos indican senderos de necesaria y posible transformación. Pero reiteremos que es imprescindible estar comprometidos con una transformación concreta. Es decir, los sueños no pueden quedar en sueño sino que deben realizarse. Con perspectiva y espíritu cristianos, necesitamos desarrollar tanto la visión como la *acción*.¹⁶

Junto con tal comprensión crítica de lo contextual, podemos explorar e interpretar cada vez mejor la compleja realidad de la globalización como proceso en plena marcha. Podemos aprender y enseñar a decir «sí» y a decir «no». Tenemos que aprender a discernir crítica y creativamente, y esforzamos por ser consecuentes en nuestros hechos. Por una parte, desmascaramos los efectos deletéreos que la globalización tiene para la vida humana. Por otra parte, apreciamos las nuevas posibilidades que vislumbramos. Por ejemplo, advertimos que la globalización permite lograr una mayor descentralización y democratización real, o la mayor potenciación a niveles locales y regionales. Por eso es que proponemos la imagen del puente; necesitamos establecer puentes entre la realidad global y la local. Podemos orientarnos hacia una pedagogía que incluya la búsqueda de símbolos y señales de esperanza junto con los caminos de la justicia y la reconciliación.

Más específicamente, ***podemos prepararnos para participar en la construcción de culturas alternativas comenzando, desde luego, en nuestros lugares de trabajo***, en los salones de clase y los laboratorios, en nuestras instituciones educativas universitarias estatales o privadas, y en nuestras asociaciones profesionales de todo tipo. Se trata de la posibilidad de que forjemos comunitariamente culturas de colaboración y diálogo, culturas pedagógicas anti-elitistas,

¹⁶ Toda pedagogía transformadora necesita combinar visión y acción. En este sentido, reconocemos que es necesario denunciar una doble deficiencia crónica que enfrentamos por todas partes en América Latina. Por un lado, con demasiada frecuencia no logramos integrar adecuadamente nuestra reflexión y nuestro quehacer educativo con la *acción* en el mundo real. Por otro lado, tendemos a carecer de una *visión* clara del proyecto comunitario al que se encaminan nuestros esfuerzos educativos. La práctica de una educación liberadora debe entenderse tanto en el sentido de emancipación (libertad de) como de potenciación y empoderamiento (libertad para el servicio). Esta práctica a menudo se vuelve marginal o ineficaz, en la medida en que no vinculamos nuestra labor a los movimientos para la transformación social. También se vuelve fragmentada e inocua si no logramos desarrollar y compartir consistentemente una visión integrada e integradora del mejor futuro que anhelamos contribuir a forjar.

anti-racistas, anti-machistas, anti-militaristas. Se puede crear culturas formadoras de valores y prácticas realmente democráticas; se trata de realizar el sueño de la educación como práctica de la libertad y la creatividad solidaria. En tales culturas escolares y universitarias alternativas la palabra tiene valor, y la búsqueda de la verdad y la veracidad se valoran concreta y sistemáticamente. Podemos forjar culturas alternativas de imaginación, de discernimiento y de sabiduría. Se trata de culturas donde se practica la paz creativa en la transformación de situaciones de conflicto; donde se practica la justicia restauradora, en lugar de la justicia retributiva que se ejerce tan injustamente a niveles nacionales e internacionales. Podemos crear una comunidad donde se viva la responsabilidad social y donde se aprenda a servir, sirviendo especialmente a las personas más vulnerables que sufren marginación y opresión.

En este marco, un reto muy específico es el de la educación universitaria y bíblico-teológica para la justicia y la reconciliación. Aquí podemos aprender de lo que ha estado ocurriendo en otros contextos sociales. Por ejemplo, a la luz de la trágica experiencia de tantos países latinoamericanos, desde la Argentina hasta Guatemala, México y el Caribe, resulta iluminador el proyecto de lectura intercultural de la Biblia en contextos de impunidad.¹⁷ Ese proyecto sugiere alternativas transformadoras posibles (o “inéditos viables”, diría Freire). En un contexto totalmente diferente, la experiencia vivida durante la presidencia de Nelson Mandela en Sudáfrica es impresionante en cuanto al tránsito posible en un camino de paz y reconciliación, encontrándose nuevas formas de procesar el sufrimiento y la violencia, de suerte que se abran senderos de reencuentro y reconstrucción política y cultural. En los ejemplos de lectura intercultural en América Latina y también en el proyecto político de Sudáfrica, una de las formas del aprendizaje transformador y la sanidad emocional, social y espiritual, ha sido el ejercicio intencional y disciplinado del *lamento*; es decir, el lamento no meramente como queja y catarsis, sino más bien como una forma de resistir y asumir

¹⁷ Véase, Hans de Wit y Edgar López, eds. *Lectura intercultural de la Biblia en contextos de impunidad en América Latina*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013.

memorias y dolores, de nombrar las tragedias y de acceder a otras formas de liberación de conciencias, relaciones y estructuras. En fin, el lamento al servicio de una pedagogía de liberación.

Podemos continuar explorando formas concretas para asumir tanto la resistencia como la esperanza. Buscamos crear y aprovechar espacios pedagógicos donde se ejerza el pensamiento crítico de la mano con la imaginación creadora.

Es cierto que en el presente nos resulta muy difícil visualizar «macroproyectos» o diseños globales viables y alternativos a los de los sistemas e ideologías imperantes. Pero podemos verificar que transitamos por el buen camino, que sabemos por dónde caminar, con qué espíritu y con qué racionalidad continuaremos resistiendo, explorando, creando y construyendo. En otras palabras, la pedagogía de la liberación propone alternativas al espíritu de la cultura dominante, de suerte que la lucha no es sólo en el terreno político-económico sino también en el cultural y ético-espiritual.¹⁸

A la luz de nuestro compromiso y nuestra praxis vocacional, junto a tal construcción de puentes, ***se nos reta a afirmar y asumir el carácter directivo de la educación***, precisamente de la forma crítica y dialéctica como la entendió Freire:

Lo que me mueve a ser ético por sobre todo es saber que como la educación es, por su propia naturaleza, directiva y política, yo debo respetar a los educandos sin jamás negarles mi sueño o mi utopía... Respetarlos significa, por un lado, darles testimonio de mi elección, defendiéndola; por el otro, mostrarles otras posibilidades de opción... en el momento en que la directividad del educador o de la educadora interfiere con la capacidad creadora, formuladora, indagadora del educando en forma restrictiva, entonces la directividad necesaria se

¹⁸ A lo largo de toda su trayectoria vocacional, Freire destacó no sólo los aspectos políticos y epistemológicos, sino también las dimensiones culturales y ético-espirituales de la pedagogía de la liberación. Sin embargo, tales consideraciones, incluyendo pautas normativas para las educadoras y los educadores, se evidencian especialmente en sus escritos postreros. Véase, por ejemplo, *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo Veintiuno, 1994). En su *Pedagogía de la autonomía*, Freire destaca veintisiete «exigencias» o condiciones relevantes para el tipo de formación y práctica docente que él caracteriza como *progresista*.

convierte en manipulación, en autoritarismo... ¿Qué clase de educador sería yo si no me sintiera movido por el impulso que me hace buscar, sin mentir, argumentos convincentes en defensa de los sueños por los que luchó, y en la defensa de la razón de ser de la esperanza con que actuó como educador?¹⁹

Por último, recordemos que lo que define a una pedagogía cristiana de la liberación no es un foco particular de atención, como el privilegiar sólo el pensamiento crítico o la espiritualidad profética. **Lo que define a esta pedagogía de la liberación es más bien el compromiso concreto y consecuente con la justicia conforme a la ética y la política del reino de Dios.** En otras palabras, es la forma, el proceso y el contenido que definen y caracterizan a la orientación de nuestra praxis educativa.

Uno de los últimos consejos que nos dio Freire es que seamos lo que él caracterizaba como «posmodernamente progresistas» y «progresistamente posmodernos».²⁰ Hoy podemos recibir semejante reto a la luz de su concepción multifacética del quehacer educativo que es condición necesaria de la pedagogía de la liberación:

Como proceso de conocimiento, formación política, manifestación ética, búsqueda de la belleza,

¹⁹ Freire, *Pedagogía de la esperanza.*, pp. 74-80.

²⁰ Tales frases aparecen, por ejemplo, en *Pedagogía de la esperanza*, p. 92 y en *Política y educación* (México: Siglo Veintiuno, 1996), pp. 11, 17.

Con relación a las nociones de posmodernidad y posmodernismo, conviene aclarar que Freire mantuvo una postura que nos parece valiosa. Por una parte, Freire afirmó la crítica posmoderna a los supuestos epistemológicos del Iluminismo y la modernidad con sus dualismos, intelectualismo, individualismo, y sus certezas arrogantemente ingenuas en tomo a la objetividad y a la bondad intrínseca del conocimiento humano. También contribuyó a reforzar el énfasis posmoderno sobre el carácter incompleto y condicionado del conocimiento con sus propias contribuciones a una concepción dinámica, dialéctica y praxiológica del proceso cognitivo, que incluye las dimensiones de humildad, búsqueda y riesgo, apertura a la sorpresa, y compromiso a favor de la libertad y la justicia. Pero, por otra parte, Freire rechazó la ideología relativista y pesimista del *posmodernismo*, porque continuó proponiendo su visión humanista y universalista. Para Freire, la historia tiene un rumbo en medio de un proceso rico en conflicto y contradicción; hasta el fin de su vida afirmó nuestra «vocación ontológica», la cual sustenta existencialmente la esperanza y posibilita visualizar una «ética universal del ser humano». En síntesis, Freire reconoció y abrazó esperanzadamente la realidad histórico-cultural de la posmodernidad (aunque coexistiendo, claro está, con la modernidad) al tiempo que contribuyó a responder crítica y creativamente a las propuestas del posmodernismo como ideología.

capacitación científica y técnica, la educación es práctica indispensable y específica de los seres humanos en la historia como movimiento, como lucha.²¹

Hacia otra globalización posible

Los argumentos presentados en las tres partes de este capítulo nos llevan a proponer que, efectivamente, otra globalización (anti-neoliberal) es necesaria y posible. Para eso, recurrimos al análisis de Carlos A. Torres y Moacir Gadotti, dos de los principales amigos y colaboradores de Paulo Freire, en destacar las seis propuestas que siguen.²²

Planetarización. En el contexto de la lucha contra la globalización neoliberal, la respuesta radica en promover una planetarización respetuosa y digna de los hombres y mujeres de este planeta, basada en una ética del trabajo, de comunicación y solidaridad, pero también en una ética de la producción que no se fundamente en la codicia, la avaricia, y la usura.

Ecopedagogía. Necesitamos otro paradigma basado en una visión sostenible del planeta Tierra. El globalismo es esencialmente insostenible. Satisface las necesidades del capital primero y luego las necesidades humanas. La ecopedagogía nos invita a pensar en la ecología y la imagen de los movimientos sociales que persiguen la preservación del medioambiente, el aire limpio, las aguas subterráneas sin contaminación, los pulmones del planeta y otros de los que dependemos para nuestro sustento y la cura de nuestras enfermedades.

Educación para la justicia social. Esta educación es la antítesis del modelo de globalización neoliberal en el paradigma teórico de la formación docente y la práctica pedagógica, y debe inspirar el currículo y la instrucción, esto es, el modelo de enseñanza-aprendizaje, y también la formulación de políticas educativas. Educar para la justicia social implica explorar, analizar, y criticar las condiciones de desigualdad; empoderar

²¹ Freire, *Política y educación*, p. 16.

²² Lo que sigue integra nuestro pensamiento con los de Torres y Gadotti como se registran en Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres y otros, *Reinventando a Paulo Freire en el siglo xxi* (Barcelona: Ediciones Octaedro, 2021), pp. 2-41, y 77-94.

mediante el conocimiento como pertenencia pública, con códigos abiertos en la construcción de programas informáticos; y confrontar la mercantilización de la educación (o sea, educar para la ciudadanía, no para el consumo).

Ciudadanía multicultural cosmopolita. Educar para una ciudadanía multicultural implica cultivar el espíritu de solidaridad a través de las líneas de la diferencia, especialmente con los que sufren. Una verdadera ciudadanía planetaria es cosmopolita, tolerante y sensible en el ámbito del sistema internacional. Se trata de un objetivo de transversalidad radical orientado a la liberación y la humanización.

Reconstrucción de la educación y democracia radical. La propuesta de los grandes pedagogos siempre ha sido una propuesta utópica. Hoy los educadores tienen la responsabilidad de convertirse en críticos de la cultura, y la educación debe convertirse entonces en una esfera pública de reflexión, un teatro de deliberación que no esté controlado ni por el Estado ni por el mercado. Es decir, un deber, un compromiso, y una promesa de educación utópica en la promoción de la democracia radical.

Conocimiento transversal, transdisciplinario, y conectivo. El reconocimiento de Paulo Freire fuera del campo de la pedagogía muestra que su pensamiento es igualmente transdisciplinario y transversal. Los nuevos espacios de formación, más allá de las escuelas y universidades (medios de comunicación, iglesias, radio, televisión, sindicatos, empresas, ONGs, internet, etc.) amplían las nociones de *escuela* y de *clases*. La educación se ha vuelto comunitaria, virtual, multicultural y ecológica, y la escuela se extiende a la ciudad y el planeta. Hoy se puede pensar, investigar, y colaborar en redes, sin jerarquía (la jerarquía—conocimiento vs. ignorancia es importante para la escuela capitalista). Paulo Freire insistió en la conectividad, en la gestión colectiva del conocimiento que debe ser socializado de manera ascendente.

Con frecuencia, Freire afirmó que la mejor manera de homenajearlo y de comprenderlo no consiste en seguirlo, sino en rehacerlo, o reinventarlo. Es también nuestro anhelo y nuestro compromiso. Como educadoras y educadores cristianos quienes trabajamos por una sociedad y un mundo mejor, sobre

todo frente a los nuevos retos que presenta no solo el “nuevo demonio del neoliberalismo”²³, sino también el autoritarismo político y el fundamentalismo religioso. Afortunadamente, Freire tiene mucho que aportar para la comprensión de esos fenómenos, tema que abordaremos en el capítulo siguiente a la manera de un ejercicio de “reinventar” a Paulo Freire.

²³ Frase de Paulo Freire en conversación con Carlos A. Torres, “Nuevos puntos de partida de la pedagogía política de Paulo Freire”, *Reinventando a Paulo Freire en el siglo xxi*, p.26

Fundamentalismo y espiritualidad a la luz de Paulo Freire

Para mí...la razón del fracaso del «socialismo realista»... fue su molde autoritario—que lo contradijo, y de lo cual tanto Marx como Lenin son culpables también...

...el desmoronamiento del mundo socialista autoritario—lo cual en muchos sentidos es una especie de oda a la libertad... nos ofrece la oportunidad extraordinaria y desafiante de continuar soñando y luchando por el sueño socialista, purificado de sus distorsiones autoritarias, su totalitarismo repulsivo, y su ceguera sectaria.... Para mí, por eso, dentro de algún tiempo la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo se hará incluso más fácil. Lo que se hace necesario es superar, entre muchas otras cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban modernos y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvernos posmodernamente menos seguros de nuestras certezas. Progresivamente posmodernos.¹

Quiero afirmar la fundamental importancia de mi fe en mi lucha por la superación de una realidad opresora y por la construcción de una sociedad...más humana. ...Todos los argumentos a favor de la legitimidad de mi lucha por una sociedad más humana tienen sus raíces más profundas en mi fe...la fe me sostiene, me motiva, y me desafía.²

Es imperativo mantener la esperanza, aun cuando la dureza de la realidad sugiera lo contrario. Cualquiera que sea la dimensión por la cual consideremos la auténtica práctica educativa—gnoseológica, estética, ética, política—su proceso implica la esperanza.³

¹ Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo xxi, 1993), p. 92.

² Friere, *A la sombra de ese árbol* (Barcelona: El Roure, 1997), pp. 115-116.

³ Freire, *A la sombra de ese árbol*, p. 119.

*Uno debe saber cómo amar... todos debemos aprender ese amor que lucha.... Es imposible enseñar sin la capacidad forjada, bien cuidada, de amar.*⁴

Las citas incluidas al comienzo de este capítulo representan dos asuntos de la mayor importancia en la experiencia y el pensamiento de Paulo Freire y así introducen la consideración de los mismos. El primero es su crítica continua y consistente al autoritarismo en todas sus formas. En sus escritos y conferencias más recientes criticó la arrogancia cognoscitiva, el elitismo, y la militancia agresiva de ciertos grupos y movimientos, tanto marxistas como neoliberales. Eso nos ayuda a explorar sistemáticamente el aporte freireano frente al reto del fundamentalismo⁵ en América Latina y más allá. Efectivamente, el proceso de globalización en marcha, como hemos notado, puede afectar a la (re)contextualización, sobre todo en las dimensiones ideológicas y culturales, con nuevas expresiones de fundamentalismo, incluyendo varias formas de violencia.⁶

El segundo asunto, y frente a semejante desafío, es la consideración de lo que llamamos rasgos de una espiritualidad cristiana saludable; los mismos están esbozados en las citas en torno al lugar y la función de la fe, la esperanza, y el amor. Con esa agenda en mente procuramos alcanzar dos objetivos interrelacionados: profundizar la comprensión del fundamentalismo como espiritualidad tóxica y la triple meta de su transformación; y explorar el potencial heurístico de la visión cristiana de Freire en el análisis del fundamentalismo y de la espiritualidad cristiana.

La primera parte ofrece una explicación de la estructura del fundamentalismo como sistema cerrado y, por lo tanto, siempre

⁴ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo xxi, 1994), p. 8.

⁵ Véase Leonardo Boff, *Fundamentalismo, globalización y el futuro de la humanidad* (Bilbao: Sal Terrae, 2003).

⁶ La presencia de fundamentalismo en iglesias evangélicas y pentecostales en América Latina y el Caribe es evidente. Y es claro también que líderes políticos autoritarios y neo-fascistas pueden encontrar valiosos aliados y apoyo entre tales grupos. En cuanto al fervor y la violencia real ligada al fundamentalismo religioso, el caso de los movimientos islamistas en el Medio Oriente se comprende, al menos en parte, a la luz del avance de la globalización cultural del mal llamado «Mundo Occidental» y el capitalismo global de mercado.

ligado a espiritualidades tóxicas y diversos grados de violencia.⁷ La segunda desarrolla y aplica el tema de la fe y la visión cristiana de Paulo Freire presentado en el capítulo cuatro de este libro. La tercera parte esboza una propuesta para enriquecer el currículo escolar con foco en la formación y el desarrollo moral-espiritual de los educandos.

El fundamentalismo como espiritualidad tóxica

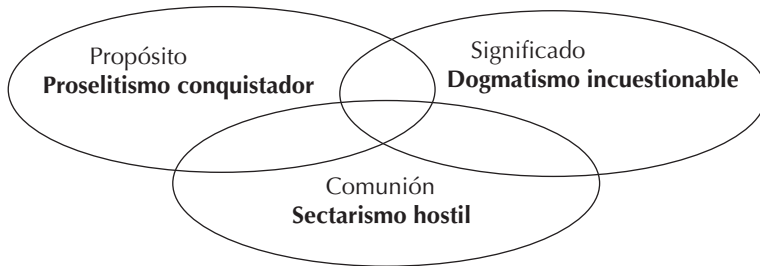
En ambientes cristianos y, especialmente, evangélicos, es conocida la historia de Saulo de Tarso narrada en el Nuevo Testamento—Hechos de los Apóstoles y epístolas del Apóstol Pablo—la cual sirve como ejemplo paradigmático de fundamentalismo religioso. Su experiencia de conversión puede interpretarse como la transformación de cierta forma (fundamentalista) de judaísmo farisaico.⁸ Efectivamente, el cuadro que surge de aquellos relatos y confesiones paulinas ilustra lo que podemos llamar toxicidad tridimensional: en cuanto a conocimiento y creencias normativas, un dogmatismo incuestionable; en cuanto a vocación y proyecto de vida, una cruzada de proselitismo y conquista; y en cuanto sentido de comunidad, un definido sectarismo con hostilidad hacia «los de afuera». Caracterizado según el modelo

⁷ En sentido amplio, «fundamentalismo» se refiere a todo movimiento religioso, político o filosófico caracterizado por las formas como sus fundadores y adherentes mantienen ciertos principios «fundamentales», una rígida lealtad a tales principios y, generalmente, una falta de apertura hacia otras perspectivas. En sentido amplio, «fundamentalismo» es la ideología y postura de ciertos grupos caracterizadas por: (a) marcado literalismo estricto, aplicado a determinadas escrituras, dogmas, o ideologías; (b) fuerte sentido de la necesidad de mantener la distinción entre «los de adentro» y «los de afuera»; y (c) tendencia al proselitismo agresivo.

Aclaremos que, aunque no toda espiritualidad tóxica es expresión de fundamentalismo estrictamente hablando (por ejemplo, toxicidad espiritual conectada a una patología mental/emocional) **todo fundamentalismo genera y sostiene espiritualidades tóxicas, sin excepciones. La razón es que todo fundamentalismo lesiona y atrofia al espíritu humano**, como explicamos más abajo. Por ahora cabe agregar que todo fundamentalismo presenta una alternativa seductora y fascinante para grupos enteros de una población dada. Resulta atractivo sobre todo frente a las ambigüedades e inseguridades de la vida y de las vulnerabilidades propias de situaciones críticas de transición, como reacción contra la globalización de la cultura, y frente a carencias espirituales documentables en contextos sociales específicos.

⁸ Los Hechos 9; 22: 4-16; 26:9-18. También: I Corintios 15:9; Gálatas 1:13-17; Filipenses 3:6; I Timoteo 1: 12-14.

del espíritu humano que hemos propuesto en otros estudios,⁹ el sistema cerrado de todo fundamentalismo puede representarse con la estructura que ilustra el diagrama siguiente.



La triple toxicidad de la religión de Saulo de Tarso: Paradigma de toxicidad fundamentalista

El estudio interdisciplinario de todo fundamentalismo valida la aseveración de que consiste en un «sistema cerrado». Recientemente hemos caracterizado a dicho sistema en términos de un triple reduccionismo con tres colapsos interrelacionados, como explicamos brevemente en los próximos párrafos.¹⁰

El **colapso de significado o sentido** se caracteriza como dogmatismo, con estructura y contenido epistemológico con los rasgos siguientes: ficción de certeza absoluta en cuanto

⁹ Daniel S. Schipani, *Manual de psicología pastoral: Fundamentos y principios de acompañamiento* (Buenos Aires: La Aurora, 2021), cap. 5, «Salud mental y salud espiritual». El modelo propuesto supone la universalidad del espíritu humano (o sea, el postulado de que todo ser humano tiene una dimensión espiritual porque, en lenguaje bíblico-teológico, hemos sido creados a imagen de Dios (Génesis 1: 27). Además, esa postulada universalidad fundamental halla comprobación empírica en nuestra experiencia clínica, el estudio de textos sagrados de las religiones mayoritarias, y la investigación científica, especialmente en la antropología cultural. En este modelo, la «espiritualidad» resulta de la necesidad y el potencial humano para (a) buscar y crear significado, percepción profunda, sabiduría; (b) para desarrollar comunión y comunidad con sus semejantes, con el mundo natural circundante y más allá, consigo mismo, y con la divinidad; y (c) para orientarse y proyectarse con sentido de propósito y vocación. El diagrama representa gráficamente al modelo y sugiere la estrecha relación entre esas tres dimensiones que hemos llamado «significado», «comunión», y «propósito».

¹⁰ El resultado de nuestra investigación sobre el fundamentalismo desde la Teología Práctica se documenta en un ensayo reciente: Daniel S. Schipani, «Fundamentalism as toxic spirituality: Exploring the psycho-spiritual structure of violent extremism», en Eleazar S. Fernández, ed. *Teaching in a World of Violent Extremism* (Eugene: Pickwick Publications, 2021), pp. 178-207.

a convicciones normativas; supresión de la curiosidad y del cuestionamiento (sospecha, crítica, pregunta, duda); eclipse de la creatividad; menosprecio del misterio; incapacidad lógica para aceptar paradojas (o sea, lo opuesto a una verdad puede ser otra verdad). Se trata entonces de la **distorsión epistemológica** del fundamentalismo que podemos llamar caricatura de la fe.

El **colapso de la comunión** se caracteriza como sectarismo, con la pretensión de integridad o pureza moral de la compañía selecta de las comunidades que se definen e identifican por el dogmatismo ideológico correspondiente, ya sea religioso, filosófico, político, o militar. La comunión que fomenta el fundamentalismo es necesariamente excluyente; quienes no comulgan son, literalmente, «extraños» y aun «enemigos». Semejante colapso revela la **distorsión ética** personal y social del fundamentalismo que representa una grotesca caricatura del amor.

El **colapso de propósito** se caracteriza como proselitismo de conquista, o sea una cruzada que genera y difunde una política radical basada en la ilusión de cierto porvenir asegurado. En todo fundamentalismo el futuro está pre-determinado; se confirma la visión pseudo-utópica de un proyecto de vida que es necesario proclamar para persuadir, «convertir» a los de afuera y, también, defender con los medios más efectivos posibles. Semejante colapso revela la **distorsión política** del fundamentalismo que podemos llamar caricatura de la esperanza.

Hemos caracterizado a la religiosidad de Saulo de Tarso como paradigma de toxicidad fundamentalista. Según el relato del libro de Los Hechos, su conversión en camino a Damasco¹¹ fue realmente transformadora; es decir, esa conversión consistió en un cambio sistémico. Eventualmente, quien llegó a ser el apóstol Pablo declaró la preeminencia del amor (*agape*) junto a la fe y la esperanza como virtudes clave de la espiritualidad cristiana saludable.¹² En otras palabras, ese cambio sistémico resultó en la transfor-

¹¹ Los Hechos 9:1-30.

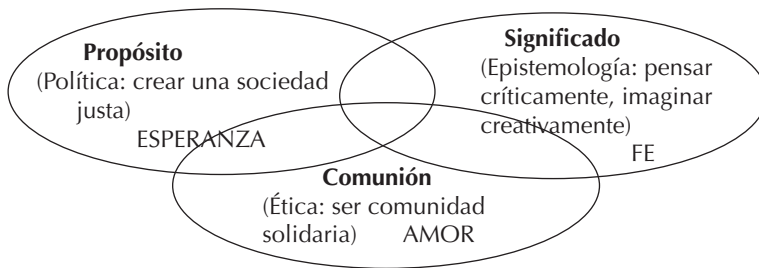
¹² Además del reconocido texto de I Corintios 13, y especialmente el verso 13, la trilogía fe-esperanza-amor aparece también en Romanos 5:1-5; Colosenses 1: 4-5; I Tesalonicenses 1:3 y 5:8; y 2 Tesalonicenses 1:3-4.

mación de la toxicidad que describimos arriba como sistema cerrado que genera diversas formas y grados de violencia. En la sección que sigue veremos cómo Paulo Freire nos ayuda a entender la clave del contenido de tal cambio radical.

La fe, la esperanza, y el amor

Como ya hemos visto (capítulo 4), la obra literaria de Freire incluye numerosas referencias a la trilogía fe-esperanza-amor, comenzando con *La educación como práctica de la libertad*. Lo mismo se nota en sus escritos más recientes, tales como *Pedagogía de la esperanza* y *A la sombra de este árbol*. Podemos decir que esa trilogía se encuentra en el corazón mismo de su espiritualidad profética y pública.¹³

Y también podemos incluirla como parte del modelo del espíritu humano presentado arriba en relación con la estructura de todo fundamentalismo como espiritualidad tóxica. Es decir que la caracterización del modelo transcultural que hemos propuesto se enriquece con la inclusión del aporte freireano, como sugiere el diagrama siguiente.



Modelo del espíritu humano y la espiritualidad a la luz de Paulo Freire

Reiteramos que el modelo se aplica tanto al plano interpersonal como a los niveles comunitarios y sociales. Por lo

¹³ Otros autores que han redescubierto y destacado el lugar y la función de la espiritualidad cristiana en Paulo Freire con aportes importantes, en inglés, son: Antonia Darder, *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love* (New York: Taylor & Francis, 2018); James Kirylo and Drick Boyd, *Paulo Freire: His Faith, Spirituality, and Theology* (Rotterdam: Sense Publishers, 2017); e Irwin Leopando, *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire* (New York: Bloomsbury Academic, 2017).

tanto, proponemos que la crítica de Paulo Freire a todo autoritarismo y totalitarismo puede comprenderse mejor a partir de este cuadro normativo. Aplicado al campo de la educación, así puede esbozarse una «directividad» alternativa explícita, reconocida por Freire como dimensión indispensable.¹⁴ En sus palabras,

...me parece fundamental dejar claro desde el inicio que no puede existir una práctica educativa neutra, no comprometida, apolítica. La directividad de la práctica educativa, que la hace trascenderse siempre a sí misma y perseguir determinado fin, un sueño, una utopía, no permite su neutralidad... nos estamos refiriendo a cierta educación cuyo fin es la calidad...Cierta calidad con la que soñamos, cierto objetivo.¹⁵

Es decir entonces que las metas del currículo y los objetivos de educadoras y educadores «progresistas» comprometidos con la visión de una sociedad auténticamente democrática serán compatibles con ese modelo. Y podrán serlo, tanto en relación con el propósito de formación y desarrollo como con el de transformación entendida como cambio sistémico.

Desde la perspectiva de la fe de Paulo Freire, así podemos reinterpretar y aplicar sus palabras: «Yo siempre entendí a Dios como una presencia en la historia ... que me empuja hacia la transformación, que posibilita restaurar la *humanidad* de los que oprimen y de los oprimidos».¹⁶ Ya sea a nivel personal, interpersonal, comunitario o social en sentido amplio, la formación y transformación aludidas de-

¹⁴ Reiteramos que, tal como lo explica la filosofía de las ciencias, las ciencias de la educación necesariamente (o sea por su misma esencia, como en el caso de la psicoterapia, por ejemplo) operan con normatividad explícita, es decir, con la inclusión de valores que definen el contenido de sus metas de aprendizaje y desarrollo humano personal y social. Tales valores iluminan especialmente la visión de la «vida buena» y la «buena sociedad» que las políticas y los programas educativos pretenden ayudar a construir. De ahí la insistencia de Paulo Freire en que, aunque la educación no transforme a la sociedad, sí puede formar a los hombres y mujeres para que la transformen.

¹⁵ Freire «Educación y calidad», en *Política y educación* (México: Siglo Veintiuno, 1996), pp. 41-49

¹⁶ Freire, *A la sombra de este árbol*, p. 115.

berán manifestarse también tridimensionalmente: (a) nuevas maneras de percibir, pensar e imaginar al mundo y la vida; (b) nuevas maneras de ser comunidad solidaria, hospitalaria, inclusiva; (c) nuevas maneras de practicar la acción social liberadora, constructora de paz con justicia.

En términos sencillos que sintetizan las dimensiones epistemológica, ética, política y teológica, podemos decir que, después de la de-construcción del fundamentalismo, esa transformación (cambio sistémico) se manifestará en varias dinámicas interrelacionadas: (a) Desde la decepción, falsedad, ilusión, fatalismo y sinsentido, hacia a una nueva manera de ver y comprender; otra «verdad» se va revelando — (nueva «ortodoxia», orientada por la Fe). (b) Desde la alienación, división y exclusión hostil, hacia la comunión y la comunidad; la solidaridad se fortalece (nueva «ortopatía» u «ortocardia», sostenida por el Amor). (c) Desde la inercia, resignación, desorientación y desesperanza, hacia una reorientación y empoderamiento para trabajar por el bien común, y la justicia en paz (nueva «ortopraxis» movilizada por la Esperanza).

Proponemos que el aporte freireano así «recreado», puede y debe aplicarse al ministerio educativo de las iglesias incluyendo a la educación teológica. Puede y debe aplicarse también a cualquier esfuerzo educativo de educadoras y educadores cristianos que trabajan en programas de educación pública y privada. Como diría Freire, se trata nada menos que de contribuir a la restauración de la plena humanidad.

Espiritualidad en la educación formal

El tema de la espiritualidad corresponde a nuestro interés en los fines de la educación. Por lo tanto, se conecta con nuestra responsabilidad educativa en los procesos de aprendizaje y enseñanza y la construcción creativa de currículos escolares. En otras palabras, la espiritualidad pertenece a la agenda de la educación en tanto *ciencia humana práctica*, como indicamos antes, en términos de su función éticamente formadora. En palabras de Paulo Freire,

Me gustaría subrayar para nosotros mismos, profesoras y profesores, nuestra responsabilidad ética en el ejercicio de nuestra tarea docente...la necesaria

eticidad que connota expresivamente la naturaleza de la práctica educativa, en cuanto práctica formadora...Es por esta ética inseparable de la práctica educativa, no importa si trabajamos con niños, jóvenes, o adultos, por la que debemos luchar. Y la mejor manera de luchar por ella es vivirla en nuestra práctica, testimoniarla, con energía, a los educandos en nuestras relaciones con ellos...Estoy absolutamente convencido de la naturaleza ética de la práctica educativa, en cuanto práctica específicamente humana...Hablo de la ética universal del ser humano de la misma manera que hablo de su vocación ontológica para ser más...¹⁷

No hay duda de que el estudio y fomento de espiritualidades saludables desde la educación formal, requiere cierto planteamiento antropológico, o sea correspondiente a una visión integral y sistémica del ser humano. Tal estudio y tal fomento también requieren un replanteamiento epistemológico, es decir, es cuestión de conocer y conocimiento. Este replanteo puede incluir la adopción del concepto de inteligencia espiritual-moral como capacidad humana fundamental de discernimiento ético, como explicamos más abajo. Por eso creemos que los fines de la educación deben incluir la formación y el desarrollo moral-espiritual (¡pero no como instrucción religiosa o confesional, y proselitista!) en todos los niveles y ámbitos escolares.

Cuando hablamos de espiritualidad y educación aludimos a ciertos comportamientos específicos, y a ciertas cualidades y potencialidades humanas únicas. Riteramos: somos seres espirituales porque somos humanos. El ser humano es, fundamentalmente, un ser espiritual. Es decir la espiritualidad no es una condición que algunas personas adquieren de alguna manera, por esfuerzo propio o por gracia divina. Por otra parte, espiritualidad no es sinónimo de religiosidad, o de alguna manera especial de vivir la fe religiosa. Tampoco es la espiritualidad el así llamado «refinamiento cultural» propio de mentalidades de clase media, a menudo sobre-escolarizada y sobre-psicoanalizada. Más bien, podríamos decir que esta-

¹⁷ Freire, *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo veintiuno, 1997), pp. 16-20.

mos potenciados genéticamente como seres espirituales para apreciar y desarrollar sentido de trascendencia, apreciar y encarnar valores¹⁸, y propósito vocacional. Por supuesto, tales disposiciones únicamente humanas necesitan actualizarse y bien pueden ser distorsionadas, suprimidas, por una variedad de razones y de factores.

Como decía Paulo Freire, los seres humanos tenemos una vocación ontológica particular para crear comunidad, cultura, historia, al tiempo que también somos recreados por la comunidad, la cultura y la historia. Freire también identificaba condiciones de submersión, especialmente ligadas a estructuras opresivas, y de la necesidad de contribuir al emerger humano en situaciones sociales concretas.

Desde luego, éste es un asunto que se ha tratado a lo largo de la historia de las ideas. Podríamos identificar una variedad de perspectivas filosóficas y también teológicas en tomo al espíritu humano. En el lenguaje de la fe cristiana, profesamos que el ser humano representa la imagen de Dios—en el relato de la creación, en el libro de Génesis encontramos la expresión bíblica «...a nuestra imagen y semejanza» que confesionalmente connota las potencialidades del espíritu humano.

Distintas corrientes de pensamiento convergen en cuanto a la atención a las continuidades y discontinuidades entre los seres humanos y el resto del así llamado «mundo natural». Y aunque mucho se ha discutido sobre la comparación entre los seres humanos y otros animales, el hecho es que también se puede hablar de la continuidad estructural y las analogías correspondientes entre los seres humanos (y el desarrollo del cerebro y la conciencia, por ejemplo) y la realidad del universo y su expansión.¹⁹ Por eso es que proponemos replantear nuestra visión antropológica como educadoras y educadores. Esta es una primera pista.

Una segunda pista tiene que ver con la teoría del conocimiento: el estudio y el fomento de la espiritualidad desde la educación formal reclama también un replanteamiento

¹⁸ En palabras sencillas, aquí entendemos a las *virtudes* como *valores* hechos carácter.

¹⁹ Véase, por ejemplo James E. Loder, *The Logic of the Spirit: Human Development in Theological Perspective* (San Francisco. Jossey-Bass, 1998), cap. 1.

epistemológico. Hay por cierto una relación muy estrecha entre educación y pensamiento, conocimiento, y entre teorías del aprendizaje y teorías del conocimiento. Recordemos que, para Paulo Freire, la educación es una teoría del conocimiento llevada a la práctica.

El tema de la espiritualidad también tiene una conexión directa con el del pensamiento y el conocimiento, y en este sentido es importante reconocer primero que nada las limitaciones de la epistemología dominante en nuestra tradición cultural occidental, el iluminismo y el modernismo. Tal limitación se puede documentar fácilmente en términos de una racionalidad estrecha, objetivista, empiricista, elitista y dualista. En fin, se trata de un reduccionismo epistemológico que ha sido confrontado recientemente en lo que llamamos el movimiento «posmodemista». En este movimiento la contribución de la epistemología feminista es particularmente importante. Entendemos que rechazar aquel reduccionismo y apropiarnos creativamente de las posibilidades que ofrecen ciertas corrientes epistemológicas posmodemas es condición necesaria para apreciar mejor el fenómeno de la espiritualidad y la necesidad de estudiarla y fomentarla en el ámbito de la educación formal.²⁰

La tercera pista que proponemos se desprende de la anterior, y es que debemos ampliar considerablemente nuestra concepción de la inteligencia. El estudio y fomento de la espiritualidad desde la educación formal posibilita que adoptemos la noción de *inteligencia espiritual y moral* como foco especialísimo de atención curricular y pedagógica. Es necesario despertarla, cultivarla, nutrirla, y desarrollarla, porque se trata nada menos que de fomentar la sabiduría en el sentido más comprensivo del término, Necesitamos re-

²⁰ Es interesante destacar que, en los últimos años el tema de la espiritualidad se considera seriamente también en esa otra ciencia humana práctica que es la psicoterapia. Por ejemplo, la reconocida American Psychological Association ha estado publicando una serie de libros sobre el tema. Ese material se refiere tanto al reconocimiento explícito de la espiritualidad en el contenido de cualquier comunicación terapéutica como a la aplicación clínica de recursos tales como la meditación, la oración, y otros en el proceso terapéutico en sí. Se intenta de esa forma no solo respetar la fe (religiosa o no) de quienes reciben terapia sino también movilizar su espiritualidad, independientemente de la fe (religiosa o no) y la espiritualidad de las y los psicoterapeutas.

cuperar la noción de sabiduría práctica-existencial en parte reconocible en la tradición neo-aristotélica en términos de *fronesis* y *sofía*: saber cómo vivir bien. Esta sabiduría incluye por cierto la búsqueda de sentido pero también la competencia del discernimiento, la capacidad de elegir no sólo los mejores caminos para alcanzar ciertas metas y realizar determinados ideales, sino también para escoger las metas y los ideales mejores. En fin, se trata de una concepción de la inteligencia que incluye explícitamente las dimensiones morales y éticas, pero no sólo a nivel personal e interpersonal sino también social y político. Por lo tanto, la inteligencia espiritual y moral ciertamente incluye cognición multifacética pero es mucho más que conducta cognoscitiva en el sentido psicológico convencional. De hecho, podemos considerar a esta inteligencia como la manifestación por excelencia del espíritu humano tal como lo conceptualizamos a continuación.

En la cuarta pista proponemos que la formación espiritual es uno de los principales fines de la educación en todos los ámbitos y niveles. Esto se debe a que la tarea educativa es no solo una práctica política y epistemológica, sino también es una labor de naturaleza artística y ética. Precisamente, porque se compromete con la formación y la transformación de vidas humanas. Y en esta área proponemos conceptualizar la meta del desarrollo humano como desarrollo fundamentalmente psico-socio-moral-espiritual en las tres dimensiones inseparables de significado, comunión, y propósito que presentamos al comienzo de este capítulo. Lo que sigue es una respuesta a la pregunta, ¿cómo podríamos conceptualizar los focos curriculares correspondientes a esas dimensiones del espíritu humano? Proponemos que tal respuesta puede describirse brevemente en términos de crecimiento en *visión*, *virtud*, y *vocación*.

Creecer en visión. *Visión* en este contexto tiene un significado múltiple. Denota maneras de admirar y contemplar el mundo, la vida, la historia, las personas a nuestro alrededor. La visión, como faceta del espíritu humano es también cuestión de perspectiva y punto de vista (por ejemplo, la pedagogía liberacionista privilegia el valor epistémico de las situaciones de marginalidad—es decir, la realidad se conoce mejor no

en el «centro» sino en las márgenes). Desarrollo humano en términos de visión es además asunto de concientización y pensamiento crítico y de imaginación creadora también (por ejemplo, la posibilidad de visualizar utópicamente situaciones y condiciones inéditas pero no imposibles). Este concepto de visión que proponemos incluye el discernimiento en la búsqueda del saber y de la verdad, o de «voluntad de sentido». Por lo tanto, se relaciona estrechamente con la fe aunque no necesariamente la fe religiosa; fe como potencialidad y disposición esencialmente humana—como manera de ver la vida, como sentido de trascendencia, búsqueda y construcción de significado con propósito, y valoración.

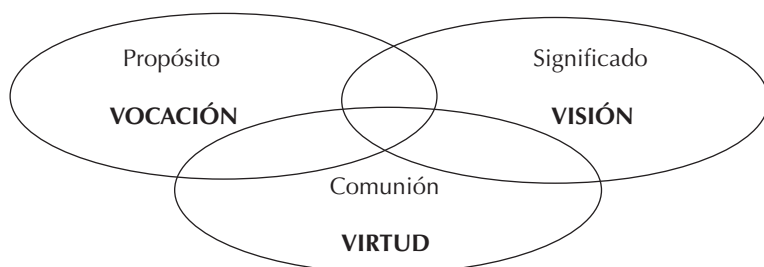
Creecer en virtud. La formación espiritual como meta educativa enfoca también a la virtud en lo que podríamos llamar la formación del corazón. Es interesante notar que en la última etapa de su vida Freire escribió en detalle sobre esas cualidades del corazón humano que son las virtudes (en plural), o sea los valores hechos carácter. Se refería a las virtudes de las educadoras y los educadores auténticamente «progresistas» como vimos en el capítulo tres de este libro. Por ejemplo, en *Cartas a quien pretende enseñar*, la cuarta carta es sobre lo que él llama «las cualidades indispensables para el mejor desempeño de las maestras y los maestros progresistas». Allí destaca la humildad (con valentía, respeto, y auto-confianza), amorosidad, tolerancia, decisión, seguridad, paciencia impaciente, y alegría de vivir, entre otras. Por supuesto, la lista no es exhaustiva. Reconoce también que esas virtudes, las que se fomentan en educadores y en educandos, se van generando con la práctica en coherencia con nuestras opciones políticas y éticas.²¹ Así como la visión es en última instancia, cuestión de fe, la virtud es fundamentalmente una cuestión de *amor*. Es, desde luego, amor que trasciende la mera afectividad y se expresa como disposición solidaria y a favor del bien común.

Creecer en vocación. La tercera dimensión en este modelo curricular para la formación moral-espiritual que proponemos, inseparable de las otras dos, es la de la *vocación*. El desarrollo humano en términos de vocación incluye la integración de

²¹ Freire, *Cartas a quien pretende enseñar* (México: Siglo veintiuno, 1994).

energías, el cuerpo mismo, nuestros talentos, habilidades y disposiciones, y la experiencia y administración del tiempo con un sentido trascendente de propósito. La vocación así entendida también incluye la inversión concreta en los esfuerzos para el servicio y la vida comunitaria. Se trata de reconocer sabia, fiel, y comprometidamente nuestro papel y lugar en el mundo, la familia, la sociedad, y la escuela. Desarrollarse en términos de vocación implica poder participar en la praxis educativa en formas creativas, restauradoras, liberadoras, y potenciadoras. Por lo tanto, la vocación está estrechamente relacionada con la visión y con la virtud y es, en última instancia una función de la *esperanza*; porque sin esperanza no podemos resistir, luchar, crear y recrear.

La versión curricular así esbozada puede representarse entonces con la estructura que ilustra el diagrama siguiente.



Focos curriculares para la formación moral-espiritual

Con el ejemplo y la inspiración de Paulo Freire, finalizamos reconociendo que semejante meta educativa deberá acompañarse con pedagogías pertinentes en los diversos niveles y ámbitos de la educación formal. Tales pedagogías incluirán versiones adecuadamente pautadas en el aprendizaje escolar, tales como las siguientes:²² (orientadas al crecimiento en «Visión») práctica de la observación contemplativa de la realidad, el pensamiento crítico, la imaginación creadora, la meditación reflexiva, etc.; (orientadas al crecimiento en «Virtud») discernimiento ético con foco en valores de solidaridad y justicia, auto-reflexión introspectiva, colaboración dialógica democrática, etc.; (orientadas al crecimiento en «Vocación»)

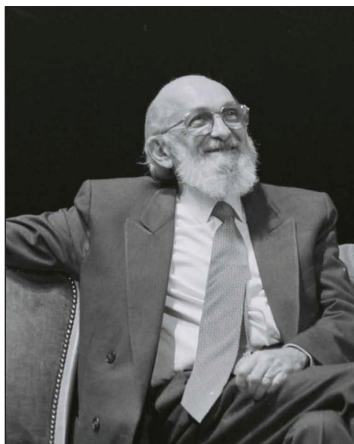
²² Lo que sigue es apenas un breve esbozo ilustrativo.

identificación y reconocimiento de disposiciones, habilidades y destrezas personales, disciplinas de autocuidado integral (cuerpo, mente, espíritu), tareas de servicio dentro y fuera de las instituciones educativas, preparación para participar en iniciativas y movimientos sociales orientados hacia la justicia y la paz; cuidado del medio ambiente, etc.

La educación para el desarrollo moral-espiritual podrá ser una praxis comprometida, competente y consistente de educadoras y educadores verdaderamente «progresistas» en el sentido freireano del término de cara a toda forma de autoritarismo y fundamentalismo. O sea, una dimensión clave de lo que Paulo Freire expresó en las palabras iniciales de su *Pedagogía del oprimido*: «...la construcción de un mundo donde sea más fácil amar».

Apéndice I

Paulo Freire en sus palabras



En esta sección del libro le damos a Paulo Freire, literalmente, la última palabra. Aquí podemos «escuchar» directamente su voz como una especie de ventana que nos muestra su personalidad y pensamiento. Se trata de una doble muestra registrada originalmente en el marco de sus visitas a la Universidad Interamericana de Puerto Rico.¹ Las incluimos como complemento apropiado del contenido de este libro, que hemos escrito con el fin de mostrar cómo debe entenderse y apreciarse la obra extraordinaria del ilustre educador.

El material que hemos seleccionado mantiene su frescura inicial. La razón es doble: por un lado, la frescura del pensamiento freireano se debe al carácter dialógico y coherente de las palabras y los hechos de Freire; por otro lado, se debe a la pertinencia propia del contenido de una contribución que no es prescriptiva ni estática, sino que nos invita a la reflexión crítica y a una labor creativa de reconstrucción pedagógica en medio de nuestra situación concreta.

¹ Tales visitas ocurrieron durante los meses de marzo de 1982, 1983 y 1984.

En las páginas que siguen notaremos una versión muy cálida y personal de varios de los principios clave de su teoría pedagógica, presentados a manera de una conversación fraternal, como diría Freire, con colegas y amigos. Simultáneamente, se nos invita a involucramos activamente en un diálogo crítico revitalizador que nos compromete, nos confronta y problematiza. Al mismo tiempo, renueva nuestra visión y esperanza como personas involucradas en la educación cristiana y en lo que hemos llamado «educar cristianamente», educar desde nuestra fe, aun cuando no se trate del ministerio educativo en el sentido limitado del término.

Las transcripciones del coloquio y de la entrevista que hemos incluido se han mantenido rigurosamente fieles a las expresiones originalmente grabadas en video y cintas magnetofónicas; es decir, la labor editorial ha sido mínima. Los subtítulos se añadieron con el fin de facilitar la lectura y la identificación de ciertos temas y subtemas especiales. Las notas y referencias suplementarias sirven para ampliar la comprensión crítica de los fundamentos y las perspectivas de la labor y del pensamiento de Freire a la luz del propósito de este libro.

En el caso del coloquio, Paulo Freire discute una variedad de tópicos a partir de ciertos señalamientos y preguntas específicas que formulan los otros miembros del panel. Se destacan justamente tres focos de atención, los cuales identifican el subtítulo de esta parte «diálogo», «riesgo y democracia», y «pedagogía de la familia».² Le sigue el segmento de una entrevista «Freire habla acerca de Freire».³ Junto al caso del coloquio, tenemos así acceso a reflexiones muy personales sobre la vida y la trayectoria vocacional de este ilustre brasileño cuya obra y filosofía educativa es el motivo e inspiración de estas páginas.

² El coloquio tuvo lugar el 19 de marzo de 1982, y los otros miembros del panel fueron la Profesora Ora. Ana Inés Braulio, y los Profesores Dr. Ángel Quintero Alfaro, y Dr. Pablo Navarro (moderador).

³ Esta entrevista se llevó a cabo durante la visita de marzo de 1984, y la transcripción de la misma fue facilitada por la Dra. Pilar Beléndez Soltero, entonces Decana de Educación del Recinto Metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Diálogo, riesgo y democracia, y pedagogía de la familia

El contexto en el que surgen los comentarios que siguen es un coloquio caracterizado por un espíritu de cordial informalidad. Resulta ser el ambiente propicio donde Paulo Freire expresa e ilustra de manera muy cándida ciertas convicciones, valores e ideales clave que han orientado su quehacer pedagógico y su pensamiento como filósofo de la educación. El triple foco que sugiere el título corresponde a las respuestas específicas de Freire a determinadas intervenciones por parte de los demás miembros del panel reunido para la ocasión.

Del monólogo al diálogo

Hay una referencia que tú hiciste [dirigiéndose al Dr. Ángel Quintero Alfaro] que a mí me gratificó mucho en cuanto estamos aquí en una reunión que yo entiendo es muy fraternal, aunque haya diferencias de posiciones. No tengo ningún recelo ni miedo de decir que me quedé muy contento cuando tú dijiste que ayer en la noche cuando yo solo hablé hubo un diálogo.⁴ Esto me agrada enormemente y me parece que tú estás en lo cierto, absolutamente cierto. (Si hay una cosa que yo no defiendo y que no hago ya más es la falsa modestia. Hace diez días más o menos yo estaba en un acto solemne de un fin de año universitario y yo era el patrono de los estudiantes. En ese momento la gente se rió mucho y me aplaudió porque yo dije: «me es grato este homenaje que ustedes jóvenes me prestan, pero yo estoy absolutamente convencido de que lo merezco». Mi tesis es la siguiente: si yo hallo que

⁴ La apreciación del Dr. Ángel Quintero Alfaro respecto al carácter dialógico de las charlas de Freire es muy significativa: «...logró dramatizamos su mensaje estableciendo un diálogo con un grupo de alrededor de mil personas, sin que éstas conversaran. Se excusó porque tenía que hacer algo que no le gusta hacer, esto es, dar una conferencia, hablar a la gente. Pero gradualmente fue convirtiéndose... la conferencia en diálogo, en planteamiento de preguntas que estaban en la mente de muchos en su auditorio, y en la reflexión sobre estas preguntas, revelándose como lo que es: un hombre profundamente honrado que quiere vivir de acuerdo a su palabra. Ese mensaje a través de la palabra y del ejemplo nos mantuvo en atención por todo el día siguiente. Uno de sus principales ejemplos... fue el respeto a todas las preguntas y a todas las observaciones que se le hicieron, aun aquellas que podrían parecer incoherentes, ingenuas y hasta en cierto sentido imprudentes... Pero toda pregunta sufría una transformación en su contestación, y toda persona que la hacía quedaba enaltecida y estimulada para continuar el esfuerzo de esclarecer su pensamiento. Ejerció el rigor con un gran sentido de desprendimiento y una profunda humildad...».

no lo merezco, entonces no puedo aceptar el homenaje; y si lo acepto no tengo que decir «...otro debería estar aquí y no yo...». Entonces esto es hipocresía. Cuando yo era muy joven y escuchaba a una persona decir: «estoy convencido de que otra persona debería estar aquí en mi lugar...», yo me retiraba de la sala porque lo consideraba incompetente y deshonrado; y yo no soy ni una cosa ni la otra. Yo encuentro que lo merezco porque hice algo que tiene sentido; y ahora me quedo muy contento porque creo que tú tienes razón).

Una de las cosas que vengo a aprender y que no empecé haciendo, es que es preciso dialogar aunque uno mismo esté hablando. Sólo así se puede mantener un auditorio con 800 personas vivo; si no, no, no es posible. *Es necesario que el que habla se haga intérprete de quienes escuchan; y en ese momento, los que escuchan hablan también.*⁵ Es por esa razón que yo siempre digo que nadie aplaude a nadie... Porque de hecho cuando nosotros aplaudimos a alguien, en tal persona nos estamos aplaudiendo a nosotros mismos. Y allí encontramos una interpretación, puede que momentánea, de lo que nos gustaría decir y hacer; y sin esto no hay posibilidad de silencio participante. Entonces, repito que quedé contento porque tú dijiste exactamente lo que me parece que es la realidad.

Riesgo y democracia

Hay otra observación que no me gustaría dejar pasar de ninguna manera y ésta es tuya [dirigiéndose a la Dra. Ana Inés Braulio]. En verdad, a mí no me parece que hay un impulso natural hacia la democracia. Yo no soy «rousseauiano». Mira, éste es un problema de la filosofía medieval, cuando nosotros los cristianos decíamos que la esencia precede a la existencia; cuando en verdad es la existencia la que precede a la esencia. Yo soy lo que yo existo... esto es histórico. Nosotros

5 Freire se refiere aquí a lo que se ha llamado el *principio* del diálogo, según la gran contribución del filósofo Martin Buber. Incluso cuando el formato de una comunicación sea monológico, como en el caso de una charla o conferencia en la que sólo una persona habla, puede darse un diálogo auténtico, o sea un proceso de comunicación que crea y celebra la comunidad. Una de las mejores y más sencillas explicaciones del «principio del diálogo», se encuentra en Reuel L. Howe, *El milagro del diálogo* (San José: CPC, s.f., original en inglés, 1962). A tal práctica y espíritu dialógicos aluden precisamente los comentarios destacados en la nota anterior.

nos hacemos y nos deshacemos históricamente. Y yo acepto esto incluso —sin querer hacer propaganda de fe— yo acepto esto como cristiano. Mucha gente se equivoca en el afán de catalogarme, que es una cosa increíble. En América Latina se preocupan menos por catalogar y saber lo que soy, cuál es mi escuela... Yo soy Paulo Freire, un hombre del nordeste de Brasil que vive en Sao Paulo; casado, con cinco hijos y una mujer formidable...⁶

Yo estoy convencido de que son las estructuras democráticas las que crean apetencia democrática, la inclinación democrática. Pero aunque esté convencido de esto, yo estoy totalmente convencido de que si nosotros no intervenimos para la transformación de las estructuras antidemocráticas,

6 Así se expresa Freire respecto a su relación conyugal: «Como tenía una irresistible vocación de padre de familia, me casé a los veintitrés años, en 1944, con Elza Maia Costa Oliveira de Recife, hoy Elza Freire, católica como yo. Con ella continué el diálogo que había aprendido con mis padres. Tuvimos cinco hijos. Tres niñas y dos muchachos, gracias a los cuales el campo de nuestro diálogo se amplió. Debo mucho a Elza, profesora de primera, y después, directora de escuela. Su valor, su comprensión, su capacidad de amar, su interés por todo lo que hago, la ayuda que jamás me ha rehusado y que ni siquiera tengo la necesidad de pedir, me ha sostenido siempre en las situaciones más problemáticas. Fue precisamente a partir de mi matrimonio cuando empecé a interesarme de una manera sistemática por los problemas de la educación». En *El mensaje de Paulo Freire. Teoría y práctica de la liberación* (Madrid: Editorial Marciega, 1976), p.21. También tenemos emotivos testimonios relativos a los años de exilio en particular «...Elza nunca se tomó el exilio como una visita. En realidad legalmente nunca fue una exiliada, pero asumió el exilio conmigo... Esta postura de Elza no era emotiva, de ninguna manera. Era política también... En el exilio, los hijos llegaron a decir, en broma: “viejo, en realidad, la infraestructura de esta familia es la vieja”. Lo que querían decir: “¡Ojo! Que si revienta la infraestructura nos perderemos todos...”. Es verdad que Elza sostuvo a la familia. Yo siempre digo que con su manera de ser, en muchos aspectos, ella fue una educadora de todos nosotros. Que nos ayudó enormemente. Yo diría que hasta en las cosas aparentemente mínimas ella estaba presente, activa. Al mismo tiempo, por ejemplo, que trataba de convivir con las diferentes culturas, investigaba en todas las ciudades adonde llegábamos cómo reemplazar los condimentos brasileños para darle el gusto a nuestras comidas... A pesar de toda esa contribución extraordinaria de Elza... no es fácil vivir en el exilio. Ante las dificultades de algunos de mis hijos, en su escolaridad, al comenzar la escuela, algunas otras necesidades de mis hijos, no era fácil para mí, nada fácil, evitar un sentimiento de culpa, porque estábamos allá por mi causa...». En Paulo Freire y Freí Betto, *Esa escuela llamada vida* (Buenos Aires: Legasa, 1988), pp. 153-154. Elza Freire falleció en 1986; dos años más tarde, Freire contrajo matrimonio con Ana María Araújo, reconocida pedagoga e historiadora brasileña. Tal como indicamos antes, esa segunda unión conyugal, aunque mucho más breve, también constituyó un vínculo matrimonial que reflejó, celebró y nutrió el *amor pedagógico* de ambos cónyuges hasta la muerte de Freire, el 2 de mayo de 1997.

ellas no se acaban. No hay así un fatalismo; mi concepción de la historia no es fatalista, es histórica. El mañana será diferente si nosotros cambiamos, si no, no, va a ser igual. Tiene que haber un compromiso con la historia, con unos ideales que son creados y no recibidos. A mí no me preocupa tanto si los jóvenes están dispuestos o no a hacer la democracia; a mí lo que me preocupa es que es preciso hacerla.

*Es preciso crear una condición en que asumamos el riesgo de la existencia. Una existencia sin riesgo no es existencia; es pura vida, y la vida pura no basta.*⁷ Lo que me parece fundamental para nosotros es que somos capaces de crear la existencia con la materia que nos da la vida. Sin vida no hay existencia, pero la vida no agota la existencia. No hay cómo existir sin riesgos, sin asumir los riesgos; en cualquier nivel es inviable no arriesgarse. Entonces yo creo que si nosotros pensamos así tenemos un compromiso con este pensamiento que es el compromiso de vivir y existir con un riesgo que exige de nosotros una permanente reflexión crítica sobre la propia existencia tal como se está haciendo. Y yo incluso estoy convencido de que nadie mejor que la juventud para comprender los riesgos de la existencia. Ahora tal vez parezca que estoy haciendo una afirmación un tanto metafísica; y los jóvenes están siendo profundamente inquietos contra lo estático.

Aun cuando todas las estructuras sean opresivas y autoritarias, yo creo que no es posible esperar que las estructuras cambien por ellas mismas. Me acuerdo de una observación de Marx (¡de quien hay gente que piensa que era un comedor de niños, que se los comía los sábados y domingos! No, él era un gran humanista y científico). Marx dijo en un pasaje de *La sagrada familia*, que la historia no es una entidad suprahumana que esté arriba de nosotros haciendo las cosas en lugar de los hombres (dijo él, hoy yo diría «y de las mujeres»).

7 En esta breve sección encontramos, por un lado, una pequeña pero significativa muestra del componente *existencialista* de la filosofía freireana, tal como hemos indicado en el primer capítulo del presente volumen. Por otro lado, un poco más adelante Freiré reafirma también su concepción marxista en cuanto al desarrollo, creación y transformación de la historia. En otras palabras, Freiré no sólo ha re-creado y re-apropiado la contribución del gran maestro Georg Hegel, sino también la de los dos grandes «herederos» de Hegel, a saber, Soren Kierkegaard (la vertiente existencialista) y Karl Marx (la vertiente del materialismo histórico y dialéctico).

Nosotros hacemos la historia, y al hacerla somos hechos por ella... A pesar entonces de todo lo contrario que es preciso dar, en aras de la coherencia, un testimonio en el sentido de crear las condiciones materiales que a su vez crearán las nuevas condiciones ideológicas. Pero si nosotros no hacemos esto hoy, y esperamos que mañana las transformaciones se hagan, las transformaciones no se harán.

Yo decía hoy por la mañana que si sólo fuese posible desarrollar una especie de educación liberadora en una sociedad que se ha liberado... En primer lugar ninguna sociedad se libera nunca totalmente, jamás. Yo siempre digo que la liberación no es un punto de llegada. No, la libertad es un punto de partida; cuando uno alcanza un cierto nivel descubre que ya no es libre y que necesita ir más allá. Esto es la historia; si hay destino, éste es el destino nuestro: el de perseguir permanentemente, constantemente, en razón misma de nuestro inacabamiento, el inacabamiento de la historia. Yo decía por la mañana, si sólo fuese posible hacer una educación así cuando la sociedad ya estuviera liberada, entonces no sería posible la liberación propia. Porque *la liberación se forja en el cuerpo de la no-liberación, dialécticamente*. Me pareció muy interesante que tú [Dra. Braulio] hubieses indagado para que quedara más clara mi posición, que no es necesariamente la posición de todos ustedes...

Pedagogía de la familia

Finalmente me gustaría hablar de algo que tú decías [dirigiéndose al Dr. Pablo Navarro] y que me tocó también: la cuestión de la *familia*... En Brasil me hacen tantas preguntas sobre otras cosas pero no sobre esto; y es importante, absolutamente fundamental.

Yo considero que una vida de familia no debe tener ninguna cosa melosa, hipócrita... Me gustaría decirles que el modelo burgués de familia es el modelo que debe prevalecer; pero yo creo que no. La historia lo está demostrando ahí. Lo que me gustaría, sin embargo, afirmar es que *hay que asumir seriamente la vida de familia*. Yo no quiero dar la ilusión a nadie (que sería falsa) de que soy un viejo santo; yo soy un hombre sencillo que reconoce enormemente el pecado en lugar de temerlo. (En mi teología esta cuestión está de lejos.

Los santos que siempre me atrajeron fueron los santos que pecaron mucho, como San Agustín. A San Agustín yo lo leí en mi adolescencia y me marcó inmensamente; a Santo Tomás lo leí como filósofo y me pareció muy monótono el santo...).

Yo creo que hay que crear virtudes que no aparecen de regalo en una vida matrimonial. Por ejemplo, la humildad de no pretender ser lo que no se puede ser y no pretender ser lo que no se está siendo. La humildad de respetar en la mujer lo que la mujer está siendo y no lo que nos gustaría que ella fuera. Yo nunca me olvido de que muy joven me casé, cuando tenía 23 años. Un día Elza dijo o hizo algo que me hirió y me dolió; y yo me acuerdo que fui corriendo casi a mi estudio. Me senté allá y prendí un cigarrillo (yo entonces fumaba mucho), y me dije a mí mismo: «no fue con esta Elza que yo me casé»; e inmediatamente yo pensé, «todo indica que ella está diciendo: “no fue con este Paulo que yo me casé”». Entonces sólo había un camino para descubrir esta Elza y este Paulo diferente, y era exactamente dialogar.

Cuando yo hablo tanto del diálogo no es por una invención pedagógica; es resultado de una existencia. Porque antes yo hice eso con mis padres. Yo nací en una casa donde yo podía decir: «no, no estoy de acuerdo...» con diez años, y no era amonestado por eso. Así es que nosotros hicimos y estamos haciendo un hogar. Con un amor dulce, serio, valiente, de personas que no se atemorizan ni de personas que hacen murallas para defender sus virtudes; de personas que se arriesgan. Esto es una cosa que yo encuentro fundamental y que fue posible a Elza y a mí. Nosotros testimoniamos a los cinco hijos que vinieron por causa de nosotros —tres mujeres y dos hombres— que hoy día repiten a su manera, re-hacen a su papá y su mamá con sus hijos y con sus mujeres y sus esposos.⁸

8 En otra de sus referencias autobiográficas, nos dice Freire (nuestra traducción): «Recuerdo que aprendí mucho por el hecho de ser padre... Y aprendí mucho al observar a Elza como madre. Recuerdo que en casa ni Elza ni yo jamás dijimos que no sin explicar la razón del por qué. Mira, no quiero darte la impresión de que soy un racionalista. No es el caso, porque soy un ser muy fuertemente emocional, lleno de sentimientos y sin ningún temor de expresarlos. Lo que quiero decir es que detrás del *no* y del *sí* hay argumento y desacuerdo... Yo no digo no porque te amo; digo no porque tengo ciertas razones para decir no. ¿Por qué no enseñar a los chicos a empezar a buscar las razones, los datos, los hechos...? Yo tenía

Después de los sesenta, los hijos empiezan a descubrir que hay un riesgo cercano de la muerte del papá; la hija mayor, sobre todo, fiscaliza mucho mis salidas. Me ha telefonado cuando yo venía para acá y me dijo: «papá tú estás loco... ¿cómo vas a Puerto Rico hoy y vuelves el sábado?». Y tiene razón; esto es una locura. Pero una locura que tiene sentido, que debe ser vivida. De ahí que yo voy a decirles que si no fuera por la sensación que tengo de arriesgarme, yo no vendría (es algo que no se justificaba por intereses materiales...). Entonces mi venida es de un lado el riesgo que me parece fundamental a mi existencia; del otro es la necesidad que yo tengo de otros y de otras. Si no, no vendría; y esto tiene que ver con mi vida de casa, con el respeto a los hijos y las hijas. Hoy día ellos hacen las críticas, porque los mejores jueces de los padres y las madres no son los filósofos ni los vecinos sino los hijos y las hijas.

En mi relación de padre e hijos yo he sido siempre hijo también... Yo no estoy con esto sugiriendo a ustedes que creen aquí una escuela de padres. No; yo no creo que se enseña a ser madre y padre; uno aprende siéndolo. Pero no hay duda alguna de que una reflexión constante sobre la práctica de madre y padre es fundamental. Es decir, si hubiera un equipo de diez familias discutiendo de cuando en vez su práctica... podría haber un clima de seriedad, de responsabilidad donde uno no pretendiese ser siempre el correcto y pudiese correr el riesgo de decir también sus desaciertos (que yo también cometí muchos, claro).

que explicar cada vez *por qué* algo no se podía hacer. Segundo, toda vez que era posible para los hijos y las hijas aprender por medio del hacer, sin arriesgar sus vidas o su salud, yo prefería que así lo hicieran. Y después lo discutía con ellos. Es muy interesante que como madre y padre, Elza y yo estábamos siempre involucrados en un proceso de reflexión junto a los chicos. Espero que nunca se cansaron de nuestra enseñanza, porque siempre les estábamos enseñando... Me acuerdo que una vez perdí la paciencia... cometí una injusticia tremenda con Cristina y ella se puso muy triste inmediatamente. Se fue a la cama y yo la seguí. La besé y le dije: «vine acá a pedirte que me perdones; yo estaba equivocado». Y ella se sonrió con los labios y los ojos y me dio un beso; y durmió muy bien. (¡Espero que por eso no necesitó un psicoterapeuta después; tal vez me ahorré ese gasto!)» . En Myles Horton & Paulo Freire, *We Make the Road by Walking: Conversations on Education and Social Change*, B. Bell, J. Gaventa, & J. Peters, eds. (Philadelphia: Temple University Press, 1990), pp. 138-139.

Yo diría finalmente que difícilmente en una familia autoritaria, de relaciones autoritarias, se consiga un equilibrio, aunque no diga que no se consiga; pero hay siempre un riesgo: ...que los hijos o hijas se aplasten y no asuman su responsabilidad de ser; o el otro riesgo de una permanente rebelión (que es diferente de una postura revolucionaria); es una especie así de oposición a toda autoridad y no es esto lo que es necesario, lo que es correcto. Porque indudablemente la autoridad es constitutiva de la libertad. *El gran problema del autoritarismo es que rompe, en la relación de la autoridad con la libertad, el rol de la libertad, como el libertinaje anula la autoridad.* Entonces cuando yo me opongo al autoritarismo yo no estoy en contra de la autoridad; y cuando estoy en contra del libertinaje, la licenciosidad, yo no estoy en contra de la libertad. Hay que vivir las dos en forma dialéctica, contradictoria. Que hay una contradicción constante entre la libertad y la autoridad, no hay ninguna duda. Esa contradicción... puede tomarse una contradicción antagónica.

Creo que experiencias como éstas, experiencias críticas dentro de casa, pueden ayudarnos un montón. Es preciso que en nombre de nada y de nadie el padre y la madre falten a los hijos y las hijas. Hay que descubrir tiempo para ellos, espacio para los chicos. Yo me acuerdo que a veces yo estaba en Recife cuando los niños tenían dos, cuatro, tres años, y a veces yo estaba conversando con el rector de la universidad en la terraza de la casa... cuando una de ellas llegaba corriendo y se paraba al frente, sin tomar conocimiento de la otra persona (lo que es normal): «papá, papá, ¿qué es tal cosa...?». Yo paraba mi conversación con el rector y me volvía totalmente para él o ella, y contestaba. Luego se iba; y si volvía yo hacía lo mismo. Esto es, nunca dije: «hijo, cállate que ahora papá está ocupado». Pero, ¡como si no fuera más que una ocupación, una pre-ocupación, estar siempre con los hijos y las hijas! ¡Como si trabajar, preguntar, contestar, jugar con los hijos no fuera estar ocupado! Para mí ésta es la grande ocupación de un padre en la casa, o de una madre. Ahora, por favor, no piensen que si yo muero ahora mi alma sale volando para arriba; no, yo tengo mucha convicción de mi limitación, de mi indigencia, de mi finitud...

Pobres de nosotros cuando dejamos morir en nosotros los niños y las niñas que fuimos, porque ahí ya no hay salvación. Y un padre será tanto mejor, y la madre también, cuando siga siendo también un niño, una niña; y el maestro alumno...

Freire habla sobre Freire

¿Cómo es que comienza Paulo Freire a preocuparse por las cosas en que se preocupa ahora?

Mira, desde muy joven. Y tal vez te podría decir sin mentirte que desde adolescente ya yo me preocupaba por el mundo. Yo fui siempre un curioso... desde adolescente ya yo estaba preocupado por la transformación radical.⁹ No soy genio, no; yo soy un hombre común, sensible. Fui un niño sensible también... Ahora, por ejemplo, estoy escribiendo un libro que no es autobiográfico pero tiene algo de biográfico; y al hacer esto de escribir estoy necesariamente empeñado en un esfuerzo de memoria. Y es una cosa interesante que yo nunca, nunca acepté la tentación de adaptarme, de adecuarme a la situación. Yo siempre estuve mucho más preocupado en cambiar la realidad.

En mí hubo siempre esto: mi sed más grande de comprender la necesidad de transformar y no de adecuarme a la realidad. No; a mí me preocupaba tanto cambiar la realidad, para cambiarme a mí también, claro, a través de mi propia práctica. Lo sentía a través de mi práctica con las clases

⁹ Freire hace referencia a esa temprana sensibilidad a favor de la transformación radical en varias entrevistas y diálogos. Por ejemplo, en Paulo Freire y Freí Betto, *Esa escuela llamada vida*, en respuesta a una pregunta sobre cómo surgió la educación popular en su vida, Freire dice: «...aunque todavía no había advertido, por mi edad, que me estaba preparando para algo que empezaría a hacer más adelante en el campo de la Educación Popular, fueron muy importantes las experiencias en que participé en mi adolescencia, con chicos campesinos, con chicos urbanos, con hijos de obreros, con chicos que vivían entre riachos y morros, en una época en que residíamos lejos de Recife. Las experiencias con ellos me fueron habituando a una manera diferente de pensamiento y de expresión, a cuya comprensión más rigurosa me dedico ahora como educador popular. Aquellas experiencias me estaban preparando en muchos aspectos, por la convivencia con la clase de amigos que yo tenía, para que más adelante, todavía joven, me reencontrara con los trabajadores...», (p. 71). Considérense también las referencias testimoniales de Freire en sus *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo* (México: Siglo XXI, 1996), y *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI, 1993).

populares de mi país; yo fui a aprender muchas veces con los grupos populares. Algunas veces son lecturas que yo hacía para aprender a leer mejor la realidad político-social de mi país. Yo te podría decir que lo que haya de radicalidad en mi oposición a la realidad nació de la constatación de la injusticia en la realidad presente. Esta me parece es una de las razones de mi posición hoy, en la cual yo me encuentro humildemente (no arrogantemente).

Cuando usted dice que sale de usted mismo, ¿no hubo alguna influencia, alguna gente...?

Claro. Pero claro, en primer lugar yo no creo mucho en estas personas, en el hombre o la mujer que «se hace» a sí mismo o a sí misma... autohacedores de sí. Yo creo que nosotros somos seres sociales. Obviamente, hay una dimensión individual en mi práctica, en mi experiencia y en mi vida. La dimensión individual que tiene que ver con un hombre que se llama Paulo Freire que es singular; no hay otro como yo, como no hay una mujer como tú en el mundo... Pero yo estoy absolutamente convencido de que la dimensión individual de mi experiencia no es bastante para explicar esto. En la medida misma en que mi experiencia es social se da en la práctica social. Mi experiencia es parte de la práctica social en que yo participo...

En primer lugar, yo te diría que fui fuertemente influenciado por la realidad misma, que fue la realidad dura del nordeste de Brasil, que fue una realidad dramática, terriblemente dramática, y que la viven miles de brasileños.¹⁰ Yo no conseguí acostumbrarme al hambre de aquellos y aquellas que

¹⁰ Véase las notas autobiográficas de Freire en *El mensaje de Paulo Freire*, pp. 19-22. En su diálogo con Donald Macedo, Freire dice: «Por lo tanto mis estudios de lingüística y el hecho de conocer a Elza me condujeron a la pedagogía. Comencé a desarrollar ciertas ideas pedagógicas con matices históricos, culturales y filosóficos. Sin embargo, a medida que desarrollaba estas ideas, me tenía que enfrentar a las extremadamente dramáticas y desafiantes condiciones sociales de mi tierra natal, el noreste de Brasil. Yo había tenido una infancia sumamente difícil debido a la situación económica de mi familia. Como adulto, al trabajar con obreros, campesinos y pescadores tomé nuevamente conciencia de las diferencias entre las clases sociales. De niño me había relacionado con hijos de obreros y campesinos. Este nuevo encuentro era mucho menos ingenuo, y me llevó a comprender mi necesidad personal de profundizar en la investigación pedagógica en mucho mayor grado que todos los libros que había leído. También me motivó a aprender de la enseñanza de adultos, área en la que trabajaba». *La naturaleza*

no podían comer. Yo reconozco que a veces uno termina por acostumbrarse como un mecanismo de defensa para poder sobrevivir; pero yo nunca conseguí acostumbrarme al hambre de miles de brasileños.

Sí, pero eso mismo, Paulo, ¿eso sale de uno?

Sale de uno, pero no sale solo de uno... yo creo que la mejor manera de contestar es exactamente lo que yo dije: hay una dimensión individual de mi práctica; mi práctica es mía misma. Hay un mínimo que es fundamental, y que hace que mi práctica sea así porque yo soy así. Pero lo que pasa es que yo soy así también porque soy formado por una realidad externa que me marca a mí, ¿entiendes? Y esta realidad es una realidad social. Lo que pasa es una relación dialéctica contradictoria entre lo individual y lo social... es exactamente la contradicción entre las dos que termina por hacerme como estoy siendo.¹¹

Paulo: ¿qué pasó con aquellos primeros campesinos a los que enseñó a leer?; ¿qué pasó con ese proyecto cuando tuvo que irse?

El primer momento de mi experiencia en Brasil se frustró. Se frustró pero no desapareció... Por otro lado, yo no fui la primera persona que hizo eso, las cosas que yo intenté y que no siempre fueron o están siendo bien interpretadas. Es una cosa interesante observar cómo a veces, veinte años después de que alguien hizo algo, los analistas de hoy —sin tener una sensibilidad histórica— pretenden ver lo que pasó hace veinte años con la mirada de hoy y no con la mirada de ayer. En ese sentido a veces yo no soy bien comprendido, y no hay problema ninguno en eso para mí.¹² Pero yo te diría que muchas de las

política de la educación, Cultura, poder y liberación (Barcelona: Ediciones Paidós, 1990), pp. 171-172.

¹¹ Esta respuesta y la anterior pueden iluminarse más con la clara autoreflexión de Freire en «Nadie nace hecho: experimentándonos en el mundo es como nos hacemos a nosotros mismos», en su *Política y educación* (México: Siglo XXI, 1996), pp. 88-98.

¹² Las críticas a que Freire hace referencia en este contexto aluden específicamente al supuesto «autoritarismo», «reformismo burgués» e «idealismo» de su filosofía, según sus propias palabras en varias ocasiones (documentadas por ejemplo en una entrevista que le hace Latinamerica Press, 13 December 1984, p. 3). En respuesta a ésas y otras críticas, Freire insiste en que su obra y pensamiento

cosas que fueron empezadas en aquella época existen hoy en Brasil (y fuera de Brasil) aunque de manera diferente. Sería por ejemplo incluso inviable que hoy día estuviéramos re-editando lo que hicimos en 1962. No sería posible: la historia no paró; pero hay una cierta continuidad... es el propio proceso histórico; es la realidad misma la que nos va enseñando...

La presencia de nuevo de las masas populares en las calles de Brasil es una señal de que las cosas de que yo participé, no las cosas que yo hice (¡como si yo estuviera diciendo que por las cosas que yo hice en la década del 1960 el pueblo vino hoy a las calles!) tienen sentido a la luz de la marcha de la historia... Por ejemplo, lo que se hace en la educación popular de Brasil, independientemente de si hay o no hay influencia mía. A mí no me interesa mucho saber si hay o no hay; lo que me interesa saber es si está habiendo un esfuerzo dentro de la organización popular. Y hay hoy en Brasil mucho de eso.

Por ejemplo, todo el esfuerzo de la oposición allá, de las comunidades eclesiales de base, constituye para mí un momento nuevo, de carácter político. Mucha gente piensa sectariamente que eso no tiene sentido porque es algo que está asociado a la iglesia. Me parece que eso es una estrechez tremenda. Es un sectarismo intolerable que es incompetente para percibir lo que realmente pasa en la historia. El esfuerzo de esas comunidades eclesiales de base en Brasil es una cosa

deben verse propiamente en su contexto histórico, y como un proceso en continua evolución. En sus palabras (nuestra traducción): «Desde luego, en 1964 no tenía la claridad que tengo hoy.. Continué siendo el mismo Freire de 1964 y, al mismo tiempo, soy otro ser... Soy un ser en proceso; estoy «siendo». Y precisamente porque estoy «siendo», hoy día percibo cosas que antes no veía sobre lo que una vez escribí... Siendo que no he muerto, he cambiado... He tenido que romper con antiguas percepciones y lo continúo haciendo; por ejemplo, hoy comprendo mucho mejor que antes la dimensión política de la educación».

Como bien lo destaca Rosa María Torres, lejos de haber sido ajeno a variadas críticas y visiones de sí mismo, en casi todos sus escritos recientes, entrevistas y conferencias, Freire las enfrenta en diálogo permanente con sus críticos. Torres señala la insistencia de Freire en cuatro puntos fundamentales cuando responde a los críticos: a) la necesidad de identificar con cuidado la ubicación histórico-social de sus obras; b) reconocer y considerar la evolución de su trabajo y pensamiento; c) ponderar su propia autocrítica; y d) discernir entre las diversas «lecturas» de su obra (y de sus escritos en particular), desechando las distorsiones presentes en ciertas lecturas generalizadas. Véase esta discusión en el bien documentado ensayo de Torres, *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire* (Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988), pp. 22-41.

que merece realmente estudiarse. Hay una perspectiva de transformación y todo eso es educación popular y política.¹³

Y ¿cómo se siente usted cuando lo invitan, por ejemplo, a esta universidad, cuando hace diez o doce años atrás no se estudiaba a Freiré, no se lo leía, y a los profesores que lo leían se los señalaba? Ahora lo traen y lo traen a viva voz y es prestigioso: ¿se siente como algo que es importante que así sea?

Mira... probablemente mucha gente dice que en el momento en que Freire acepta una invitación como ésta, Freire se permite ser cooptado. Yo digo que no... las cosas que yo digo aquí no tienen nada que ver con comportamiento cooptado. Ahora, en segundo lugar, si vamos a admitir que hace diez años yo no fui invitado y hoy lo soy, tal vez también algunas personas dijeran que eso es debido al hecho de que los grupos que detentan el poder finalmente descubrieron que las obras de Paulo Freire no tienen peligro alguno. Yo creo que tampoco se trata de esto. Lo que me parece es que hay un proceso histórico y depende casi siempre de la manera como

¹³ Así interpreta Freire el surgimiento, el sentido y la fundón de las comunidades eclesiales de base en Brasil:

«...mientras la dictadura brasileña silenciaba al país, grupos populares, cada vez en mayor número, se reunían en el seno de la Iglesia Católica brasileña, con sacerdotes, monjas y, más adelante, con obispos de la línea profética, para discutir los evangelios. La impresión que tengo es que, en cierta fase de la represión más dura, más fuerte, del régimen militar, en el momento de la imposición del silencio más cerrado sobre todo el pueblo, reunirse en el seno de la parroquia era casi como volver al útero materno para defenderse de la agresión del poder despótico. Era ganar un poco la sensación de la seguridad necesaria. La defensa en comunión, en la intimidad de la iglesia, de la parroquia, sellada por la fe, por medio de la lectura de los evangelios, acabó por extenderse, por dar origen a las comunidades eclesiales de base. En el momento en que los grupos populares asumen el papel de sujetos de la lectura de los evangelios, que ya no son solamente leídos para ellos, su lectura se hace necesariamente en la óptica de los oprimidos, ya no más en la de los opresores. Es esta lectura de los oprimidos que se unía a formas de acción, de protesta, de reivindicación —como lo veo— que termina, por un lado, “convirtiendo” a muchos sacerdotes y monjas a la comprensión profética y a su práctica; por el otro, reforzando en algunos su ya clara opción por los “pobres”.

Es esta lectura que anima, también, a la Teología de la Liberación desde sus primeros pasos. Es interesante observar cómo las comunidades eclesiales de base llegan a asumir tareas eminentemente políticas, sin por eso perder la dimensión de fe en la que se constituyen, creando espacios de lucha». Paulo Freire y Antonio Faúndez, *Hacia una pedagogía de la pregunta* (Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1986), pp. 94-95.

tú subjetivamente lo interpretas. Entonces hay otras razones que explican el hecho de que hoy yo pueda venir aquí. Hubo un tiempo en que yo no pude ir a Portugal. Hubo un tiempo en que yo no pude ir a España. Hubo un tiempo en que yo no pude ir a Argentina. Y hoy [durante la dictadura del General Pinochet] es el tiempo cuando no puedo ir a Chile; pero hubo un tiempo en que yo viví en Chile [durante el gobierno demócrata-cristiano de Eduardo Frei]. Hubo tiempo en que yo no pude vivir en mi propio país [al que regresa en 1980] y hoy día yo puedo vivir en mi país. Hubo tiempo en que la prensa brasileña no podía decir que Pablo Freire vivía en Ginebra. Hoy día mis libros son todos publicados en Brasil; yo soy escuchado en Brasil, y yo soy profesor en Brasil...

La historia no es, como dijo Marx, la entelequia que está libre de los hombres y de las mujeres mangoneándonos; la historia jamás es eso. Nos hace y se hace. La cuestión es que la historia cambió en Brasil y no solamente yo pude volver. No porque el régimen militar nos amaba sino porque hay ciertas concesiones en la historia que son hechas independientemente del buen gusto de las personas.

Sí. Pero en términos generales, personales, que se aclame a Freire como un personaje casi mesiánico, ¿es importante para la causa?

No, no, yo no creo que lo es. Pero, mira, esto es una cosa contra la cual yo peleé desde hace más de diez años... Yo descubro que esto en lugar de adelantar, puede retrasarnos, puede hacer mal, incluso. Entonces lo que yo intento hacer desde hace mucho tiempo es precisamente disminuir la tentación de aceptar ser un mito. Y tal vez ahora yo te diga probablemente hasta perdiendo la humildad, yo no sé cuántas personas harían el esfuerzo que yo hago para no ser un mito; no sé a cuántas personas, incluso las que me critican, no les gustaría ser mito. Te confieso con toda sinceridad, y pido excusas a ti y a los lectores por faltar a la humildad: yo me esfuerzo por no ser mito... Pero tampoco puedo ir más allá de eso y no escribir más nada, encerrarme en mi casa y cortar las relaciones con el mundo. Si yo hiciera eso creo que estaría traicionando una tarea que yo encuentro que quiero. Entonces lo que yo tengo que hacer primero es saber que esta

tarea es una tarea pequeña, pero es una tarea que yo tengo que cumplir en lugar de huir de ella. No es fácil...

Mira, por ejemplo, en las cosas más mínimas: hay directivas de estudiantes en mi país que tienen mi nombre. Hay centros de educación que tienen mi nombre, no solamente en Brasil; por ejemplo en México yo visité hace poco un centro que ya tiene trece años que se llama «Centro Educativo Freire». Tres veces me han telefoneado del interior de Brasil para pedir permiso para poner mi nombre en la escuela que allí han creado. Yo dije: «mira, ¿por qué tú no consigues el nombre de una persona muerta, no viva, que puede haber sido un pedagogo, un obrero o un campesino asesinado por el poder? Me dijo: «no, profesor Freire, permita que nosotros lo hagamos». Yo dije: «mira, yo no puedo decirte a ti que no, sería descortés, incluso, decir no; esto es una tontería y yo no tengo el derecho de herirlos, pero sí tengo el deber de sugerir otros caminos...». Ahora he recibido una carta linda donde me piden una fotografía mía para poner en el salón como símbolo de la dirección; y en una primera sesión con los niños hablaron de mi vida. Me pidieron que cuando pase por esta ciudad me comunique para visitar a los niños...

Me acuerdo que cuando vivía en Ginebra, un día recibí en mi casa una tarjeta de [Jean] Piaget en que simplemente él me consultaba como brasileño sobre un gran pedagogo brasileño que yo conozco, y que estaba creando un instituto y pedía permiso a Piaget para poner su nombre en ese instituto. Se llama hoy «Instituto Piaget». Piaget me escribió la tarjeta en la que me decía: «Monsieur, precisamente en su condición de brasileño, yo le escribo para consultar en torno de la honorabilidad de la persona, etc... etc.». Yo le contesté a Piaget que era un hombre serio y competente. Piaget dijo sí. Yo imagino la cantidad de centros que tienen su nombre. Ahora, mira, al dar el ejemplo de Piaget debo una vez más pedir excusas porque puede parecer una enorme falta de humildad; yo no quiero ahora compararme con Piaget. Puede uno no estar de acuerdo con Piaget, pero el aporte que ha dado a las ciencias, a la comprensión de la psicología genética, a la pedagogía, es extraordinario... Yo sé que yo también he dado muchas cosas, pero no me quiero comparar con Piaget. Lo que

quiero simplemente decir es que Piaget también tenía esta situación... ocurre con algunos intelectuales y yo soy uno de ellos. Realísticamente yo tengo que admitir que estas cosas son hechos; entonces lo que tengo que desarrollar no es fácil pero hay que hacerlo, es la suficiente humildad para que nada de estas cosas me transformen en arrogante.

Quiero hacerle una pregunta sobre su concepto del amor. Educación es amor; pero en sus primeros libros hablaba de que el oprimido tiene el derecho de rebelarse contra el opresor. ¿Cómo compagina entonces el amor?

Yo te voy a contestar de la misma manera como contesté esta cuestión en la *Pedagogía del oprimido*. Yo no cambié nada de allá para acá en este punto. Me acuerdo que yo hablaba de la conquista del poder por parte de los oprimidos y hoy yo solamente elaborarí algo que dije en la *Pedagogía del oprimido*. Yo diría que, para mí, las clases sociales oprimidas tendrían no solamente que conquistar el poder que los oprime sino tendrían sobre todo que reinventar el poder. *Para mí la cuestión no es la de tomar el poder, es reinventarlo.*¹⁴ Es no reproducir el poder que fue tomado, que fue captado de la

¹⁴ Nótese que Freire ha mencionado en numerosas ocasiones su clásico libro *Pedagogía del oprimido*, el cual se mantiene, por cierto, como su manifiesto de filosofía educativa por excelencia. Sin embargo, aquí Freire afirma nuevamente haber trascendido una posición anterior al incorporar este concepto de re-hacer o re-inventar el poder, que antes no había planteado. La idea ya no es simplemente propiciar la toma del estado para transformar la sociedad, sino colaborar en la transformación de la sociedad a partir de sus propias bases para ir construyendo una nueva. Se trata de construir una sociedad en que tanto el poder como la lucha por el poder se manifiesten en forma diferente, con nuevos caminos de movilización y organización popular, métodos, tácticas y estrategias. Es interesante notar que esta discusión antecede precisamente a la referencia sobre las comunidades eclesiales de base apuntada en la nota anterior. Sobre este tema de la «reinención del poder», que se explicitó más tarde en el pensamiento freireano, puede verse también, Paulo Freire y otros, *Pedagogía, diálogo y conflicto* (Buenos Aires: Ediciones Cinco, 1987), pp. 123-126. Dice Freire: «La cuestión que se planea a las clases trabajadoras, por lo tanto, no es sólo de tomar el poder, corriendo el riesgo de que la burguesía recupere el terreno perdido. Hay que tener en cuenta cómo ciertas revoluciones terminaron por escapar de las manos de las masas populares y retomar a las de la burguesía, por ejemplo, la linda revolución boliviana, la mejicana, etc. En este sentido es que creo que el problema central es tomar y reinventar el poder, no quedarse solamente en tomar. En esa reinención del poder, o las masas populares tienen una participación activa y crecientemente crítica en el proceso de aprendizaje de ser críticas, o el poder no será reinventado», (p. 124).

burguesía; es no reproducir este poder sino recrearlo, hacer un poder nuevo. Te decía que ahora yo solamente añado esto, la reinención del poder; es el gran acto de amor que las masas oprimidas tienen que lograr. Es detener el odio que los dominantes tienen contra ellos.

Sí, pero en las relaciones concretas de una revolución hay que matar...

En una revolución uno mata y muere... ésta es una cuestión que a mí me mueve mucho. Yo no sé si tú has leído, por ejemplo, la obra del Che Guevara. El Che Guevara no tuvo jamás recelo de hablar de amor. Hay una carta suya en que escribe: «aún corriendo el riesgo de parecer ridículo, yo te afirmo (le decía a quien le escribía) que no hay revolución sin amor».

A veces hay ciertos escritos de izquierda que me critican diciendo que soy burgués porque en el fondo yo hablo de amor. ¡No! Y también se me hacen críticas porque dicen que yo nunca participé en ningún movimiento armado. Realmente nunca participé y nunca dije que había participado. Nunca dije esto. Pero Guevara participó. Guevara murió; fue asesinado, pero Guevara habló de amor, no solamente una vez sino muchas. Y fue para mí un hombre profundamente amoroso... Yo no tengo ningún miedo de afirmar la belleza del amor. Y te digo más: una revolución que niegue el amor, para mí no funciona.

Ahora, tú puedes pedir a los oprimidos que vivan amorosamente todo el tiempo con relación a los opresores. Porque, incluso, los oprimidos (yo dije también esto en la *Pedagogía del oprimido*) jamás en el mundo empezaron el acto de «desamar». Porque los oprimidos son constituidos en la falta de amor de los opresores... los oprimidos aparecen como resultado de la acción explotadora de los opresores; y esta acción es la acción realmente «des-amorosa». Entonces, *el gran acto de amor es precisamente resolver la contradicción... en la transformación material concreta de la sociedad, las condiciones materiales concretas*.¹⁵

¹⁵ Es apropiado que al final de estas palabras de Freire aparezca, una vez más, su visión política en tomo a la lucha de clases y el señalamiento de las «condiciones materiales concretas», como nivel y dimensión de atención insoslayable en los procesos de liberación y transformación social. Indudablemente su compromiso y su proyecto pedagógico deben comprenderse a la luz de tal visión. Tal

como señala en un momento de su diálogo con Rosa María Torres, *Educación popular. Encuentro con Paulo Freire*, p. 61: «Como hombre que sueña con la sociedad socialista, yo no hago ninguna contraposición entre democracia y revolución socialista. Ninguna». Freire aclara en su *Pedagogía de la esperanza*: «Para mí... lo que no servía en la experiencia del llamado «socialismo realista»... no era el sueño socialista, sino el marco autoritario que lo contradecía y del que Marx y Lenin también tienen su parte de culpa, y no sólo Stalin... En este sentido también el desmoronamiento del mundo socialista autoritario... nos ofrece la posibilidad extraordinaria, aunque difícil, de continuar *soñando* y luchando por el *sueño* socialista, depurándolo de sus distorsiones autoritarias, de sus disgustos totalitarios, de su ceguera sectaria. Para mí, por eso, dentro de algún tiempo la lucha democrática contra la malignidad del capitalismo se hará incluso más fácil. Lo que se hace necesario es superar, entre muchas otras cosas, la certeza excesiva con que muchos marxistas se declaraban *modernos* y, asumiendo la humildad frente a las clases populares, volvemos posmodernamente menos seguros de nuestras certezas. Progresivamente posmodernos», (p. 92). Y en su *Política y educación*: «... me encuentro críticamente en paz con mi opción política, en interacción con mi práctica pedagógica. Posición no dogmática pero serena, firme, de quien se encuentra en permanente estado de búsqueda, abierto al cambio, en la medida misma en que desde hace mucho tiempo dejó de estar demasiado seguro de sus certezas», (p. 11).

Apéndice II

Glosario

Este glosario tiene como fin iluminar la lectura de nuestra exposición por medio de una explicación sencilla de un grupo importante de palabras y frases de la filosofía freireana de la educación.

Acción cultural

Caracterización de la educación liberadora al servicio de la transformación de la cultura y la revitalización de la sociedad.

Acto de creación

Actividad que sólo pueden realizar los seres humanos en la medida que ejercen su imaginación libremente.

Alienación

Estado de deshumanización causado por condiciones opresivas de vida.

Aprendizaje transformador

Cualidad del aprendizaje cuyo fruto es un cambio radical, o sistémico, en las maneras de percibir, pensar, sentir, relacionarse y actuar, por parte de los educandos.

Círculos de cultura

Nombre dado a los grupos de aprendizaje (en lugar de «clases») en los proyectos de alfabetización de adultos y en otros programas de educación popular.

Comunicación indirecta

Comunicación por diferentes medios del lenguaje directo; por ejemplo, por medio de parábolas u otras narrativas, el arte y la música, la poesía, etc.

Comunidades eclesiales de base

Grupos de familias y otras personas cristianas, unidas por un sentido de solidaridad, para practicar la adoración, el estudio bíblico como educación liberadora, la ayuda mutua, y el compromiso social y político.

Conciencia ingenua o reformada

También llamada conciencia transitivo-ingenua. Aunque la conciencia ingenua está a un nivel más elevado que la «conciencia semi-intransitiva» («mágica o conformada»), se trata todavía de una mentalidad que no percibe la realidad en una forma crítica o estructural, condición necesaria para el ejercicio de la verdadera democracia.

Conciencia mágica o conformada

Mentalidad que se conforma de manera fatalista y apática a la realidad social tal como es.

Conciencia político-crítica

El nivel óptimo de conciencia para la vida en una sociedad libre, justa y democrática. Se trata de una mentalidad capaz de comprender en forma más completa la historia y el momento presente, así como las posibilidades del futuro.

Conciencia semi-intransitiva

Conciencia mágica o conformada.

Concientización

Proceso por el cual se toma conciencia de la injusticia y de la capacidad para enfrentarla eficazmente mientras las personas se involucran en acciones concretas contra la opresión que sufren.

Contenido estructural

Nombre dado a la estrategia y a los métodos educativos que no son meros vehículos de contenido sustantivo, sino como comunicadores de «contenido», ya sea contradiciendo o reforzando lo que se enseña (por ejemplo, enseñar la justicia enseñando justamente).

Contenido sustantivo

Es lo que usualmente llamamos «contenido» de lo que se enseña; por ejemplo, información, valores, actitudes, destrezas, etc.

Contenido-proceso

Es el tipo de contenido que corresponde específicamente a destrezas tales como pensar críticamente y problematizar lo que se nos presenta como «realidad».

Creatividad

Como seres creados a imagen y semejanza de Dios, los seres humanos tenemos la capacidad para descubrir, inventar y crear cosas nuevas como ejercicio de la imaginación creadora.

Creativogénico

Adjetivo que se aplica especialmente a aquellos grupos de personas cuyas características estimulan, afirman y aplican la creatividad de sus miembros.

Crítica

Capacidad para discernir, analizar, juzgar y confrontar.

Decir su palabra

Frase referida a la libertad de los seres humanos para expresarse, mediante el lenguaje oral y de otras maneras (relacionándonos, actuando, etc.) como sujetos responsables.

Desmitologizar

Proceso por el cual se revelan y denuncian los «mitos», entendidos éstos como falsedades destinadas a distorsionar u ocultar la realidad.

Dialéctica

Una relación en la que opera una influencia o un condicionamiento recíproco y que genera una nueva realidad, como por ejemplo la relación educando-educador.

Dialéctica amo-esclavo

Relación entre opresores y oprimidos, la cual genera un condicionamiento tal que los unos no pueden existir sin los otros en una suerte de co-dependencia.

Dialógica

Cualidad de la educación liberadora por excelencia, caracterizada por el diálogo y los estilos participativos de enseñanza/aprendizaje, en un clima de solidaridad y colaboración.

Educación bancaria

Educación caracterizada por la enseñanza autoritaria, basada en el doble supuesto de que solo los educadores pueden proveer conocimiento y los educandos sólo reciben, dan cuenta y eventualmente emplean dicho «depósito» de saber.

Educación de base

Educación al servicio de las clases populares y otros grupos de personas oprimidas o marginadas; el término implica educación junto a, y no meramente para tales personas y comunidades.

Emerger humano

Proceso de desarrollo humano integral, es decir, psico-social, cultural, moral y espiritual; puede usarse como sinónimo de humanización, tanto de personas individualmente como de grupos y comunidades.

Epistemología

Disciplina que trata de la teoría del conocimiento y de la verdad: sus fuentes, sus formas y su validación.

Epistemología radical

Teoría del conocimiento que afirma que la creación y la transformación del conocimiento va de la mano de la «praxis», o sea, la experiencia y la acción concreta junto con la reflexión sobre la misma.

Estructuras psicológicas

Configuraciones mentales y emocionales, tales como ciertas formas habituales de pensar, sentir y actuar. Estas configuraciones se pueden transformar en la medida en que cambian las estructuras y relaciones comunitarias y sociales.

Etapa desmitologizadora

Se refiere a la cuarta etapa del desarrollo de la fe, según la teoría correspondiente; puede comenzar a manifestarse hacia el final de la adolescencia, con la capacidad para asumir

responsablemente lo que uno cree y valora y de reflexionar críticamente sobre ello. A esta etapa también se le conoce como «fe individuativo-reflectiva».

Etnocentrismo

Prejuicio a favor del grupo étnico-cultural al que uno pertenece, y desde cuya perspectiva se tiende a hacer juicios de valor sobre otros grupos sociales.

Fe individuativo-reflectiva

Véase etapa desmitologizadora.

Fe sintético-convencional

En la teoría del desarrollo de la fe, es el nombre que se da a la fe típica de la adolescencia, y que la mayoría de las personas adultas parecen no superar. Esta fe se caracteriza por la búsqueda de la integración de creencias y valores, y de pertenencia a una comunidad que muestre armonía social.

Humanista

Persona que afirma y lucha por la plena humanización o el «emerger humano» en condiciones democráticas de libertad, y de justicia social y económica. No se trata necesariamente de un «humanismo» que idealiza al ser humano y que desconoce el lugar y la acción de Dios en el mundo.

Idealismo

En el sentido positivo del término, se refiere a la actitud esperanzada de un mundo mejor. En el sentido negativo, alude a la tendencia de no tomar en cuenta las condiciones históricas, socioeconómicas y políticas concretas.

Ideología

Conjunto de opiniones y juicios de valor que se utiliza para justificar la situación de privilegio que tiene un grupo dado (especialmente las clases sociales dominantes), o la necesidad de actuar a favor de los intereses de tal grupo.

Impulso ontológico de crear

Frase típica de la antropología freireana, referida a la disposición exclusivamente humana para la creatividad. Los seres humanos estamos llamados a crear por el hecho mismo de ser seres humanos.

Infraestructura

Se refiere a las condiciones materiales concretas, tales como son las estructuras económicas con sus medios de producción y distribución de bienes.

Lectura de la palabra y lectura del mundo

Correlación que se establece a partir de la alfabetización de adultos. Supone la necesidad de un doble aprendizaje. Por un lado, está la necesidad de que le gente aprenda a leer (lectura de la palabra). Por el otro, está la urgencia de que aprendan a percibir y actuar crítica y creativamente en el mundo en que vivimos (lectura del mundo).

Liberacionista

Postura a favor de la liberación entendida en el doble sentido de libertad de (emancipación) y libertad para (potenciación o empoderamiento, capacitación y servicio); nombre que se da también a quienes sostienen tal postura mediante su palabra y su acción.

Lingüístico-simbólico

Referido a la estrecha relación que existe entre el lenguaje y el pensamiento.

Lucha de clases

Frase que alude a los conflictos inevitables que surgen principalmente por intereses económicos y políticos opuestos entre sí.

Masificación

Proceso en el que se despersonaliza a los seres humanos, los cuales pierden su sentido de identidad y valor personal.

Mayéuticos

Educadores con vocación por una educación participativa, dialógica, crítica, orientada a la praxis y a la transformación personal y social.

Mito

Se utiliza aquí en el sentido negativo de creencias falsas con las cuales se distorsiona o se oculta la realidad. Por ejemplo, se puede hablar del mito de la inferioridad innata de las mujeres, la vagancia de los pobres, la imposibilidad de transformar estructuras injustas, etc.

Niveles de conciencia

Perspectiva evolutiva que considera la mentalidad predominante en personas y grupos sociales; en la educación concientizadora, tales niveles se identifican especialmente según el concepto o imagen que las personas tienen de sí mismas y su manera de ver y comprender su realidad, incluyendo el potencial que tienen para determinar su destino.

Operacional-formal

Según Jean Piaget, se trata de un nivel de desarrollo cognitivo que puede comenzar a manifestarse en la temprana adolescencia; es la capacidad para la introspección, para pensar en el pensamiento mismo, y para reflexionar en forma hipotética y abstracta (es decir, poder pensar en un mundo diferente del actual).

Palabra generadora

Expresión que alude a un tema generador clave en el proceso de enseñanza/aprendizaje y que determinan su contenido sustantivo. Por ejemplo, la palabra «trabajo» genera otras palabras relativas al sustento, vivienda, desempleo, lucha, dinero, etc.

Pensamiento formal

Según la teoría de Jean Piaget, es el tipo de pensamiento que puede ejercerse una vez desarrolladas las estructuras de las llamadas operaciones formales de la inteligencia.

Percepción estructural

Capacidad para «ver» más allá de las apariencias (por ejemplo, ver el comportamiento mañoso de personas marginalizadas) según los factores condicionantes (por ejemplo, escasos recursos económicos, carencias escolares y sanitarias, etc.).

Perspectiva cognitivo-evolutivista

Manera de entender el desarrollo humano que se concentra preferentemente en los registros cognoscitivos de la conducta, tales como la percepción y el pensamiento, las maneras de construir significados, etc.

Perspectiva estructuralista

Punto de vista que sostiene que el comportamiento humano debe entenderse en términos de estructuras o patrones de

conducta, ya sea ésta cognitiva, afectiva, volitiva o de otro tipo; incluye la premisa de que todos los seres humanos, en distintos contextos, muestran patrones de conducta similares (por ejemplo, la vida familiar, la educación, la religión, etc.).

Praxis

Unidad dialéctica de acción y reflexión; o sea, prácticas asociadas con el discernimiento y juicio crítico de modo que la práctica y el pensamiento se puedan validar y corregir mutuamente.

Privatista

Alude a toda concepción religiosa o educativa que se concentre en la realidad subjetiva (o sea, interior o privada) de las personas, sin reconocer adecuadamente su participación y responsabilidad social.

Problematizar

Cambiar la apariencia de la realidad social en una pregunta crítica que supone la posibilidad de transformación.

Radical

Palabra con un doble sentido. Por un lado, significa volver a la raíz; por el otro lado, implica cambio transformador, como en el caso de la expresión «radicalidad revolucionaria», o sea, el esfuerzo o proyecto a favor del cambio hacia una sociedad más justa.

Relación dialéctica

Relación de condicionamiento mutuo entre dos (aparentes) opuestos, como educador-educando, libertad-autoridad, paciencia-impaciencia, etc.

Revolucionario

Término que se utiliza en el contexto de la educación subversiva y creativa no conformista según la visión del emerger humano (humanización) en el marco de la sociedad democrática.

Síntesis cultural

Expresión referida a la creación de nuevas realidades socioculturales (más libres y justas) con la colaboración de proyectos educativos políticamente a tono con tal visión transformadora.

Situación límite

Circunstancias críticas tales como la hambruna, enfermedad, desempleo y pobreza extremas. Estas situaciones parecen obstáculos insalvables (entendidas como producto del destino, la «voluntad de Dios», la naturaleza de la realidad) y se plantean como situaciones que reclaman transformación (cambio sistémico).

Sujeto

Se utiliza para referirse al ser humano como agente activo, responsable de su conducta y de su destino, y como capaz de determinar su futuro en comunidad.

Superestructura

Se refiere a las realidades sociales e institucionales (por ejemplo, los sistemas educativos) que se corresponden con las condiciones materiales concretas —o sea, la infraestructura— en una sociedad dada.

Temas generadores

Son los temas que dan contenido sustantivo al programa y proceso educativo concientizador; se identifican a partir de las «situaciones límite» que enfrentan los participantes, tales como los temas relativos al trabajo, la salud, la vivienda, el gobierno, etc. Los temas más amplios son, por supuesto, los relativos a la opresión y la liberación.

Temporalidad

Las distintas dimensiones del factor tiempo en el programa educativo: el tiempo histórico en que se vive, el grado de interés y motivación de los participantes (lo que determina los «tiempos» cuando se presentan diferentes materiales y actividades en el proceso de enseñanza y aprendizaje); los tiempos en la perspectiva de Dios según la revelación, etc.

Tradición socrática

Se refiere a la filosofía educativa que privilegia el diálogo y la pregunta, la búsqueda colaborativa del saber sin suprimir la curiosidad, la duda y la crítica. Se opone a la educación autoritaria y «bancaria».

Transformación de paradigma

Cambio radical de la forma de percibir y representar a la realidad.

Utopía

En la educación liberadora, la palabra siempre se utiliza en sentido positivo. Connota lo que se denuncia porque no halla lugar (u-topía) en las condiciones estructurales imperantes. Pero la denuncia va acompañada del anuncio («profético») de lo que debe y puede ser. Por ejemplo, se habla de mejorar las condiciones de vida, la educación a todos los niveles, la preservación del medio ambiente, etc.

Vocación ontológica

Es el llamamiento que tenemos los seres humanos de construir la historia y forjar nuestro propio futuro en comunidad; concepto clave en la antropología freireana, junto al énfasis en la transformación de condiciones opresivas y deshumanizantes.

Bibliografía seleccionada

Las referencias bibliográficas que siguen se dividen en dos partes. En la primera, los escritos de Paulo Freire aparecen en orden cronológico.¹ En la segunda se incluyen textos recomendados, pertinentes para el estudio de su contribución a las ciencias y la filosofía de la educación, y a la educación desde la fe cristiana en particular.²

Obras de Paulo Freire

1965 *La educación como práctica de la libertad*. Primera edición en español. Montevideo: Tierra Nueva, 1969. Aclaración (prefacio) de Freire: primavera de 1965, Santiago.

1969a *Pedagogía del oprimido*, Primera edición en español. Montevideo: Tierra Nueva, 1970 (Original en portugués, 1968).

1969b *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. Primera edición en español. México: Siglo XXI, 1973.

1971a *Concientización*. Bogotá: Asociación de Publicaciones Educativas, 1973 (Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1974).

1972 «La misión educadora de las iglesias en América Latina», *Perspectivas de Diálogo*, no. 66, vol. VII, 1972. Versiones similares aparecen posteriormente en Equipo Seladoc, eds.

¹ En los últimos años ha proliferado la publicación póstuma de libros con material de Paulo Freire. Esto se debe especialmente a la labor del Instituto Paulo Freire en Brasil y de Ana Maria Araújo Freire junto a otros amigos y colaboradores de Freire. Hemos tratado de incluir la mayor cantidad de citas posible.

² La literatura sobre Paulo Freire en inglés (y otros idiomas) es muy abundante. Hemos incluido unos pocos textos en ese idioma porque su contenido se recomienda aunque no sea accesible en castellano.

Educación e iglesia en América Latina. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987, pp. 277-292; y Paulo Freire, «La educación, la liberación, y la iglesia», capítulo 10 de *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990.

1974 *Las iglesias, la educación, y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora, 1974. (Versión similar a 1972).

1974b *Acción cultural para la libertad*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975 (original en portugués, 1969).

1977 *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en progreso*. México: Siglo XXI, 1977.

1978b *Entrevistas con Paulo Freire*, Carlos A. Torres, comp. México: Ediciones Gemika, 1978 (entrevistas y análisis).

1984 *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo XXI, 1984 (ensayos escritos entre 1968 y 1982).

1985c *Reflexión crítica sobre las virtudes del educador*. Buenos Aires: Ediciones Búsqueda, 1985.

1986 y Antonio Faúndez, *Hacia una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Ediciones La Aurora, 1986.

1988 y Frei Betto. *Esa escuela llamada vida*. Buenos Aires: Editorial Legasa, 1988 (con prólogo de Adriana Puiggrós en la versión española; original en portugués, 1985).

1989 y Donald Macedo, *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1989 (original en inglés, 1987).

1990 *La naturaleza política de la educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Ediciones Paidós, 1990 (original en inglés, 1985).

1993 *Pedagogía de la esperanza. Un reencuentro con la Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI, 1993 (original en portugués, 1992).

1994a *Cartas a quien pretende enseñar*. México: Siglo XXI, 1994 (original en portugués, 1993).

1994b *Paulo Freire on Higher Education: A Dialogue at the National University of México*. New York: SUNY, 1994 (Freire con Miguel Escobar, Alfredo L. Hernández, y Gilberto Guevara-Niebla. Original en inglés).

1996a *Política y educación*. México: Siglo XXI, 1996 (original en portugués, 1993).

1996b *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI, 1996 (original en portugués, 1994).

1997a *La educación en la ciudad*. México: Siglo XXI, 1997 (original en portugués, 1995).

1997b *A la sombra de este árbol*. Barcelona: El Roure, 1997 (original en portugués, 1995).

1997c *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. México: Siglo XXI, 1997 (original en portugués, 1996).

1998 *The Paulo Freire Reader*. Editado por Ana María Araújo Freire y Donaldo Macedo. New York: Continuum, 1998.

1998 y Daniel S. Schipani, *Educación, libertad y creatividad: Encuentro y diálogo con Paulo Freire*. San Juan: Univ. Interamericana de Puerto Rico, 2da. ed. 1998.

2003 *El grito manso*. Edición revisada. Buenos Aires: Siglo XXI 2003 (original en portugués, sin fecha).

2009 *Pedagogia da solidariedade*. São Paulo: Villa das Letras, 2009. Versión en inglés, con aportes de Ana Araújo Freire y Walter de Oliveira: *Pedagogy of Solidarity*. New York: Routledge, 2014.

2012 *Pedagogía de la indignación: Cartas pedagógicas en un mundo revuelto*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2012 (original en portugués, 1997).

2014 *Pedagogy of Commitment*. New York: Routledge, 2014 (original en portugués, 2008, con aportes de Freire en Argentina, Chile, Nicaragua, Paraguay, y Uruguay).

2015 *Pedagogía de los sueños posibles*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2015 (original en portugués, 2014).

2018 *La voz del maestro: Acerca de vivir, enseñar y transformar el mundo. Conversaciones con Edson Passetti*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2018 (original en portugués, 1998).

Otras obras seleccionadas

Araújo Freire, Ana Maria. *Paulo Freire: Uma historia de vida*, 2da. Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017.

Araújo Freire, Ana Maria y Donaldo Macedo. *The Paulo Freire Reader* (New York: Continuum, 2001).

Calderón Manrique, Jaime. *La teología de la liberación y el educador cristiano*. Bogotá: IndoAmerican Press Service, 1980.

CELADEC. *Educación cristiana - Educación popular*. Lima: CELADEC, 1982.

Confederación Interamericana de Educación Católica. *Metodología de una educación en y para la justicia*. Bogotá: Indo-American Press Service, 1980.

Darder, Antonia. *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. New York: Routledge, 2017.

Dussel, Enrique D. *La pedagogía latinoamericana*. La Paz: Instituto de Estudios Bolivianos, 2009.

Dussel, Enrique D. *Ética de la liberación en la edad de la globalización y de la exclusión*. Madrid: Editorial Trotta, 1998.

Elisalde, Roberto. *Paulo Freire: Educación popular, estado y movimientos sociales. Una experiencia de gestión al frente de la Secretaría de Educación de San pablo - 1989-1991*. Buenos Aires: Editorial Biblos, 2014.

Escobar, Samuel. *Paulo Freire: una pedagogía latinoamericana*. México: CUPSA/Editorial Kirios, 1993.

Fernández Mouján, Inés. *Elogio de Paulo Freire: Sus dimensiones ética, política, y cultural*. Buenos Aires: Noveduc, 2016.

Gadotti, Moacir. *Reading Paulo Freire. His Life and Work*. Albany: SUNY, 1994.

Gadotti, Moacir. *Pedagogía de la tierra*. Buenos Aires: Siglo XXI, 2002.

Gadotti, Moacir y Carlos A. Torres. *Paulo Freire: Una bibliografía*. México Siglo XXI, 2001.

Gadotti, Moacir, y Martin Carnoy, eds., *Reinventando Freire. A práxis do Instituto Paulo Freire*. Sao Paulo: Instituto Paulo Freire, 2018. (Edición en castellano: *Reinventando a Paulo Freire en el siglo XXI* [Barcelona: Octaedro, 2021]).

Giroux, Henry A. *Teoría y resistencia en educación: Una pedagogía para la oposición*. Buenos México: Siglo XXI, 1992.

Gutiérrez, Francisco. *Educación como praxis política*. México: Siglo XXI, 1984.

Kohan, Walter. Walter Kohan, *Paulo Freire más que nunca: Una biografía filosófica*. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2020.

Hope, Anne and Sally Timmel. *Educación transformadora: un manual para facilitadores de la comunidad*, 3 vols. Bogotá/Guatemala: CLARA/SEMILLA, 1992.

Kirylo, James D. *Paulo Freire: The Man from Recife*. New York: Peter Lang, 2011.

Kirylo James D. & Drick Boyd. *Paulo Freire: His Faith, Spirituality, and Theology*. Rotterdam/Boston: Sense Publishers, 2017.

Leopando, Irwin. *A Pedagogy of Faith: The Theological Vision of Paulo Freire*. London/New York: Bloomsbury, 2017.

Libánio, J. B. *Formación de la conciencia crítica 2. Aportes socio-analíticos*. Bogotá: CLAR, 1980.

Libanio, J. B. y Monnerat Celes, L. A. *Formación de la conciencia crítica - aportes psicopedagógicos*. Bogotá: CLAR, 1980.

McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora: política de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.

McLaren, Peter. *La pedagogía crítica revolucionaria: El socialismo y los desafíos actuales*. Buenos Aires: Ediciones Herramienta, 2012.

Monclús, Antonio. *Pedagogía de la contradicción*. Paulo Freire. Madrid: Anthropos, 1988.

Preiswerk, Matías. *Educación en la palabra viva: marco teórico para la educación cristiana*. Lima: CELADEC, 1984.

Preiswerk, Matías. *Educación popular y teología de la liberación*. San José: DEI, 1994.

Puiggrós, Adriana. *Imaginación y crisis en la educación latinoamericana*. México: Alianza Editorial Mexicana 1990.

Puiggrós, Adriana. *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración iberoamericana*. Bogotá: Convenio Andrés Bello, 2005.

Puiggrós, Adriana. *La educación popular en América Latina*. Edición corregida y ampliada. Buenos Aires: Colihue, 2016.

Puiggrós, Adriana y Claudio Lozano, comps. *Historia de la educación iberoamericana*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1995.

Schipani, Daniel S. *El Reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia*. San José: Editorial Caribe, 1983, 1994.

Schipani, Daniel S.. *Teología del ministerio educativo: perspectivas latinoamericanas*. Buenos Aires: Nueva Creación, 1993.

Schipani, Daniel S. y Paulo Freire. *Educación, libertad y creatividad: encuentro y diálogo con Paulo Freire*. San Juan: Univ. Interamericana de Puerto Rico, 1998.

SELADOC. *Educación e iglesia en América Latina*. Salamanca: Ediciones Sígueme, 1987.

Silva Gotay, Samuel. *El pensamiento cristiano revolucionario en América Latina y el Caribe*. Salamanca: Sígueme, 1981.

Smith, Lawanda F. «A Spirituality Centered Model of Conscientization in Transformative Christian Education». Ed.D. dissertation, Southern Baptist Theological Seminary, 1995.

Soriano, Diana M. *Los caminos de Paulo Freire en Córdoba*. Villa María: Eduvim, 2009.

Torres, Carlos Alberto. *Paulo Freire - Educación y conscientización*. Salamanca: Sígueme, 1980.

Torres, Rosa María. *Educación popular. Un encuentro con Paulo Freire*. Buenos Aires: Centro Editor de América Latina, 1988.

Wanderly, Luiz E. y otros. *Educación popular: crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1993.