

CENTRO DE DOCUMENTACION MIEC - JECI

- Un servicio para Equipos, Comunidades y militantes comprometidos en una transformación de la sociedad latinoamericana.
- Un apoyo a la maduración del compromiso cristiano en la sociedad.
- Un servicio de los Secretariados Latinoamericanos del Movimiento Internacional de Estudiantes Católicos (MIEC-Pax Romana) y de la Juventud Estudiantil Católica Internacional.

SERVICIO DE DOCUMENTACION

especializado en:

- Teología
- Educación
- Política

8 números al año

S P E S

Temática de los movimientos estudiantiles en América Latina

6 números al año

AMERICA LATINA

Boletín Monográfico:

- Información rápida
- Bibliografías
- Fichas temáticas

6 números al año

SUSCRIPCION GLOBAL (incluye el envío aéreo de las tres publicaciones)

- Europa US\$ 20.—
- Estados Unidos, México y Panamá US\$ 10.—
- Otros países América Latina US\$ 8.—

Para toda información y suscripción escribir a:
Apartado 3564 - Lima 1 - PERU

NUEVA COMPRESION DEL PROCESO EDUCATIVO A LA LUZ DE LA TEOLOGIA Y LA FILOSOFIA DE LA LIBERACION

Por C. DE LORA S.M. (Bogotá) *

Clarificaciones previas

1. Cualquier acercamiento filosófico —desde las posibilidades de la razón humana— o teológico —ayudada la razón por la luz de la fe— a la realidad del ser y del quehacer de los hombres está necesaria y profundamente marcado por la dimensión de lo social. Y eso, tanto en la perspectiva ontológica —el hombre en cuanto estar siendo en relación—, como en la noética y en la metodológica. Se toma conciencia progresivamente de la exigencia de superar dicotomías esterilizantes al abordar la comprensión del hombre. Ya sea en su identificación histórica ya sea en su apertura a lo trascendente, el hombre no puede ser rectamente entendido sino desde la sociedad, en sociedad y hacia la plenitud de la sociedad, cuando la prospectiva escatológica —cristiana, en este caso— ilumina el anhelo de la comunicación social en sus posibilidades más radicales.

2. Esta “urgencia social” —apenas apuntada desde un comienzo— cobra exigencias nuevas cuando el reflexionar filosófico y teológico se hace en torno de la educación en América La-

* El Dr. Cecilio de Lora, es Lic. en Filosofía por la Universidad de Madrid y de Murcia y de Teología por la de Friburgo (Suiza). Es Sacerdote (1958) marianista. Obtiene el Master en Sociología de la Educación por la Universidad de Columbia (N.Y., 1961) y en 1964 el doctorado en Ciencias Sociales por la Universidad Gregoriana (Roma). Entre sus cargos: Secretario del Departamento de Educación del CELAM (1965-72); es Secretario General de la Confederación Latinoamericana de Religiosos; es profesor de varios Institutos del CELAM y del Instituto Lumen Vitae de Bruselas. Algunas de sus publicaciones: *Juventud española actual: el proceso de socialización* (Madrid, 1964); *Nueva doctrina social cristiana* (Bogotá, 1966); *La comunidad educativa* (Bogotá, 1970); tiene, además, otras obras en colaboración y diversos artículos en revistas y libros.

tina. Es un doble condicionamiento que hace más presente la dimensión de la sociabilidad.

Por un lado, la tarea educativa. Si todo quehacer humano, desde el lúdico hasta el contemplativo, es esencialmente social, parecería que la tarea educativa ahonda en la radicalidad social del hombre, a fin de ayudar precisamente a la construcción de una sociedad más humana¹. Este simple apunte, lógicamente, no significa que la tarea educativa sea comprendida y vivida así en nuestra realidad. Indica más bien un deber ser. En todo caso, el entendimiento de lo que educación es y exige, va a precisar ulteriores clarificaciones al respecto. Sólo se acentúa aquí, de manera incipiente, el hecho de que una filosofía de la educación no puede ser sino una “filosofía social” de la educación, si así puede hablarse.

3. Y esta “filosofía social” se vuelve más concretamente política, cuando la consideración de lo educativo se realiza en el contexto actual de América Latina. No que deje de serlo en otros contornos históricos, sino que se agudiza en el nuestro.

“La educación es el punto de partida absoluto de la revolución en la medida en que todo acto educativo pretende cambiar a una persona a fin de que la humanidad progrese”². Si esto viene asegurado por un europeo —de extraordinaria identificación con América Latina— en una perspectiva amplia, la afirmación cobra mayor fuerza en nuestra situación, precisamente por la vivencia esperanzada de tantos intentos revolucionarios y la paciencia desesperada frente a tantas pseudo revoluciones. Pero lo revolucionario, en todo caso, es lente clave para la visión y comprensión de América Latina. Y la educación, elemento central —nuevamente, más en el plano de un “deber ser” que en el de la realidad— en el proceso revolucionario.

Sin mayores complicaciones, lo político viene aquí considerado en cuanto se dirige a las causas estructurales de la situación contemplada. “La carencia de una conciencia política en

¹ Cfr. E. Fiori, “Concientización y Educación”, en *Educación Liberadora. Dimensión Política*, Asociación de Publicaciones Educativas, Bogotá, 1973, pp. 27-47.

² P. Furter, “Las dimensiones políticas de una educación liberadora”, *Ibid.*, p. 16.

nuestros países hace imprescindible la acción educadora de la Iglesia, con objeto de que los cristianos consideren su participación en la vida política de la Nación como un deber de conciencia y como el ejercicio de la caridad, en su sentido más noble y eficaz para la vida de la comunidad”³.

También estas anotaciones serán desarrolladas a lo largo de estas páginas. Lo que se quiere, inicialmente, es acentuar la perspectiva social, fuente imprescindible, que marca en todo momento este acercamiento.

4. Las precisiones anteriores permiten entonces señalar la importancia que cobra para nosotros la *sociología de la educación*, entendida como “la ciencia de las relaciones entre la reproducción cultural y la reproducción social”⁴. En otros términos el enfoque sociológico es ineludible. A pesar de la falta de estudios realmente significativos en este terreno, todo hace ver y permite predecir la importancia creciente de la “sociología del conocimiento” en nuestros días⁵.

Y así, la exigencia del acercamiento interdisciplinario al tema educativo se vuelve cada vez más perentorio. Filosofía, teología y sociología —por no hablar de la politicología— se implican y exigen mutuamente. El ensayo que sigue, se coloca precisamente en la línea de un esfuerzo interdisciplinario, exigido por tantos condicionamientos.

5. Una clarificación más se impone en estos momentos. Se ha tratado de connotar la modalidad que tendía el enfoque filosófico y teológico a ser utilizado. Pero falta aún precisar mejor el proceso educativo. El concepto —y la vivencia— es demasiado amplio. Se impone una cierta reducción que haga manejables los términos y funcionales los esfuerzos.

Y pues nos movemos desde el primer momento —aunque no haya sido formalmente enunciado— en la perspectiva de *la liberación*, se afirma inmediatamente que la tarea educativa o es

³ Medellín, 1, 16.

⁴ P. Bourdieu, “Cultural Reproduction and Social Reproduction”, Richard Brown (ed.), *Knowledge, Education and Cultural Change*, Tavistock, London, 1973, p. 71.

⁵ Cfr. M. F. D. Young, “Curricula and the Social Organization of Knowledge”, *Ibid.*, p. 358.

liberadora o no tiene razón de ser en cuanto educadora. Más aún, al hablar de educación liberadora se está incurriendo en un claro pleonismo. Porque la auténtica educación libera o, mejor, ayuda a liberar la palabra profunda que nos define, como más adelante se insistirá. Y, por su parte, todo proyecto de liberación es eminentemente educador, al estructurarse —entre otros elementos— en torno a la capacidad creadora de los hombres, de quienes se “educa” la energía crítica y creadora capaz de transformar la situación circundante.

6. Una primera connotación, pues, arranca del hecho de colocarnos en la perspectiva de la educación liberadora, añadiendo que ese enfoque se asume aquí como fue presentado en Medellín⁶. Si se sigue hablando de educación liberadora, a pesar de la redundancia antes señalada, es para diferenciarla de la que no lo es y pretende, con todo, ser tarea educadora.

Una segunda clarificación, obvia ya desde el título, es que nos estamos refiriendo a la educación como a un proceso inacabado, y no como a un determinado nivel o modalidad. En este mismo sentido, queda superado el término *pedagogía*: ni el quehacer educativo se acaba en el niño —más debiera hablarse entonces de “andragogía”—; ni lo característico de la educación liberadora es la conducción —el “agomai” que es esencial tanto en la pedagogía como en la andragogía—, sino el acompañamiento estimulante que permita el autodesenvolvimiento.

7. Aunque sea larga la cita, vale la pena presentar aquí y tener presente la idea concreta que se tuvo en Medellín al hablar de educación liberadora,

“esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender «de condiciones de vida menos humanas» (Cf. Pablo VI, Enc. *Populorum Progressio*, N^o 20), teniendo en cuenta que el hombre es responsable y el «artífice principal de su éxito o de su fracaso» (Cf. Pablo VI, Enc. *Populorum Progressio*, N^o 15).

“Para ello, la educación en todos sus niveles debe llegar a

⁶ Cfr. Medellín, 4, 8 y 9.

ser creadora, pues ha de anticipar el nuevo tipo de sociedad que buscamos en América Latina; debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario.

“Debe ser abierta al diálogo, para enriquecerse con los valores que la juventud intuye y descubre como valederos para el futuro y así promover la comprensión de los jóvenes entre sí y con los adultos. Esto permitirá a los jóvenes «lo mejor del ejemplo y de las enseñanzas de sus padres y maestros y formar la sociedad del mañana» (Mensaje del Concilio a los jóvenes, diciembre 8 de 1965).

“Debe además la educación afirmar con sincero aprecio, las peculiaridades locales y nacionales e integrarlas en la unidad pluralista del continente y del mundo. Debe, finalmente capacitar a las nuevas generaciones para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo.

“Esta es la educación liberadora que América Latina necesita para redimirse de las servidumbres injustas y, antes que nada, de nuestro propio egoísmo. Esta es la educación que reclama nuestro desarrollo integral”⁷.

8. Históricamente hablando, el término de “educación liberadora” aparece por primera vez en el Documento Final del Encuentro Episcopal sobre “La Presencia de la Iglesia en el Mundo Universitario de América Latina”, que por convocatoria del Departamento de Pastoral Universitaria del CELAM, con la participación del Departamento de Educación, se realizó en la ciudad colombiana de Buga, del 19 al 25 de febrero de 1967⁸.

Desde entonces, aun cuando no se vuelva a hablar de manera explícita de “educación liberadora”, se vincula estrechamente “educación” y “liberación” en varios otros documentos eclesiales que anteceden y preparan Medellín⁹. El eco de ellos en el docu-

⁷ Ibid.

⁸ *Los cristianos en la Universidad*, CELAM, Bogotá, 1967, p. 38.

⁹ Cfr. *Documento de Trabajo de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*, elaborado inicialmente en Bogotá, en enero de 1968, corregido según proposiciones de las Conferencias Episcopales y editado en agosto de 1968, párrafo 5.1; *Comentario sobre el Documento de trabajo*

mento de Educación de la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, es claro y decisivo. Medellín, en fin, da el espaldarazo al tema. Desde entonces ha corrido mucha tinta en torno a él: para clarificarlo, para estimular a vivirlo, para difundirlo y también para mancharlo. Las palabras se gastan pronto en el contexto histórico que vivimos, marcado por una aceleración que pronto deja atrás lo que poco ha fue novedad. Lo importante es salvar el contenido o, mejor, lo válido del contenido. Por eso, no nos aferramos al término en sí —“educación liberadora”—, pero era conveniente encuadrar su nacimiento y primeros pasos.

Entre estas pinceladas históricas, una más debe todavía darse: la que hace relación a Paulo Freire, tan identificado con este empeño de educación liberadora. Ya en 1967 publicaba su primera obra de amplia difusión, *Educação como Prática da Liberdade*¹⁰.

Desde entonces su nombre y su obra, en diversas y hasta insospechadas intenciones, han sido vinculadas al desarrollo de la educación liberadora y del proceso de concientización. Pero este particular desenvolvimiento histórico —no exento de interés y lecciones— nos apartaría ahora del propósito central de este trabajo.

En todo caso es una gozosa obligación recorrer el profundo

de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, formulado en Lima por los responsables de Movimientos de Apostolado Laico en América Latina, en junio de 1968, párrafo 8 (este comentario se formula sobre la versión original del Documento de Trabajo, antes de su edición oficial); y más cercano ya a Medellín, el “Documento Final del Seminario de Expertos” organizado por el DEC en Bogotá, del 22 al 27 de julio, 1968, para tratar sobre “La colaboración de los católicos en la alfabetización de América Latina”, en *Los Católicos y la Educación en América Latina*, CELAM, Bogotá, 1969, p. 71.

¹⁰ P. Freire, *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Río de Janeiro, 1967. Para una breve pero esencial bibliografía de Paulo Freire y en torno a él y su obra, cfr. *Concientisation. Recherche de Paulo Freire*, Document de travail INODEP, París, 1971, pp. 86-88 (esta obra ha sido traducida y publicada por la Asociación de Publicaciones Educativas: *Concientización*, Bogotá, 1972).

Para una exhaustiva bibliografía sobre Freire, cfr.: Anne Hartung y John Ohlinger, “Bibliografía de referencias sobre Paulo Freire”, *Revista del Centro de Estudios Educativos*, Vol. II (1973), nº 1, pp. 98-136.

El tema de la liberación viene también tratado desde otras perspectivas en otros contextos. Tal es el caso de Herbert Marcuse cuando se refiere a la “Liberation from the affluent Society”, en David Cooper (ed.), *The Dialectics of Liberation*, Penguin Books, 1968, pp. 176-189.

influjo de Pablo Freire, maestro bueno y estimulante, en el desarrollo y la vivencia de todo lo que en este terreno florece hoy en América Latina.

9. En el mismo documento de Buga antes citado¹¹, se describe la evolución de la educación latinoamericana en los últimos tiempos. De forma casi esquemática pero sugerente. Se habla de una educación “aristocrática” —“elitista”, según el galicismo; de corte más individualista, afanosa del cultivo de valores humanistas tradicionales—, aún imperante ante ciertos grupos sociales o marcados por bien caracterizadas ideologías conservadoras.

Las transformaciones económicas, fundamentalmente, de América Latina impulsarían otro estilo y otra filosofía educativa, allí catalogados bajo el rótulo de “desarrollista”. Entra en juego la dimensión social pero como apoyo de las estructuras vigentes, sin criticarlas. El énfasis estaría sobre todo en el aumento cuantitativo: de la producción, de la renta per capita, y hasta del mismo sistema educativo, pero sin considerar las exigencias de cambios estructurales ineludibles.

Conviviendo con las dos anteriores tendencias y configuraciones, surge desde mediados de la década del sesenta, la educación “liberadora”. Al principio, como es natural, con tímidos planteamientos. Hoy, con un rico pluralismo que va de variantes metodológicas a concepciones ideológicas de fondo. Pero con una característica que es también un reto: la irreversibilidad del proceso. El reto se ofrece no sólo a la honestidad con que ha de vivirse el quehacer educativo así enmarcado por las exigencias de la liberación, sino también por la urgencia de una mejor comprensión filosófica, sociológica y teológica del tema. Porque este afán de liberación se inscribe bien claramente entre los “signos de los tiempos” que marcan hoy la historia de América Latina.

10. El florecimiento de la educación liberadora, en efecto, coincide con una valoración nueva del sentido de la libertad, tanto a nivel personal como comunitario. Es decir, no sólo en el plano del comportamiento individual, sino en el de relaciones políticas internacionales e intranacionales. El Concilio lo subraya fuerte-

¹¹ *Los cristianos en la Universidad*, pp. 37-38.

mente¹² y sus planteamientos sirven como puntos de referencia definitivos a la doctrina de Buga y, posteriormente, a la de Medellín¹³.

La Conferencia de Ministros de Educación de América Latina señalaba, a finales de 1971, que la educación en esta área debería tener en cuenta ciertas situaciones que la condicionan fuertemente. Y señala el creciente deseo de los pueblos de la región por mejorar sus condiciones de vida tanto espiritual como material; la exigencia de una plena participación en los procesos cultural, económico y político; una firme resolución de conseguir la independencia cultural y económica, así como la autodeterminación política; una actitud crítica entre los jóvenes frente a la sociedad en la que viven, preocupados por su propio futuro dentro de esa misma sociedad¹⁴.

Todo ello hace que “se abra paso la idea de una educación liberadora que contribuya a formar la conciencia crítica y a estimular la participación responsable del individuo en los procesos culturales, sociales, políticos y económicos”¹⁵.

11. Aun cuando el sentido fundamental de la educación liberadora se encuentra ya en planteamientos tan antiguos como los de Sócrates —allí donde el método se convierte en contenido—, el tema cobra actualidad creciente en América Latina, según se apuntaba. Ello ocurre tanto desde condicionamientos sociales del momento presente, como a partir de precisiones metodológicas en función más inmediata, pero no exclusiva, de tareas de alfabetización. En efecto, el campo de la alfabetización de adultos ha sido privilegiado en el desarrollo del espíritu y del método propios de la educación liberadora¹⁶.

Porque la educación liberadora es un espíritu o un estilo de educación, por un lado, que atraviesa cualquier planteamiento

¹² Cfr. *GS*, 17 y 66; *Pacem in terris*, 88, 92, 123.

¹³ Cfr. *Loc. cit.*

¹⁴ Cfr. *Conferencia de Ministros de Educación de América Latina y del Caribe*. Venezuela, 6-15 diciembre, 1971. “Informe Final” publicado por la UNESCO, n. 233.

¹⁵ *Ibid.*, n. 81.

¹⁶ Cfr. “La colaboración de los católicos en la alfabetización de América Latina”, antes citado (nota 9), *passim*.

educativo, sistemático o asistemático, en todos sus niveles. Y es también, por otro lado, un método de rigurosas exigencias, con modalidades adecuadas a las circunstancias que envuelven la tarea educadora. Método y espíritu son inseparables. La imposición de métodos sin la animación de una filosofía de la liberación llevaría a pragmatistas; la percepción del espíritu sin la consecuente adopción de métodos adecuados, podría generar una dolorosa frustración.

La educación liberadora se presenta en Medellín como aquella “que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo”¹⁷.

Profundizando en su comprensión y en sus consecuencias, la educación liberadora lleva a una liberación de situaciones injustas de dependencia, mediante el desarrollo de la capacidad crítica y creadora de la personas, en íntima comunicación con los demás hombres, para llegar a la plenitud del hombre nuevo, en su visión cristiana. Las cuatro dimensiones (sociológico-política, gnoseológica-metodológica, estructural-comunitaria y teológica-escatológica) son imprescindibles para encuadrar el tema de la educación liberadora¹⁸.

De una u otra manera se aludirá en estas reflexiones a esas cuatro dimensiones que parecen encuadrar las tareas de una auténtica educación liberadora. Y aquí, de nuevo, se percibe la exigencia del enfoque interdisciplinario, siendo la sociabilidad humana, una vez más, el centro en torno al cual se tejen las presentes ideas.

La persona como proyecto de liberación

12. La educación —apunta Medellín— “debe basar sus esfuerzos en la personalización de las nuevas generaciones, profundizando la conciencia de su dignidad humana, favoreciendo su libre autodeterminación y promoviendo su sentido comunitario”¹⁹.

¹⁷ Medellín, 4, 8.

¹⁸ Para una elaboración más amplia de estas cuatro dimensiones de la educación liberadora, cfr. Cecilio de Lora, “Algunas precisiones en torno a la educación liberadora”, en la publicación del “Instituto Fe y Secularidad” de Madrid, *Fe cristiana y cambio social en América Latina*, Sígueme, Salamanca, 1973, pp. 297-304.

¹⁹ Medellín, 4, 8.

Llegar a ser personas, en la plenitud del término, se presenta, pues, como meta y riesgo de la educación liberadora. Es meta repitiendo el viejo aforismo del rey Alfonso X el Sabio, para quien el proceso educativo tenía como objetivo “el acabamiento de ser hombres”. Pero es también riesgo de desvío, si el enfoque de la personalización no tiene en cuenta especialmente esa dimensión social de la persona, ya anteriormente señalado: se volverá a caer en individualismos superados e inoperantes. O —un riesgo más— si el proceso de personalización se opera torpemente fuera del contexto histórico circundante.

Por eso, una comprensión en profundidad del proceso de educación liberadora como intento de personalización, conduce inmediatamente a precisar lo que por persona estamos entendiendo. En efecto, “se trata de pensar en los hombres como seres en el mundo, con el mundo, con los demás hombres y con Dios; como seres que “están siendo”, en el mundo, que transforman con su trabajo creador”²⁰.

13. Asistimos, por múltiples razones y desde variados puntos de vista, a una creciente atención por lo antropológico. Hay una sensibilidad nueva del hombre al hombre. Con ella coinciden —le acompaña; a veces brota y en ocasiones se deriva de ella; es difícil señalar los niveles de relacionamiento y/o casualidad— una sed nueva de fraternidad y de justicia, junto a posibilidades también nuevas de pluralismo. Las manifestaciones son múltiples. Como múltiples son también los contratestimonios —“l'enfer c'est les autres”, Sartre— que sumergirían en un pesimismo profundo a quien no se adentrara antes en una visión más honda del *proyecto humano*.

Porque el hombre es esencialmente un proyecto: un estar *siendo* inacabado pero no desesperado. La finalidad, lo teleológico, dan sentido a su existencia. Esta sensibilidad antropológica nueva se acumula precisamente en una nueva percepción de la historicidad.

14. La dimensión histórica de la persona es esencial en la comprensión de la persona misma y del mismo proceso educativo.

²⁰ “La colaboración de los católicos en la alfabetización...”, p. 69.

Siempre el hombre ha sido histórico, naturalmente, pero no siempre ha tenido conciencia de su historicidad. Entre otros, dos factores permiten esa toma de conciencia: por un lado, la aceleración de los acontecimientos; por otro, la capacidad de distanciamiento crítico que permite la contemplación del devenir histórico como algo sometido al proyecto humano y al proyecto de los hombres, y no como un acontecer ineludiblemente fatalista.

El hombre primitivo vive un tiempo que podría denominarse vegetativo: inexorablemente dependiente de la naturaleza, cíclico con los ciclos naturales. El proceso de personalización se forja entonces en términos también cíclicos o repetitivos. El proceso educativo consiste en la asimilación, por la repetición, de los modos de comportamiento que integran al individuo en el grupo de manera pasiva y acrítica. Lo esencial es la tradición, concebida como repetición. La fidelidad —valor fundamental de este complejo cultural— exige la condenación de quien se atreva a separarse del grupo y de las normas del grupo. La intercomunicación profunda entre dependencia —del hombre al ciclo natural y al grupo humano—, fijación cultural —monolítica e impositiva— y vivencia del tiempo cíclico —repetitivo y cuasi vegetativo—, conforman la personalidad y el proceso educativo del hombre primitivo.

Este hombre primitivo “pasa” el tiempo, recorriendo el círculo de sus vivencias periódicamente repetidas. El hombre de un tiempo lineal y prospectivo. Rota una fatal dependencia de los ciclos naturales —climáticos y agrícolas—, y de las barreras que lo aprisionaban —lingüísticas, espaciales, de comunicación—, el hombre va extendiendo el área de sus afanes de liberación a otros terrenos más inmediata y esencialmente antropológicos. También aquí hay comunicación honda entre progresos en la afirmación del hombre como ser independiente, pluralismo cultural y vivencia del tiempo junto a las exigencias de un nuevo proceso educativo.

Todo afirma, desde diversos puntos de vista, la conciencia nueva de historicidad en que se mueve —o tiende a moverse— el hombre actual. Desde los ángulos filosóficos —vigencia del existencialismo— hasta los teológicos. se valora de manera diferente el tiempo. Dejó de ser un accidente en el sentido del vocablo para

concebirse más frecuentemente en términos de componente decisivo de la personalidad. No es algo que se escapa, sino algo que se conquista. No es tanto lo que quede atrás, cuanto lo que nos permite adentrarnos en la comprensión del hombre mismo, del cosmos y de Dios. Siempre existió la Historia de la Salvación, pero sólo ahora se ha estructurado la catequesis en torno a ella, subrayando la dimensión histórica, proyectiva, escatológica de la conversión cristiana como objetivo de la catequesis. Lo escatológico mismo dejó de ser algo estático y acabado al fin de la vida —los novísimos en su concepción antigua—, para entenderse y vivirse como tensión dinámica, inserta ya en la historia presente.

La celebración histórica en la que vivimos —científica, social, económica, política— hace que el cambio pase a ser constitutivo permanente de la trama de nuestra existencia. Si antes se daban cambios lentos en lo que parecía permanente, ahora lo permanente parece ser el cambio. Si antes el cambio parecía significar imperfección —tanto más perfecto era el ser humano cuanto menos se movía, a semejanza de Dios, el motor inmóvil—, el cambio se concibe ahora como inherente a la esencialidad histórica del hombre. En este sentido, cambiar es exigencia radical de su historicidad, lo cual, en la connotación cristiana, puede y debe ser entendido como conversión. Es decir, como un volvernos juntos —inmediatamente aflora la dimensión social, ineludible— hacia el proyecto del “hombre nuevo”, libre y liberador, que actúa como constitutivo finalizante de nuestra existencia. El “ser por sí” de Dios es a su eternidad, lo que el “ser para” del hombre es a su historicidad. Sólo viviendo la radicalidad de esta temporalidad el hombre podrá progresar en el proceso de personalización y llegar a ser lo que debe ser. Cualquier otro intento de personalización ahistórica, por muy “divino” que pretendiera ser, llevaría al fracaso de ser hombre. La acepción de nuestro ser y de su historicidad son elementos básicos de un proceso educativo realista y significativo.

Si se ha insistido en ese tomar conciencia creciente de su historicidad que caracteriza al hombre de hoy, es precisamente por estimarlo decisivo para la comprensión y exigencias de una auténtica educación liberadora. El hombre y su relación con el

mundo se consideran como un proceso inacabado, una vez más y como un proyecto, por lo tanto, del que la persona es última-mente responsable. Se estimula desde un comienzo la capacidad crítica frente al mundo circundante y la imaginación creadora en función del mundo a crear o transformar. Criticidad y creatividad son elementos básicos en esta comprensión de la historicidad y la misma educación liberadora, así como en el proceso de la auténtica personalización.

Leonardo Boff sugiere que Dios podría haber creado de una vez al hombre perfecto, asumido por su divinidad fuera del tiempo, en la misma eternidad. Pero no lo quiso así: prefirió una larga historia de la libertad humana, donde el hombre tuviera la oportunidad de la libre participación y, también, de su propia negación por renunciar a ella. De ahí que el mundo y el hombre presentes no sean lo que Dios quiso. “El hombre, plenamente hombre, no nació todavía. Está siendo formado en la enorme plaza de la historia proceso que asciende y converge hacia Dios”²¹.

15. “El hombre, centro y culminación del mundo”²² da a éste su sentido. Inteligente y responsable crea ²³ en comunidad con otros y a través de su actividad una historia que tiende a liberar cada vez más los valores personales y comunitarios” afirma el documento de Buga ²⁴.

Este enfoque apunta ya más directamente al tema de la liberación, ampliamente entendida, tanto como el que permite comprender mejor a la persona, como el que lleva a una identificación más cercana de la educación liberadora.

16. Al hablar de la persona humana como ser inacabado y como proyecto, nos estamos refiriendo al ser que es capaz de liberar la palabra profunda que lo “de-fine”, que lo “de-limita”, para “identificarlo”. Este “destrozo” de palabras nos permite captar mejor su significación original, de inmediata validez en lo que ahora quiere manifestarse.

En efecto, “per-sona” y “per-soni-ficar” están haciendo refe-

²¹ L. Boff, *O destino do homem e do mundo*, Vozes, Petrópolis, 1973, p. 31.

²² Cfr. *GS*, 12.

²³ Cfr. *Ibid.*, 33, 55.

²⁴ *Op. cit.*, p. 11.

rencia al hecho de hacer llegar el sonido (la voz, la palabra) hasta los otros, hombres y realidades todas. No es preciso ahora recordar más ampliamente los orígenes del término “persona”, relacionándolo con la máscara utilizada por los personajes de la primitiva tragedia griega (hecho, por lo demás, referido en la casi totalidad de las culturas). La finalidad de la máscara era doble: simplemente acústica, de tal manera que recogiere mejor la voz y la hiciese llegar a todos los espectadores; y de identificación del actor y sus fundamentales características, la persona, a partir de estas anotaciones, es el ser que se “identifica” (que llega a ser algo propio) comunicando la palabra profunda que lo “define” (es decir que lo distingue: deja de ser algo “indefinido”). En ese sentido, el hombre llega a ser plenamente persona en la medida en que llega a “pronunciarse”, esto es: anunciar delante de los otros quién es él y qué piensa. (El personaje, en cambio, es quien pronuncia la palabra del otro, no la propia.)

Cada hombre, pues, es persona, en cuanto potencialmente puede decir su palabra. El reto para el hombre está en llegar a construir su personalidad, a lo largo de su vida, en la medida misma en que es capaz de irse definiendo progresivamente, *históricamente*.

Vuelve la perspectiva del ser inacabado y la concepción de la personalidad como la de historia personal, forjada en la “responsabilidad”. Es decir, en la capacidad de “responder” al otro. El “otro” está apareciendo como elemento fundamental en el proceso de personalización. Y también la “palabra”²⁵, vivida en el “diálogo”.

El papel del verdadero maestro está precisamente en ayudar a dar a luz la palabra que define al otro. Era lo que hacía Sócrates, y lo reconocía como una tarea en la que se asemejaba al oficio de partera que su madre desempeñaba. Era lo que hizo Jesús cuando interrogaba a los que le rodeaban a fin de que ellos se definie-

²⁵ Para profundizar el tema de la “palabra”, tanto en su significación griega (*lógos*), como hebrea (*dabar*), cfr.: E. Dussel, *Para una ética de la liberación latinoamericana*, T. II, Ed. Siglo XXI, Buenos Aires, 1973, p. 164, inspirado fundamentalmente por los estudios de Thorleif Boman, *Das hebraische Denken im Vergleich mit dem griechischen*.

sen (Simón, quien pronuncia su palabra profunda y se identifica, cambiándole el Señor el nombre en función de esa misma palabra: Pedro —Mt. 18, 15-18; y tantas otras respuestas a los interrogantes planteados por las parábolas: la del buen samaritano, por ejemplo, —Lc. 10, 25-37; o el diálogo con el joven rico, el que no llegó a pronunciarse, a definirse —Mc. 10, 17-22). Es interesante y estimulante una relectura del evangelio prestando atención al estilo interrogativo —heurístico— de Jesús.

17. Esta tarea liberadora de la palabra profunda se realiza en el “diálogo”: cuando uno se deja atravesar por la palabra fecundante del otro. El “ego” im-personal pasa a ser “yo” personal, cuando ha entrado en esa relación profunda con el “otro” como “tú”, que llamamos diálogo. De lo contrario la relación es ‘des-personalizante’, para ambos. Eso ocurre cuando la relación se entabla a nivel de “objeto que intenta poseerse o ser poseído por el otro, y no de “sujetos” racionales que dialogan. Sólo se poseen las cosas o los animales, no las personas²⁶. De ahí la labor frustrante del maestro que se relaciona con el alumno con amor posesivo: se despersonaliza él mismo e impide el proceso de personalización del discípulo.

El tema del diálogo —liberar la palabra—, lleva implícito el del relacionamiento de la persona y la comunidad —liberarse con los otros²⁷. Y se imponen algunas precisiones.

La persona es ya en sí misma, originariamente, comunidad. Porque ser persona es ser relación, apertura, nudo de comunicaciones. Para que haya comunidad no es preciso que el otro esté frente a mí: la persona se descubre en la comunidad del yo con sus relaciones ya existentes dentro de él: yo y su auto-imagen; yo y sus pasiones; yo y sus ideas; yo y sus objetivaciones lingüísticas, sus obras, sus trabajos. Ninguna obra, ninguna palabra

²⁶ No es necesario acudir aquí a la amplia literatura existente sobre el tema, apenas apuntado. Están particularmente subyaciendo a estos planteamientos obras de Mounier, Jaspers y Rogers. También, muy particularmente, Martin Buber, *I and Thou*, Edinburgh, T. and T. Clark, 1970. (Es la versión inglesa de su obra clásica, publicada en 1923. En la p. 80, explícitamente: “Man becomes an I through a you”.)

²⁷ En estas particulares reflexiones soy deudor de los enriquecimientos que Leonardo Boff trajo a unas embrionarias páginas mías sobre el tema, en diálogo amigo (Lima, mayo de 1974).

expresa todo el yo: en ella están presentes los otros con quienes se comulga, que de una forma u otra están presentes dentro del yo. A partir de esta comunión con los otros dentro de mí, paso a comulgar con los otros que están alrededor de mí. Pero para ello es preciso la aceptación radical tanto de mi “soledad comunitaria” —valga la aparente paradoja—, como de la ineludible presencia del otro en esa misma soledad.

La “comunidad” viene entendida aquí como la capacidad de acoger lo que es diferente de uno: cuanto más se consigue comulgar con lo diferente, más comunitario y *solitario* se es; cuanto menos, más *solitario*. Dios es la máxima comunidad —si así pudiera hablarse— porque acoge lo más distante y distinto de El, que es el mal y lo injusto. “El hace brillar el sol sobre malos y buenos, y caer la lluvia sobre justos y pecadores.”²⁸

Desde esta perspectiva, la tarea de la persona es expresar cada vez más adecuadamente su yo profundo. La salvación consiste en pronunciar de tal manera ese yo profundo en el amor, que llegue la persona a identificarse con el misterio que mora dentro de él: Dios mismo. Entonces es cuando el hombre consigue la máxima personalidad.

La educación como proceso liberador

18. Es cuestión ahora de recoger reflexiones anteriores y apretarlas en torno de la educación liberadora, tal y como previamente fue identificada (Cfr.: número 7), siempre desde la perspectiva interdisciplinaria y dentro del marco referencial que ofrece actualmente América Latina.

La educación liberadora se presenta como respuesta a una crisis educacional y, también, como generadora de conflictos. O, mejor como la que permite clarificar, asumir y superar conflictos. Pero este tema será desarrollado posteriormente. Precisemos ahora lo que esta crisis educacional y esta educación liberadora significan realmente.

19. Intentando comprender el denominador común hondo que subyace a las diversas manifestaciones de la crisis educacio-

²⁸ Mt. 5, 45.

nal, me atrevería a identificarlo como una serie de dualismos, de los que posteriormente se va tomando conciencia.

Hay dualismos cuando se educa “hoy-para la vida”: como si la educación no fuera vida, y como si la aceleración histórica de los tiempos presentes no hiciera que, “al llegar a la vida”, siguiendo ese estilo educativo, la vida ya esté lejos.

Hay dualismos cuando se “enseña-para educar”: confundiendo los términos y no respetando la autonomía, y las consecuencias, que cada uno de ellos conlleva.

Cuando se confunden “educación” y “escolarización”, se están unificando conceptos y procesos que, al diferenciarse, crean una crisis en términos de dualismos, no porque la separación sea inauténtica, sino porque inauténticamente se han identificado y, al distinguirse, desgarran la personalidad y la función del educador que no percibió la confusión.

En continuidad con todo lo anterior, hay un peligro de dualismo, ya repetidamente anunciado en América Latina, cuando se establece una separación drástica de funciones entre educador y educando, como si el primero poseyese la verdad —“cosificada”— y el segundo fuera un elemento puramente pasivo, receptivo.

Se agudiza más sutilmente el dualismo, cuando se contraponen “personalización” y “socialización”, como si el primer proceso fuera posible entenderlo y vivirlo previa y separadamente al segundo; o como si el segundo fuera —identificándolo torpemente como masificación— algo que impidiera la auténtica personalización.

20. Si brevemente se han recordado algunos rasgos dualistas que encuadran el panorama educativo latinoamericano poniéndolo en crisis, es porque así pueden entenderse otras dimensiones dualistas que atraviesan más particularmente la tarea de los cristianos consagrados a la obra educadora.

Está incubada la crisis de un dualismo típicamente cristiano cuando se identifica el derecho de la Iglesia a educar, ampliamente entendido, con el mandato evangélico de “id y enseñad a todos los hombres” el misterio de la salvación. Cuando se supera esta identificación y se busca lo específico de la tarea cristiana en el

terreno educativo, surge el dualismo: como si lo natural fuera enseñar la ciencias, pongamos por ejemplo, y lo sobrenatural “enseñar la religión”. En esta perspectiva, la tarea educativa, en términos científicos, es una especie de “pre-evangelización”, confiada principalmente a los laicos, mientras la obra propiamente evangelizadora corresponde a los sacerdotes o religiosos. De esta forma se agudiza el dualismo.

Un dualismo, por lo demás, que tiene mucho de maniqueísta. Y que se prolonga, también cuando se concibe la “animación de la fe” como simple “enseñanza de las disciplinas religiosas”. O cuando se distingue la tarea de la Iglesia, al menos en un pasado no muy remoto, como orientada “hacia el más allá”, en lo que podría calificarse como una “historia sin historia”, desencarnada del “más acá”, en la historia inmediata y fluyente.

La problemática del dualismo en los tiempos modernos se hizo más consciente en los planteamientos del Concilio²⁹, y se concretó en formulaciones bien típicas de Medellín³⁰. Desde entonces, y en torno a estos planteamientos, mucho se ha discutido, sobre todo a nivel de reflexión teológica y de praxis política³¹. Mayor frecuencia y profundidad está faltando en lo que a los dualismos típicos de la tarea educativa se refiere.

La educación liberadora pretende, precisamente, una respuesta actualizada a la crisis educacional en el hoy y el aquí de América Latina. En ella aparecen las líneas conducentes a la superación de los dualismos a que se han hecho alusión. Recordando el texto de Medellín antes citado (Cfr.: n. 7), vale la pena subrayar que la educación liberadora es la:

— que convierte al hombre en sujeto —y no en objeto— de su desarrollo;

²⁹ Cfr.: por ejemplo GS, 39, sobre todo, y también las siguientes que se refieren a la “Misión de la Iglesia en el mundo contemporáneo”.

³⁰ Cfr.: Medellín, 1, 5, fundamentalmente inspirado por GS, 39.

³¹ Para un breve, pero sustancioso acercamiento al tema, cfr. Juan Carlos Scannone, “Teología y Política. El actual desafío planteado al lenguaje teológico latinoamericano de liberación”, en *Fe cristiana y cambio social en América Latina*, ya citado, particularmente pp. 254-262. Sus reflexiones se mueven tanto en torno al rechazo de una identificación dialéctica entre fe y política, buscando la unidad histórico-salvífica de fe y política.

- que anticipa ya —sin esperar a la vida— el nuevo tipo de sociedad;
- que está abierta al diálogo fecundante de las generaciones, superando las concepciones verticalistas de la educación;
- que integra las peculiaridades nacionales en el pluralismo enriquecedor del mundo latinoamericano, más allá de esquemas de dependencia alienante;
- que profundiza en el sentido de la personalidad humana, promoviendo su sentido comunitario;
- que capacita para el cambio permanente, frente a la vivencia de una “historia ahistórica”.

En la comprensión y aplicación de la educación liberadora se podría encontrar los elementos para una renovación auténtica de la motivación de los educadores y de las mismas estructuras educacionales.³²

21. Los planteamientos de Medellín no pueden ser una especie de catarsis espiritual, colectiva y tranquilizante. Por el contrario, han sido de hecho, y deben ser, “piedra de contradicción” o de “identificación”. Rechazados por algunos —¿por qué negarlo?— como corrosivos del sistema escolar católico, son considerados por otros como simple punto de arranque para nuevos y más profundos compromisos. La explicitación de las formas múltiples y diversas, según los contextos nacionales, en que Medellín se ha puesto en práctica, escapa a las fronteras de este pequeño estudio.³³

22. Pero es importante detenernos aquí, aunque sea brevemente, sobre aquellos aspectos que tienen relación más directa con la dimensión metodológica e inmediatamente antropológica, en cuanto lleva a liberar la capacidad crítica y creadora del hombre latinoamericano.

³² En estos planteamientos retomo los que hice en mi ensayo anteriormente citado, cfr. nota 18.

³³ Para ampliar estas prospectivas es valiosa la revista *Educación Hoy* (Bogotá, Apdo. 90036), editada desde enero de 1971 conjuntamente por el Departamento de Educación del CELAM, la Confederación Latinoamericana de Religiosos, y la Confederación Interamericana de Educación Católica, donde ofrecen estudios y experiencias en torno a los planteamientos de Medellín.

Esto exige, ante todo, desencadenar con imaginación creadora de nuevos caminos por donde pueda discurrir la originalidad de una cultura latinoamericana, enraizada en los valores de nuestro pueblo. Se trata de una cultura desalienada, capaz de entrar en diálogo con otras culturas, pero no de vivir sometida a ellas.

Lo importante, se ha dicho, no es enseñar a los hombre a pronunciar bien la palabra que se le impone; lo importante es llegar a pronunciar la palabra que nos define ante los demás: conseguir que el hombre llegue a “pronunciarse”. Es decir, a anunciar públicamente quién es él y qué piensa. El hombre llega a ser “persona, en la medida en que es capaz de pronunciarse críticamente sobre el mundo que le rodea”, se subrayó anteriormente.

La educación que enseña a “pronunciar” bien la palabra transmitida:

- corresponde a un modo de cambios históricos lentos, donde la simple transmisión de conocimientos, compartidos por varias generaciones, parecería el objetivo fundamental del sistema educativo;
- concibe la verdad como transferible por el educador (sujeto) al educando (objeto);
- pues la realidad se presenta como definida, fatalmente incambiable;
- y, desde esta perspectiva, se favorece una postura de pasividad ante el mundo circundante, desaconsejándose la actitud crítico-reflexiva encaminada a despertar la capacidad creadora;
- anulándose fácilmente las dimensiones de la acción educadora en sus diversos niveles: la relación educador-educando, por ejemplo, se presenta como vertical y dominante en la medida misma en que el educador se considera poseedor de la verdad;
- en una palabra, este modelo educativo refleja y trata de mantener en sus métodos y estructuras el sistema social marcado por el binomio “dominación-dependencia”.

La educación que lleva al hombre a “pronunciarse”, por el contrario:

- corresponde a un mundo en acelerada mutación histórica, donde debe hablarse de la institucionalización del cambio más que del cambio de las instituciones, y que exige de cada generación una respuesta original al contexto nuevo en que se mueve;
- concibe la verdad como en trance continuo de ser redefinida, frente a la cual (objeto) se coloca el educador y el educando (sujetos) en postura dialógica³⁴;
- pues la realidad se presenta como algo dinámico y mudable;
- de tal forma que estimula la creatividad del hombre a partir del desarrollo de su capacidad crítico-reflexiva;
- exigiéndose una fundamental relación comunitaria en todos los niveles del proceso educativo, como aquél en que se relacionan educador y educando: se supera una fácil dicotomía de compartimientos estancos, para entrar en un diálogo difícil y estimulante donde el educador-educando sigue siempre redescubriendo la verdad, y el educando-educador aporta también para ese mismo redescubrimiento;
- en una palabra, no se trata de ampliar el sistema educativo ni de modernizarlo superficialmente: se trata de repensarlo como radicalmente nuevo en su concepción y en sus exigencias, comprometido con una tarea de liberación integral.

Desde los planteamientos anteriores, se deducen como elementos fundamentales de una pedagogía liberadora:

- el acercamiento a la realidad como una situación problemática: es decir, como modificable y conteniendo en sí elementos de la solución;
- el análisis crítico y reflexivo de las causas estructurales profundas que hacen de la realidad algo problemático;
- el compromiso creativo para solucionar lo problemático en base a la reflexión crítica mediante la elección adecuada de medios de acción;
- la acción y la evaluación de la acción para recomenzar nuevamente el proceso crítico y creador.

³⁴ Dimensiones explícitas del diálogo en proceso educativo —“panel esencial del diálogo institucionalizado”, etc.—, vienen tratados en *Los cristianos en la Universidad*, pp. 12 y 18.

En este esquema general se inscribirían luego, de forma particular, medios e instrumentos convenientes según los niveles y el contexto de la tarea educativa ³⁵.

Educación y conflicto

23. Ya apareció tímidamente el tema del conflicto en planteamientos anteriores. Atraviesa, como constante, muchas realidades y posibilidades de un proceso educativo auténticamente liberador. El diálogo mismo —es idea de Pablo Freire— tiene en sí algo de agónico. Como el parto. Es un momento denso en que se puede generar una vida nueva o se puede sucumbir. El diálogo está ligado muchas veces a situaciones conflictivas. Es un riesgo: podría hablarse de un “arriesgarse a dialogar”. En esta perspectiva, el conflicto tiene una dimensión fundamentalmente psicológica. A no ser que nos estuviésemos refiriendo al diálogo intergeneracional, donde encontramos ya exigencias de análisis sociológico.

Este análisis sociológico del conflicto se impone más urgente cuando nos acercamos a la situación latinoamericana inmediata, tanto social —ampliamente entendido—, como específicamente educativa. “En una sociedad donde los recursos están desigualmente —injustamente— distribuidos, no puede negarse la presencia de intereses en conflictos; ahí la escuela no es el lugar en donde ocurre el consenso, sino el lugar donde el conflicto se refleja”.

Y continúa así el pensamiento del Centro de Estudios Edu-

³⁵ Observaciones más detalladas en este campo específico están tratadas por João Bosco Pinto, en *Educación Liberadora. Dimensión metodológica*, Asociación de Publicaciones Educativas, Bogotá, 1973, 71 págs.

También en el Informe de Edgar Faure et al., *Aprender a ser*, publicado por la UNESCO en 1972, en varias lenguas y ediciones, se proponen perspectivas que tienen que ver con los presentes planteamientos (cfr. particularmente el Cap. 6, donde se señalan como objetivos a la educación el de la creatividad y el compromiso social entre otros). Claro está que tales reflexiones se encuadran dentro de un contexto y en relación a unas tendencias e intereses que difieren en buena parte de la situación latinoamericana. Para una acertada crítica del Informe Faure, cfr. Ernesto Schiefelbein, en *Mensaje*, n° 216 (enero-febrero 1973), pp. 72-74 y Pablo Latapí, en *Revista del CEE*, Vol. III (1973), n° 1, pp. 167-172.

cativos, de México: “Es una teoría sociológica del conflicto la que se requiere para entender el sistema educativo en nuestras sociedades, para comprender cómo y por qué la educación ha sido un instrumento de los poderosos para perpetuar su especie” ³⁶.

24. Dos ideas flotan inmediatamente al pisar este terreno. La primera, que abordar la situación de dependencia que América Latina vive y su consiguiente tarea de liberación, no puede hacerse sin conflicto. Evitando posturas masoquistas al respecto, y también actitudes angélicamente ingenuas, el conflicto aparece como algo ineludible. No es, pues, de extrañar. Ignorarlo, en el terreno educativo, es vivir en situación de peligroso relacionamiento con quienes día a día sufren el conflicto en su propia existencia.

Y una segunda idea, también apuntada por el editorial de la *Revista CEE* ³⁷, es la de la insuficiencia del análisis funcional para entender el conflicto. Ejemplo típico de este análisis funcional es la obra bien conocida de Lewis A. Coser, *The Functions of social conflict* ³⁸. Sin entrar aquí en la distinción y discusión de las diversas corrientes funcionalistas, hay algo que interesa anotar: el funcionalismo sustenta una ideología que justifique el “status quo” ³⁹. La crítica proviene de sociólogos que no pertenecen al área del llamado “tercer mundo”, precisamente. Señalar la crítica sociológica del funcionalismo en el área latinoamericana sería recorrer caminos ya muy gastados. Tanto en las reflexiones del Centro de Estudios Educativos, como en los trabajos recién citados (cfr.: notas 36 y 39), se señala la importancia del análisis marxista en este terreno. Un análisis ligado a la teoría del “conflicto estructural” ⁴⁰.

³⁶ “Editorial”, *Revista CEE*, Vol. I (1971), n° 3, pp. 6-7.

³⁷ *Ibid.*, p. 7.

³⁸ L. A. Coser, *The Functions of Social Conflict*, The Free Press, Glencoe, 1956. A modo de proposiciones se extiende el autor sobre las tesis de Simmel sobre el cambio social, desde la perspectiva netamente funcionalista.

³⁹ M. A. Coulson and D. S. Riddell, *Approaching Sociology: A critical Introduction*, Routledge and Kegan Paul, London, 1970. Cfr. particularmente pp. 47-48.

⁴⁰ Raymond Williams, desde una perspectiva neo-marxista, proporciona un interesante marco de referencia, aún no suficientemente explotado. En su obra *The long Revolution* (Columbia University Press, New York,

25. Pero, aunque atrayente, no nos colocamos aquí en la línea básica del análisis sociológico del conflicto educativo. Incluso si este tema se presenta como apasionante en el contexto latinoamericano. En este sentido sobre material, pero falta análisis científico⁴¹. Se sigue aquí una reflexión en continuidad con anteriores planteamientos derivados de la comprensión de la persona misma y de la concepción de la educación liberadora. La interacción entre la persona que es tradicionalmente llamada “maestro” y aquella que es conocida por “discípulo”, no está exenta de conflicto. Más aún, en la medida misma en que se entiende y se trata ese conflicto, se pueden interpretar y clarificar las diversas teorías o filosofías educativas.

26. Una de las más frecuentes es aquella para quien la educación consiste en la orientación, estructuración y formación de la personalidad del educando de acuerdo a un modelo ideal pre-determinado.

Se justifica esta acción afirmando que abandonar la formación de la personalidad al simple desarrollo espontáneo del individuo, da como resultado la pronta cristalización del potencial que en la persona anida. Así ocurriría por ejemplo en el caso de culturas predominantemente rurales, o de las llamadas culturas. Entre ellas no se da la institución específicamente educativa o el sistema docente propiamente tales. Y en estas circunstancias la corriente de espontáneo desarrollo se estanca pronto. La con-

1961), ofrece un sugestivo panorama en el que relaciona las corrientes ideológicas, la posición social de los que las mantienen y las políticas educativas correspondientes. De esta forma distingue cuatro filosofías de la educación en el correr de los últimos cien años: la liberal-conservadora, la burguesa, la democrática y la popular-proletaria.

En el ámbito latinoamericano, también como modelo de enfoque marxista, son sugerentes los estudios de Tomás Vasconi, *Educación y cambio social*, CESO, Santiago, Cuaderno nº 8, 1967; y “Contra la escuela. (Borradores para una crítica marxista de la educación)”, Sociedad y Desarrollo, Centro de Estudios Socioeconómicos de la Universidad de Chile, Santiago, Nº 2, abril-junio 1972, pp. 5-25.

⁴¹ Para un interesante modelo de análisis científico en este terreno, basado en la sociología de Max Weber, cfr. Margaret Scotford-Archer y Michalina Vaughau, “Domination and Assertion in Educational Systems”, en Earl Hopped (ed.), *Readings in the Theory of Educational Systems*, Hutchinson University, London, 1971, pp. 56-69.

secuencia es la de personalidades rígidas, empobrecidas, incapaces de adaptarse al cambio.

En este sentido, la función educativa consistiría, por un lado, en remover las aguas de esas personalidades nacientes para evitar cristalizaciones prematuras. Y, por otro lado, la educación debería canalizar esas energías por cauces predeterminados. Ahora bien, cualquier oposición a esta “presión” educativa, entendida en forma de “resistencias”, genera un *conflicto*. Y desde este enfoque, como es comprensible, el conflicto viene considerado como algo perjudicial. En consecuencia, tal oposición y conflicto deben ser simplemente eliminados —así piensa la que podría ser denominada escuela autoritaria tradicional—, o hábilmente evadirse o manipularse tal y como predicaría la escuela progresista moderna.

Una duda grave amenaza este esfuerzo y la ideología subyacente, tan frecuente en nuestro ambiente. Moldear la personalidad del educando implica, en efecto, un conocimiento previo de lo que el futuro va a ofrecer o exigir. Mas acontece que siendo el futuro desconocido, lo que aquí se hace es echar mano del pasado. Esto es inválido, sin embargo, sobre todo en los tiempos presentes de cambio radical y rápido, como anteriormente se insistía, y es algo que detiene desde el principio, por otros senderos, la riqueza del desarrollo personal. Con mecanismos distintos, y persiguiendo resultados diversos, se consigue lo mismo que se quiere corregir: el estancamiento de la personalidad en su maduración histórica.

Por otra parte, si el objetivo de esta filosofía educativa es doble —impedir una *pronta* cristalización de la personalidad y favorecer una *cierta* cristalización de la personalidad—, la segunda intención es prevalente y causa distorsiones difíciles de superar luego e inútiles de describir aquí.

27. Otra teoría inspiradora de la tarea educativa, por el contrario, es la que considera también necesaria una cierta “presión” educativa —ampliamente entendido el término— y consciente de que esa presión despertará una cierta “resistencia”. En el puego “dialógico” de las dos acciones se manifiesta un cierto “conflicto” que no debe ser eliminado, ni evadido: sino que debe

ser asumido como parte integrante e importante del mismo proceso educativo.

Lo dialógico es clave en la interpretación de este acercamiento. Desde otra perspectiva, complementaria, vuelve el tema del diálogo y su carácter agónico —dejarse atravesar por la palabra del otro, fecundante, y dar a luz la propia— al que antes se hizo referencia. Por eso, con toda razón —hasta con cierta preferencia— la *educación liberadora* puede ser entendida y definida como *educación dialógica*. En el diálogo se opera la liberación de la palabra profunda que nos define frente a nosotros mismos, el otro, el mundo y Dios, con quienes entramos en relación dialógica. El diálogo cuando es auténtico libera. Y viceversa: la auténtica liberación no puede ser sino dialógica, a riesgo de convertirse, de lo contrario, en formas nuevas de opresión y dependencia. Desde este enfoque, el educador no propone al educando —usando el lenguaje tradicional— un modelo acabado y estructurante de la personalidad. No. Ambos, educador y educando, se enfrentan dialógicamente con el desafío de la realidad circundante. Lo importante no será entonces enseñar algo dado y acabado, que genera posturas mutuas de pasividad. Lo decisivo será aprender dialógicamente, una vez más, desde una realidad cambiante y cambiante, que estimula a ser transformada a imagen y semejanza del hombre. A humanizarla. Educador-educando y educando-educador, finalmente, se colocan en postura de interacción entre sí y con el mundo circundante, en decidida actitud de modificarlo, corriendo el riesgo de asumir el conflicto que de aquí se deriva. El conflicto no se busca por sí mismo, ni se rehúye: se reconoce como algo inherente a la condición histórica que el hombre vive para forjar su personalidad ⁴².

28. En una alusión operacional, aún dentro del terreno en

⁴² Lógicamente se distinguen y suponen en este contexto las dos relaciones básicas que caracterizan el existir humano: aquellas con la naturaleza circundante, y las que hacen referencia directa a las estructuras sociales. Si las primeras ponen su exclusiva preocupación en el dominio del mundo material por efecto de la tecnología, puede ocasionar un endurecimiento de las estructuras sociales rígidas, autoritarias e injustas. La relación social, por lo demás, no puede olvidar el papel de la tecnología en el mundo contemporáneo.

que esta reflexión se mueve, se señala que si se quisiera suprimir el conflicto, se perderían los beneficios de la variedad, que puede generar contradicción; y si se exagera, se podría originar situaciones incontrolables, caóticas. Se precisa entonces determinar el nivel óptimo de la situación educativa conflictiva —lo cual no es fácil— y crear los mecanismos de experiencia y encauzamiento, siempre en la perspectiva dialógica ⁴³.

29. Una nota casi final al hablar del conflicto: lo que se ha de insinuar en el terreno de las relaciones inter-personales, dentro del proceso inmediatamente educativo, puede y debe ser entendido en una perspectiva más amplia y profunda. En otros términos, también se da una filosofía educativa en determinados sistemas educativos latinoamericanos —por no rehuir nuestras situaciones cercanas— que pretende acallar y/o manipular la palabra del pueblo en el intento de decir su palabra frente al mundo injusto que le aplasta. El resultado es un pueblo doblemente oprimido: política y culturalmente. Sin hablar de las opresiones económicas y sociales, tan hábilmente desarrolladas. Lo mismo que se dan, al menos teóricamente, otros enfoques que despiertan, en la medida misma que no se rehúya el conflicto resultante de la toma de conciencia de situaciones injustas de dependencia. El conflicto se asume aquí creativa y esperanzadamente ⁴⁴.

30. La nota final de esta parte es breve y nos introduce sencillamente en la siguiente. Se trata de recordar que el conflicto tiene también una dimensión cristiana bien significativa. Cristo asumió el conflicto en su vida. Pero el conflicto no significó fracaso, sino resurrección. Tal vez una cierta filosofía cristiana educativa esquivó el tema —y la realidad— del conflicto en sus planteamientos, como algo detestable. Olvidó que el segui-

⁴³ Sobre este enfoque, cfr. Peter Rudge, "La sociología del conflicto y la vida eclesial", *Concilium*, n° 91, enero 1974, pp. 104-111.

⁴⁴ Por ejemplo, la *Ley General de Educación del Perú*, publicada en marzo de 1972, donde en la "Exposición de motivos" de la misma Ley se señala que "el proceso educativo incorporará procedimientos capaces de despertar en los peruanos la conciencia crítica de la propia situación y, consiguientemente, adecuados para suscitar en ellos la justa perspectiva de conocimiento y acción que los haga agentes participantes del proceso histórico de cancelación de las estructuras de dependencia y dominación y hombres libres, comprometidos con el futuro del país" (Cap. II).

miento del Señor Jesús implica cruz y muerte como prelude ineludible de la resurrección con El ⁴⁵.

Pero todo esto nos lleva ya a una última serie de reflexiones formuladas desde el talante específicamente cristiano.

Una reflexión cristiana

31. Al iniciar estas reflexiones, se intentó clarificar algunos conceptos, tanto metodológicos como de contenido. No se quiso repetir enfoques ya demasiado frecuentes. Se prefirió centrar la atención desde dos puntos de referencia para mejor entender el proceso educativo liberador. Esos centros de interés fueron la *persona* y el *conflicto*. La educación liberadora no es comprensible sin profundizar en el conocimiento de la persona. Y ésta, a su vez, exige tener en cuenta ciertas dimensiones del conflicto que son ineludibles cuando el hombre se compromete con el desarrollo de su personalidad. El contexto histórico de América Latina matiza estos planteamientos.

Llegando a una reflexión más explícitamente cristiana, también la atención se centra en la persona y el conflicto. Se trata de "re-conocer" ahora, en una dimensión nueva, lo que ya fue "conocido" previamente cuando se trataba de precisar el sentido de la educación liberadora.

32. El proceso liberador educativo fue interpretado en Medellín a la luz de la fe dentro de un texto denso y bien significativo que merece la pena ser recordado:

"Como toda liberación es ya un anticipo de la plena redención de Cristo, la Iglesia de América Latina se siente particularmente solidaria con todo esfuerzo educativo tendiente a liberar a nuestros pueblos (Is. 58, 6; 61, 1). Cristo pascual, «imagen de Dios invisible» (Col. 1,15), es la meta que el designio de Dios establece al desarrollo del hombre, para que «alcancemos todos la estatura del hombre perfecto» (Ef. 4, 13).

⁴⁵ Cfr. el discurso apostólico de Jesús en Mt. 10, 16-39 no deja lugar a duda. Jesús predice la persecución a sus discípulos que, en este terreno, no pueden ser tratados mejor que el maestro. Sólo el que pierde la vida por él —sólo el que asuma el conflicto— vivirá de verdad.

Igual doctrina encontramos en San Pablo, Ef., 6, 10-20.

"Por esto, todo «crecimiento en humanidad» (Cfr.: Pablo VI, *Populorum Progressio*, nos. 15, 16, 18) nos acerca a «reproducir la imagen del Hijo para que El sea el primogénito entre muchos hermanos» (Rom. 8, 29)" ⁴⁶.

Se aludió antes a las dicotomías que atraviesan tradicionalmente el proceso educativo, y cómo ello ocurría también en el seno de la acción misma de la Iglesia. En este texto de Medellín hay un intento de superación de esos dualismos. Para el cristiano no hay más que una historia, atravesada por la Pascua —el paso de Cristo—, en el que "re-corremos" la dimensión trascendente de esa misma historia, que se vuelve para nosotros Historia de Salvación. La historia es "momento" salvífico, con toda la densidad del "Kairós" (espacio-temporal y gracia). Más precisamente, se trata de un momento de liberación: fue Cristo quien desencadenó en la Historia, con su Pascua, una exigencia de continua liberación. El nos liberó de la muerte, de la ley y del pecado y nos comprometió a continuar con El su obra liberadora: de la ignorancia, de la injusticia, de la esclavitud, del egoísmo ⁴⁷.

Así, desde varios puntos de vista, la educación liberadora se ofrece repetidamente como esfuerzo de superación de dualismos. Hay elementos nuevos para pensar que la tarea educativa no es una "pre-evangelización", por ejemplo. Y para repensar otros muchos planteamientos a la luz de esta doctrina ⁴⁸.

33. Pero tratamos de prolongar la reflexión teológica en torno a los temas de la persona y del conflicto, como fue anunciado, en cuanto referidos a la educación liberadora. Se presuponen y están subyaciendo muchos de los planteamientos en curso dentro de la llamada "teología de la liberación". Son enriquece-

⁴⁶ Medellín, 4, 9.

⁴⁷ Sobre el sentido de la historia y sus "momentos" de salvación, con particular referencia al contexto latinoamericano, cfr.: Mons. Eduardo Pironio, "Interpretación cristiana de los signos de los tiempos hoy en América Latina", en Medellín, Vol. I de Ponencias, p. 104; también, sobre el tema de "una sola historia", Gustavo Gutiérrez, *Teología de la Liberación*, Lima, CEP, 1971, pp. 189-210.

⁴⁸ Cfr. Patricio Cariola y Miguel Cabello, "Orientación de la Iglesia Católica sobre educación en América Latina", en CIDE, *La Educación Particular en Chile*, Santiago, 1971, pp. 246-254; Juan Luis Segundo, *Visión cristiana: educación, comunicación social y liberación*, Centro Crítico Universitario, México, 1971, 25 p.

dores para nuestro intento, pero no es necesario repetirlos aquí.

34. Persona, palabra, diálogo son términos que en su significación profunda se implican mutuamente. Entretejiéndolos se encuentra el proyecto de una educación que libere la palabra en el diálogo para que la persona llegue a la plenitud de su personalidad: es el proyecto de una auténtica educación liberadora.

¿Qué significa para el cristiano que el hombre haya sido creado a imagen y semejanza de Dios (Gen. 1, 26) ?

¿Qué tendrá que ver con las personas divinas esta estructura dialogante que descubrimos en la persona humana? ¿Cuál es la analogía que media en este sentido? “Creado a imagen de Dios, el hombre lleva en su interior una «semilla divina» (G.S. 3) que lo invita al diálogo con Dios y lo destina a la unión plena con El”⁴⁹.

En el prólogo de San Juan se lee que “en el principio la Palabra existía y la Palabra estaba con Dios y la Palabra era Dios” (Jn. 1, 1). El término original griego (pros) que indica el “estar-con”, no significa sino un “estar dinámico”, en tensión. La Palabra (el Verbo, el Logos) está “en tensión a”, o “tendiendo hacia”, o “a-tendiendo” al Dios (Padre) que la pronuncia. O, mejor, que se pronuncia. La Biblia de Jerusalén, al comentar este versículo, señala que el Antiguo Testamento conocía el tema de la Palabra de Dios, que existía en Dios antes del mundo y por quien todo fue creado. Es, por lo de más, la concepción del término “dabar”. Tocaba al Nuevo Testamento, y particularmente a San Juan gracias al hecho de la Encarnación, deducir claramente el carácter personal de esa Palabra (Verbo, Logos), subsistente y eterna.

Con las limitaciones de nuestro lenguaje humano, podría decirse que el Padre y la Palabra se encuentran en una actitud dia-logante (el Logos que va y viene), profundamente vivida en el Amor. Dios es persona porque es dialogante. O viceversa: es dialogante porque es persona.

El pronunciamiento que Dios hace de su Logos —de sí mismo— se realiza desde su ser ilimitado: de ahí que el fruto de esa concepción, la Palabra que expresa su concepto, brote total

⁴⁹ Mons. Pironio, op. cit., p. 108.

y esencialmente identificada con el Padre. Dios es Padre porque la Palabra que pronuncia lo reproduce perfectamente: el Verbo, por ello, es su Hijo. También nuestra palabra humana tiene como finalidad “identi-ficar-nos” y “re-producir-nos”, objetivándonos en el tiempo y el espacio. Pero aquí radican diferencias y semejanzas que sustentan la analogía del ser divino y humano.

El Logos divino se pronuncia en la eternidad, de manera perfecta y acabada. La palabra humana se origina en el tiempo, de manera limitada y parcial. El ser del hombre es histórico, imperfecto, inacabado: todo se entiende en la misma línea. La Palabra de Dios agota el pronunciamiento de Dios y por eso es única. La palabra humana no agota el pronuncia-miento del hombre y por eso es repetitiva. Por la palabra humana nos vamos acercando en el tiempo a la definición plena de nuestro ser. En términos de educación liberadora, vamos liberando nuestra palabra definitiva, esperanzada, en la medida misma en que conocemos la plenitud de la Palabra que nos interpela y estimula.

Por eso mismo, Dios es diálogo, esencial y acabadamente, mientras el hombre es “*ser-para-el-diálogo*”, esencial también pero imperfectamente. Dios no es sólo causa eficiente, sino causa final del ser humano, que fue creado a su imagen y semejanza, es decir para llegar a la perfección humana de la estructura dialogante que tiene en Dios su plenitud.

Retomando y reconociendo planteamientos anteriormente expresados, tanto la persona humana es intrínseca y necesariamente dialogante, como lo es la colectividad humana. Estamos llamados al diálogo dentro de nosotros mismos, con los demás hombres y con Dios⁵⁰. No es preciso detenerse aquí a señalar la iluminación que esta visión de fe conlleva para la comprensión en profundidad de la educación liberadora.

35. Pero aún más. Dios es siempre fiel a un proyecto. Y así, cuando creó al hombre a su imagen y semejanza dialogante, constituyó también en diálogo la Historia misma de la Salvación. O sea, la Historia de su relacionamiento con los hombres, que da sentido al relacionamiento de los hombres entre sí⁵¹.

⁵⁰ Cfr. Conc. Vat. II, Decr. *Ad gentes*, n. 11.

⁵¹ Cfr. *Los cristianos en la Universidad*, n. 29.

“Quiso Dios, con su bondad y sabiduría, revelarse a Sí mismo y manifestar el misterio de su voluntad (cfr.: Ef., 3) : por Cristo, la Palabra hecha carne, y en el Espíritu Santo, pueden los hombres llegar hasta el Padre y participar de la naturaleza divina (cfr.: Ef. 2,18; II Pedro 1,4). En esta revelación, Dios invisible (cfr.: Col. 1,15; I Tim. 1,17), movido de amor, habla a los hombres, como amigos (cfr.: Ex. 33,11; Jo. 15), trata con ellos (cfr.: Bar. 3,38) para invitarlos y recibirlos en su compañía”⁵².

En otros términos, la Biblia es la historia del acercamiento de la Palabra de Dios a los Hombres: desde que “el espíritu de Dios aleteaba sobre la superficie de las aguas” (Gen. 1,1), hasta que “la Palabra se hizo carne y puso su morada entre nosotros” (Jo. 1,14). Las aguas no podían responder a la Palabra de Dios.

Se necesitaba el hombre para poder responder a esa Palabra y entrar en diálogo con Dios. Así nos lo revela el Cap. 3 del Génesis. Sin entrar en disquisiciones sobre los géneros literarios bíblicos, esta visión antropomórfica de Dios nos lo muestra paseando por el jardín a la hora de la brisa (Gen. 3,8) e intentando dialogar con el hombre. Desde esta visión central dialógica, la caída está en la ruptura del diálogo del hombre con Dios. Adán dejó de decir su palabra auténtica y se escudó en la de su mujer. Eva se excusa con las de la serpiente (Gen. 3, 9-13). Renuncian a ser personas que se definen; pasan a ser personajes que repiten palabras ajenas.

Se rompió el diálogo inicial. Pero Dios no se arrepintió, una vez más, de su proyecto. Y vino luego la restauración del diálogo con Abraham, y con Moisés, y por medio de los profetas, intentos todos que fueron seguidos de otros tantos fracasos. El hombre, “ser-para-el-diálogo”, rehusaba el diálogo con Dios. (Media aquí también el tema del desierto y de la Pascua, a ser entendidos también desde la comprensión honda del diálogo).

Y así, “de una manera fragmentaria y de muchos modos habló Dios en el pasado a nuestros Padres, por medio de los profetas” (Heb. 1,1). Pero “en estos últimos tiempos nos ha hablado por medio del Hijo” (Heb. 1,2), la Palabra por excelencia. El

⁵² Concilio Vat. II, Const. *Dei Verbum*, n. 2.

diálogo de la Anunciación (Luc. 1, 26-38) se contempla entonces como el prototipo del diálogo. Por él entra la Palabra a plantar su tienda en medio de la Historia. Y desde entonces, la Historia entera queda penetrada por el Logos para llegar a ser esencialmente un proceso dialogante: de los hombres entre sí, atravesados por la Palabra divina, y de la humanidad entera con Dios.

En el diálogo de la Anunciación, María respondía en nombre de toda la humanidad, nos contará Santo Tomás de Aquino⁵³. Podría decirse que la humanidad tiene ante Dios, en su diálogo con Dios, una postura femenina. Dios toma la iniciativa. La humanidad responde, se deja seducir. Como María. Ella pronunció como “la esclava del Señor”. En ella culminan los llamados de Dios al hombre; y en ella encuentran su arquetipo las respuestas de los hombres a Dios.

En otros términos, tanto el hombre como la humanidad reciben un llamado de Dios. Y es tarea de la humanidad y del hombre descubrir esa palabra profunda con que Dios nos llamó a la vida —en eso consiste descubrir la vocación— para responder con ella a Dios, cerrando así el círculo del diálogo dentro del cual y para vivenciar el cual fuimos creados. En ese sentido, Dios nos hizo “responsables”, es decir, capaces de “responder” libremente a la Palabra que El nos dirige. Donde no hay responsabilidad, no hay diálogo, no llega la personalidad a su madurez. La respuesta es el fruto de la responsabilidad. La fe, como respuesta, es un encuentro personal con Dios en la medida que implica haber escuchado su Palabra.

36. No se pueden separar “respuesta” y “responsabilidad”, es decir lo que ha sido tradicionalmente denominado “fe” y “moral”. Toda imposición de respuestas al margen de la responsabilidad personal contradice la constitución íntima de la personalidad. Lo mismo que no tiene sentido el estéril desarrollo de una responsabilidad que no florezca en respuestas concretas y actuantes.

Esta visión “personalista” del hombre nos permite identi-

⁵³ *Summa Th.* 3, q. 30, art. 1: “per annunciationem expectabatur consensus Virginis loco totius humanae naturae”.

ficar mejor la razón de ser de la sociedad humana y nos lleva a una comprensión profunda de la Historia de la Salvación y del ser mismo de Dios, que está al origen dialogante de esta Historia. Y aún más, permite recorrer de forma nueva los caminos de una labor educativa que ayude al hombre a definirse, de tal manera que pronunciando así la palabra profunda que lo identifica, puede reconocer que esa misma palabra fue la que Dios pronunció primeramente para llamarlo a la existencia y confiarle una misión en la historia. Pronunciarnos es —implícitamente al menos— reconocer la acción de Dios en nosotros y en la Historia, donde El ha depositado “semillas de la Palabra”⁵⁴.

Resumiendo, y desde la perspectiva cristiana así esbozada, la educación liberadora es una tarea orientada a que el hombre se pronuncie libre y responsablemente, en mitad de la Historia, dando respuesta a la palabra del Padre, el Señor Jesús, movido por el Espíritu de Amor en la comunidad dialogante del Pueblo de Dios, constituido a imagen y semejanza de ese Dios que es la plenitud de la comunidad.

37. La visión de la fe ha iluminado así el tema de la persona, la palabra y el diálogo que son esenciales en la perspectiva de la educación liberadora. Pero el desarrollo de la propia personalidad, individualmente considerada, y el relacionamiento de las personas entre sí, están atravesados por la realidad del conflicto, según se comentó anteriormente.

¿Cabe reconocer también el conflicto —tan en el centro, a su vez, de la educación liberadora— desde esta misma perspectiva de la fe cristiana?

Aunque no haya habido previamente una mayor atención a la situación política de América Latina —algo que escapaba posiblemente al enfoque inicialmente adoptado en este ensayo— la referencia parece ser ineludible al hablar del conflicto en nuestro contexto inmediato. Gustavo Gutiérrez comenta que “ser artesanos de la paz no sólo no dispensa de estar presentes en esos conflictos, sino que exige tomar parte en ellos si se quiere superarlos desde la raíz; exige comprender que no hay paz sin jus-

⁵⁴ Conc. Vat. II, Doc. *Ad Gentes*, n. 11.

ticia. Exigencia dura e inquietante para quienes prefieren no ver esas situaciones conflictuales o se contentan con paliativos. Dura también para quienes con la mejor voluntad, confunden amor universal con armonía ficticia. Y sin embargo, en el contexto político de América Latina eso implica reconocer el hecho de la lucha de clases y aceptar que se tiene enemigos de clase que hay que combatirlos. No se trata de no tener enemigos sino de excluirlos de nuestro amor. Poco acostumbrados estamos a ambientes cristianos, sin embargo, a pensar en términos conflictuales e históricos. A lo antagónico preferimos una irénica conciliación, a lo provisorio una evasiva eternidad. Debemos aprender a vivir y a pensar la paz en el conflicto, lo definitivo y transhistórico en el tiempo”⁵⁵.

38. Al tratar de interpretar teológicamente la realidad del conflicto, surge el tema de la Pascua, del paso de Dios entre los hombres. En continuidad con reflexiones anteriores, la Palabra de Dios que penetró la Historia aparece como el Cordero Pascual por excelencia, el que “pasa” en forma decisiva.

La Pascua del Señor anticipa ya el futuro definitivo del hombre, pero pone al mismo tiempo en él una tensión que es fruto de la preferencia ineludible de la cruz como elemento fundamental de la fe cristiana.

El cristiano no puede escapar al conflicto en la medida misma en que vive tenso entre dos futuros: el futuro que viene desde atrás (el “futurum” latino), y el futuro que viene desde adelante (el “adventus”), como sugiere Moltmann⁵⁶. El primero es un futuro calculable, que resulta de la extrapolación de los datos del pasado y del presente, tal y como hoy acostumbra a formularlo la “futurología”. El segundo es un futuro deseable, fruto de la promesa del Señor, anticipado ya en su Pascua. El primero es un futuro que “deviene”, llega a ser; el segundo es un futuro que “viene”.

⁵⁵ Gustavo Gutiérrez, “Praxis de liberación y fe cristiana”, en *Signos de Liberación*, CEP, Lima, 1973, pp. 20-21.

⁵⁶ Cfr. Jürgen Moltmann, “The Christian Theology of Hope and its bearing on Development”, en *In Search of a Theology of Development*, *A Sodepax Report*, Sodepax, Geneva, 1969, pp. 93-100.

Instalarse en el futuro “calculable” es renunciar al dinamismo de la esperanza, que nos abre a la perspectiva escatológica de un “mundo mejor”, capaz de ser construido ya desde ahora. Refugiarse en el futuro “deseable” es colocarse fuera del mundo presente, cayendo en un escapismo alienante donde la religión se convierte en “opio del pueblo”.

El cristiano debe comprometerse con la construcción del futuro “calculable”, pero desde la postura crítica que le inspira la anticipación histórica del futuro “deseable”, presente en nuestro mundo por efecto de la Pascua.

El conflicto no se busca en sí, sino que se encuentra en la medida en que el hombre vive la tensión entre realidad y utopía. O, si esa tensión viene reconocida por la fe, cuando el cristiano denuncia la injusticia opresora y anuncia la paz definitiva prometida por la Palabra de Dios a su paso por la Historia.

39. La auténtica educación liberadora, en la medida en que se desarrolla el espíritu crítico —denuncia— y estimula la imaginación creadora —anuncio—, se coloca en la encrucijada del conflicto señalado. Y cuando son cristianos los que intentan vivirla, encuentran en la esperanza un dinamismo que alienta en el amor el mejor de los esfuerzos para superar continuamente el conflicto, sin eludirlo, gozosamente conscientes de que la cruz es sólo un momento de la Pascua. La Resurrección culmina el nacimiento del “hombre nuevo”: “si el Espíritu de Aquel que resucitó a Jesús de entre los muertos habita en vosotros, Aquel que resucitó a Cristo Jesús de entre los muertos dará también la vida a vuestros cuerpos mortales por su Espíritu que anima en vosotros” (Rom. 8, 11).

CRONICA DE LA DISCUSION

En seguida de la exposición fueron presentadas al disertante una serie de preguntas o pedidos de aclaración con el objeto de precisar el sentido de algunas afirmaciones que no habían sido bien captadas. Los grupos elaboraron, luego, el tema de la conferencia y presentaron en el plenario sus aportes y cuestionamientos.

Diálogo con el auditorio

Comenzó el DR. J. VILLEGAS haciendo una pregunta no propiamente aclaratoria sino polémica. Hay dos preguntas —dijo— que me sugiere su exposición. ¿No se requerirá más esperanza de la que usted tenía? ¿No será cierto de alguna manera, entendiéndolo bien, que hay que educar para la vida? Cosa que me parece que usted negaba. Hablo de la esperanza en función de los resultados. Quizás yo estoy en un compromiso educacional que es limitado. Una persona privada que tiene una cierta responsabilidad educacional a un nivel muy reducido, muy simple. No es la del ministro que tiene responsabilidades educacionales que son de gran proyección nacional. Por otra parte estamos en la experiencia de que la educación es instrumento político. Yo, para trabajar en este sector reducido de responsabilidad educativa, necesito mucha esperanza y necesito tener una vocación. Porque comprendo que a otro nivel más alto me pueden desvirtuar mi acción concreto educativa. Ayer se habló de la reforma de Sarmiento; para mí, en esa época en que transitaba la Argentina, época de barbarie y de revolución, era necesario liberar y liberar de la ignorancia. Entonces viene la reforma educativa para dar la escuela a todo el mundo, a todos se da la instrucción: es ya liberar y crear un hombre nuevo. Este proyecto político —se habló ayer de eso— fue liberal en el fondo, pero me parece que ese proyecto se realizó en dos etapas. Porque a largo plazo esa reforma educativa llevó consigo la posibilidad de poder integrar a la inmigración que llegó, italiana en especial, a la nacionalidad argentina. Eso no estaba previsto en la reforma de Sarmiento, la reforma liberal. Aún más a largo plazo se pudo, por medio de ese instrumento, y de otros, lograr el acceso del pueblo al sindicato, al peronismo, a la vida política, porque ese pueblo ya había pasado por la escuela, ya había salido de la ignorancia, ya había tomado responsabilidad. Y lo curioso es que este proyecto a largo plazo es el que ayuda a destruir el proyecto liberal que hasta ahora es la base de esa reforma de la escuela. De manera que, una reforma como aquella de la que se hablaba ayer explica a largo plazo en circunstancias históricas imprevisibles, una serie de dinamisimos totalmente nuevos, que ni siquiera el reformador que está en la política, y tiene los medios para llevar a cabo esta reforma, los puede prever en sus últimas consecuencias. Luego se me ocurre que este manejo de la gran educación, requiere para el educador concreto una serie de interrogantes, una vocación muy sólida en su función y más esperanza que la esperanza de la que usted habló.

EL DISERTANTE respondió: Entiendo que no educo para la vida cuando trato de cosificar la vida y codificar la escuela como dos cosas separadas, sino cuando realmente —como usted mismo ha dicho— hay cada vez situaciones nuevas; la escuela, en esta perspectiva, será mucho más reducida, y todo el argumento educativo está continuamente respon-

diendo a la vida. Entonces claro que en ese sentido hay que educar para la vida porque la escuela y la educación es para ir a la vida. De manera que en ese sentido estamos de acuerdo.

En segundo lugar, con respecto a lo de la esperanza, me parece muy cierto lo que usted dice: cuanto más esperanza, mejor, siempre y cuando esta esperanza no sea una esperanza anhelante. Una esperanza por qué; una esperanza de qué. Y de ahí apoyo plenamente su postura: más esperanza siempre y cuando tenga un sentido.

Enseguida el DR. J. LUZZI agradeció al expositor su conferencia en la que me ha gustado —dijo— su visión personalista de la educación. Pero con todo viendo esta visión desde nuestra perspectiva, me ha resultado un tanto dicotómica. Señala al hombre como sujeto de la educación; pero no pone al pueblo como sujeto de esa educación, como educador y educando al mismo tiempo: a la comunidad. La relación educador-educando en el planteo que usted nos ha hecho tiene una connotación individual muy marcada a mi modo de ver. Me da la impresión de que padece de una especie de elitismo que tendería, por pesca con anzuelo, a formar una conciencia esclarecida, y ya sabemos todo lo que esto significa o ha significado muchas veces en el plano del actuar de los hombres en la sociedad. Me pregunto si, incluso desde la teología, Dios creó al hombre para que sea persona, y yo creo que no, sin negar el hecho de ser persona. Yo creo que Dios creó el hombre para que sea pueblo, para que sea Cristo: todas las cosas son vuestras, vosotros sois de Cristo, Cristo es pueblo, es esencialmente el Cuerpo Místico de Cristo; y el Cuerpo de Cristo es el Pueblo de Dios. Nos creó para ser pueblo; es al interior de este pueblo y no hay que salirse de él. Significa un proyecto que no es meramente personal, individual. Significa un proyecto del mismo pueblo, o como se quiera llamar. Pero si no está pensada la educación con el enfoque pueblo no creo que pueda ser liberadora. Y por eso me pregunto si su visión no empalidece la lucha comunitaria por la liberación de los hombres. Lo planteo como un interrogante porque me ha resultado a veces un tanto oscura su visión.

El DR. C. DE LORA aceptó que las palabras del Dr. Luzzi eran muy enriquecedoras y correctoras de una posible omisión. Y continuó: Si hablé de la persona como ser-para-el-diálogo, era inmediatamente para connotar que no podía darse si no es en comunidad porque todo diálogo implica la relación interpersonal, comunitaria. Entonces siempre hemos tenido esa preocupación por evitar la dicotomía; no podemos dejar de admitir una casi insuperable dicotomía en la presentación analítica de nuestro pensamiento, puesto que vamos precisamente procediendo en el tiempo, vamos por partes.

Por otro lado creo que siempre tenemos, desde una postura ontológica, una dicotomía que para el pueblo es una limitación. Hay una serie de acercamientos que siempre nos limitan y tenemos que estar

continuamente corrigiendo nuestro pensamiento y nuestra vivencia para superar esta dicotomía. Usted hace muy bien en señalarlo y me parece muy acertada su palabra.

Yo apenas añadiría que “Dios no nos creó para ser persona” sino para el diálogo el cual no puede hacerse sino en comunidad.

En relación con lo dicho por el Dr. Luzzi, el LIC. IG. BERTRÁN volvió a insistir y precisar este aspecto del problema. Usted —dijo el objetante refiriéndose al orador— contestaba que fundamentalmente era un problema de que uno, al hacer una exposición, necesitaba analizar y entonces no podía aparecer todo al mismo tiempo. Yo creo que si hacemos un análisis de las categorías que usted utilizó en la exposición, podemos ver que no hay tanto un problema de que la exposición tiene que ser analítica, sino que es necesario revisar las mismas categorías con las cuales se da la exposición. Yo creo que la exposición presentó la problemática de la educación de la liberación, dentro del marco de lo que podríamos decir la relación interpersonal. Y sobre esto elabora una serie de categorías que creo que son las que han fundamentado la exposición suya —categorías de persona, de diálogo, de apertura, de proyecto, de alteridad, detrás de la cual está toda una filosofía. Es decir, yo creo que hay una serie de categorías que implican una determinada comprensión de la realidad. Entonces lo que habría que discutir es si esas categorías son las más aptas para esa comprensión de la realidad.

Respecto a la problemática educativa, entiendo que esas categorías podrían reflejar lo que es la primera experiencia educativa que Freire enuncia en su libro *La pedagogía como práctica de la libertad*, donde aparece toda la relación dialógica, la relación interpersonal, el diálogo, la palabra, y todas esas categorías. Ahora bien, resulta que si nosotros nos pusiéramos a analizar la experiencia del mismo Freire y lo que él opina en este momento sobre la utilización de ese lenguaje, veríamos que en este momento él no sólo considera que está superado sino que considera que ese lenguaje es encubridor de la realidad. Yo lo escuché el año pasado en noviembre cuando estuvo acá, en Buenos Aires, y precisamente él insistía mucho en este proyecto. Si uno leyese por ejemplo los últimos escritos de Freire, el planteo del diálogo, de la relación interpersonal, etc., ya modificó sustancialmente su enfoque y pasa por un planteo mucho más de lo político, de lo organizativo, que él ha sacado de su misma experiencia. Entonces creo que este lenguaje, en concreto en América Latina tiene una historia, es decir, creo que estas categorías como análisis de la realidad educativa, hace cinco años, tendrían una connotación; pero en este momento veo que tienen otra connotación porque están inmersas dentro de toda una historia que no ha aparecido.

En concreto y viendo las categorías que se han usado: se usa la

categoría de “historia”, yo comprendo que hablar de historia desde la perspectiva de la filosofía resulta bastante difícil. Pero pienso que precisamente en el ejemplo que yo daba del proceso que realiza Freire, creo que ahí se ve que estamos hablando de historia de una manera histórica porque en ese lenguaje se ve cómo la historia ha ido evolucionando y se ha transformado en un nuevo lenguaje adaptado a una experiencia histórica. En cambio aquí creo que hemos hecho una referencia a la historia que es una referencia ahistórica. Se habló de “persona”. Yo veo que se ha hablado de persona de la misma manera, de un modo general, cuando creo que la persona es un sujeto histórico. No voy a detenerme en esto porque creo que lo que dijo el Dr. Luzzi, ya más o menos lo marcó al tratar el problema del pueblo. No vamos a extendernos sobre el pueblo; aquí ya utilizaríamos una categoría que hace más referencia a la historia y no como esa categoría de persona que aparece como ahistórica. Se habla del “diálogo” como elemento clave de una relación interpersonal, etc., pero es un diálogo indefinido que no tiene marcos, no tiene referencia histórica concreta. Se habla de “conflicto”; cuando yo pienso que las contradicciones que aparecieron en su exposición más me parecen propias de un pseudo-conflicto, porque no aparecen las contradicciones propias de la historia, las contradicciones que enmarcan los procesos históricos.

En síntesis, lo que yo quiero plantear es que necesitamos tratar de profundizar en el lenguaje con el cual debemos transmitir nuestras experiencias. Porque a veces un lenguaje, más que transmitir una experiencia, puede resultar encubridor de la experiencia cuando ese lenguaje no asume precisamente lo que queremos que asuma que es ese proceso histórico.

EL DISERTANTE aludió, en primer lugar, a la posición actual de P. Freire. Es verdad, dijo, que P. Freire prepara tópicos nuevos. Sin embargo, *La pedagogía del oprimido* respondería a su posición actual. En cuanto a *La educación como práctica de la libertad*, el mismo Freire confiesa que no se avergüenza de haberla escrito porque esto le permite ahora rehacer su itinerario y dar cuenta de cómo y por qué lo ha hecho.

Me parece muy correcto —continuó— el planteamiento que usted ha hecho; sin embargo yo trataba de partir de aquellos elementos fundamentales que maneja el mundo educador, dándoles el sentido profundo que tienen, sentido que, muchas veces, es captado sólo en la superficie. Desde esa captación profunda podríamos comprender su posterior evolución. En otros términos: creo, dijo, que retomamos planteamientos que son todavía —para la mayoría de los educadores— valores clásicos y que, llevarlos a la profundidad de su contenido nos permite comprender como nuevo, todo lo que es fundamentalmente el sistema pedagógico actual. Si no he llegado —continuó— a la presentación de las contradicciones históricas como reveladoras de un conflicto actual, es —aparte

de mis limitaciones personales— por la misma diversidad de las situaciones históricas que se presentan en un momento de reflexión fundamentalmente latinoamericana.

Imponer categorías y análisis históricos me parecería un poco manipulador. Por eso sugiero que, habiendo subrayado fuertemente el tema del conflicto, tratemos de identificarlo esta tarde en un diálogo creativo.

En cuanto a lo que el Dr. Luzzi y usted plantearon acerca de “el pueblo”, me parece que el tema constituye una preocupación fundamental en Argentina. Lo cual significa para ustedes una gran responsabilidad respecto al resto de América Latina que sigue con interés y expectativa la experiencia argentina.

EL LIC. C. SFORZA en su intervención se expresó en estos términos: Usted, Padre, en su profunda exposición habló muy bien del cambio que es el constitutivo permanente de la historia. Ahora yo pregunto a título aclaratorio: si hacer una afirmación rotunda de esa tesis no significa el peligro de caer en un relativismo que incluso cuestionaría por ejemplo al propio Dios, que como usted muy bien dijo, ya está realizado en la eternidad y es El que Es. Esa sería la primera pregunta.

La segunda pregunta surgió de un diálogo entorno a esta fe, que tuvimos con un grupo de participantes: la actitud dialógica, la actitud de la alteridad que es fundamental en la fundamentación filosófica del problema de la educación. Ahora bien, cuando en la realidad histórica concreta esa actitud dialógica la tiene un sector y el otro sector no tiene la misma actitud —no hay peor sordo que el que no quiere oír— entonces ¿cómo se hace?, ¿no estaríamos, digamos, en una dimensión cada vez más profunda entre lo teórico y lo práctico?

Respondiendo a la segunda pregunta, el DR. DE LORA comentó que la exigencia es dura para quienes prefieren no ver esas situaciones conflictuales o las condenan con paliativos; dura también para los que con la mejor buena voluntad confunden amor universal con armonía y justicia. Y sin embargo en el contexto político de América Latina eso implica la lucha de clases y apuntar a que existen enemigos que hay que combatir. No se trata de no tener enemigos sino de no excluirlos de nuestro amor.

Respecto a lo primero: cuando hablamos de la relativización, inmediatamente —dijo—, como fruto de nuestra formación o deformación, surgen las frases “ya está cambiando todo”, “¿cuándo vamos a dejar de cambiar?”. Mucho más fácil era en otros tiempos cuando se nos decía “hasta aquí”.

Yo suelo reflexionar sobre este tema del relativismo señalando que la palabra relativismo viene de “referir”, del verbo refero, en latín, y en ese sentido relativismo indica una continua “referencia a”. Yo debo relativizar continuamente todo. Porque todo está en una continua “re-

ferencia a". Para mí no habrá nunca un proyecto político definitivo y acabado. Y habría que decir que ha sido Dios mismo, a través de su Palabra en la historia, quien ha querido desinstalarlos continuamente de los absolutos que el hombre ha ido colocando en la historia, como exigencia de su misma inseguridad. El hombre estaría necesitado de absolutos y hemos ido absolutizando cantidad de cosas. Sin repetir aquí todo la teoría de H. Cox en "la ciudad secular" en la que presenta precisamente una visión semejante diciendo que el Señor relativiza el poder, relativiza la misma ley, creo que es aquí donde se inscribe una exigencia de purificación continua, en otros términos, de relativización para que yo sea referente a El, a mi Señor.

El PROF. HEALION intervino luego para señalar: lo que está en la raíz de la dificultad que se está planteando aquí, en esta reunión, es que no aparece explícito cuál es el proyecto político del cual arranca el expositor para hacer su propuesta. Yo diría esto: si se planteara con claridad, mínimamente, cuál es el proyecto político concreto, en un espacio concreto, en un tiempo concreto de América Latina, del cual se parte, se podría hacer una propuesta educativa más precisa. Si yo no explícito, como educador, cuál es mi proyecto político, no hay una independencia en el planteamiento intelectual que hago de cómo debe ser la educación liberadora. Esta es la dificultad. Si me permite le voy a contar mi experiencia con P. Freire, a quien he tratado de estudiar hace varios años y con quien dialogamos durante tres días en Buenos Aires: mi gran objeción contra P. Freire, que merece máximo respeto en su época mientras estaba en América Latina, es que ahora, al plantear la realidad desde Europa, yo creo que se desfasa de la realidad de América Latina. Un grupo de compañeros le dijimos: "Pablo, si vas a hablar de la educación en América Latina, volvete a vivir en América Latina; si no, no hables de la educación en América Latina. Hablá de la educación en Europa si querés, pero no de educación en América Latina". Le tocó mucho porque llevábamos un diálogo muy a fondo, por eso es que llegamos a decírselo en una relación dialogal seria. Entonces resumo lo que quiero plantear aquí: no me gusta la forma en que estamos trabajando aquí porque no hay posibilidad de co-participación educativa. ¿Es válido plantearse educación liberadora sin explicitar claramente cuál es la experiencia de la cual arrancamos para que desde esta experiencia digamos: "esta es la práctica colectiva de nuestro pueblo y a partir de aquí nos interesamos en esta teoría, y a partir de esta teoría planteamos la educación"? Pongo un ejemplo: para mí la educación no hace nada para la revolución. El que hace la revolución es el ente colectivo del pueblo. La educación es solamente una herramienta metodológica para explicitar la lucha política y la actitud que preside al sistema educativo, y es independiente del sistema educativo, como se puede observar en Argentina.

EL DISERTANTE respondió: todo esto es para dialogarlo con un mayor intercambio de ideas. Porque la mecánica en estos momentos parece no poder ser otra; pero no es la mejor.

Tampoco tengo una fórmula definitiva y acabada pero puesto que se exige una definición yo pienso que es esencial para el proyecto político, en el cual inscribiría esta concreción de la educación liberadora, el término de "participación" y, fundamentalmente, de "participación popular". Es decir, entiendo como proyecto político ineludible, inmediato, la posibilidad de participación del pueblo. Participación del pueblo en el proceso cultural, en la medida misma en que esa explicitación del proyecto educativo no se hace pensando desde las estructuras sino viniendo desde el pueblo capaz de pronunciarse. Pienso que en este proyecto político de participación esencial y auténtica es ineludible, en estos momentos, la vivencia del conflicto. Toda precipitación en la cristalización inmediata de un proceso revolucionario puede provocar hoy en día la aparición de unos anti-cuerpos y de unos mecanismos que retrasen el auténtico proceso revolucionario. En otros términos: en la formulación de un proyecto político no podemos, pienso, caer en ingenuidades sino debemos comprender bien claramente, bien profundamente lo que se persigue, con fórmulas muy flexibles, capaces de hacer realidad, en un momento dado, esa participación y participación popular en las tomas de decisiones en la formulación del proyecto histórico. Esto hoy en día no se da. Y la educación, creo, tiene una realidad que cumplir en función de eso. El problema es de si los educadores son o no conscientes de lo que ellos están haciendo. No sé si de esta forma responde un poco a su inquietud.

El DR. J. C. SCANNONE retomó en parte lo que dijo el P. Luzzi, pues durante la exposición —expresó— se me habían suscitado también interrogantes parecidos. Primero querría conocer su opinión sobre el pueblo como sujeto de la educación, es decir, como educador y no sólo como educando. Segundo, si es así, qué función tienen las mediaciones estructurales en relación con el diálogo y con el conflicto en ese proceso educativo. Se trata de las mediaciones del sistema. Pues no solamente se da la relación persona a persona sino que existen estructuras sociales de tipo político, institucional, etc., que entran en juego.

Y, por último, otra pregunta con respecto a la fase teológica de la exposición: ¿qué aportaría una teología del pecado y de la cruz a esa filosofía y teología del conflicto educativo, como usted la expuso?

EL EXPOSITOR respondió que la pregunta le hacía pensar una vez más en todas las incomodidades metodológicas de responder inmediatamente. Juntando los dos temas pueblo y sujeto, y el de las mediaciones estructurales, diría —continuó— que hay —siguiendo la línea de preocupaciones expresadas por algunos de ustedes— una exigencia de consideración de todo esto en términos históricos. Es decir, los procesos

pueden tener una misma finalidad pero pueden tener distintos ritmos, de modo que traspasar un proceso o un proyecto a otras circunstancias me parece nefasto. Por ejemplo, en términos bien concretos, hubo un tiempo en que se empezó con la comunidad escolar. Esto hoy en día está superado en la medida misma en que se habla de la comunidad educativa, incluso como una etapa intermedia hacia el logro de la escuela comunitaria. Una comunidad educativa donde cada instancia educativa no gira en torno a la escuela sino que la escuela es un elemento posible, un elemento más, de un proyecto educativo con esa dimensión política de participación a la que antes aludíamos. La función escolar o la función de las escuelas no se vive en la escuela sino desde la comunidad. Y como éste, otros planteamientos en términos de mediaciones estructurales van a tener que adaptarse a los condicionamientos históricos. Así como hay peligro de hacer teoría fuera de la historia, hay el peligro de trasvasar creaciones históricas, teóricamente, a situaciones que nada tienen que ver con eso.

Respecto a lo segundo: si la teología del pecado y de la cruz serían como la visión cristiana en profundidad de lo que dijimos acerca del conflicto. Yo no quiero tampoco reducir el conflicto a la lucha social. Pienso por otra parte en el peligro que encierra un conflicto cuando lo vaciamos de un significado político inmediato. Y pienso, sí, en que sea la lucha de clases, sean los conflictos, sean otros términos, que traten de verbalizar la experiencia profunda de nuestra limitación histórica y comunitaria en la búsqueda nunca acabada de ese proyecto, tienen hoy día, en la teología de la cruz, una fuente de explicación y comprensión muy valiosa. En este punto está haciendo valiosos aportes la Teología de la Liberación.

A continuación tomó la palabra el SR. M. CONSTANTINO, quien hizo el siguiente comentario: creo que caminamos más en la problemática que nos fue explicada ayer: de dónde y cómo nosotros debemos cambiar el sistema educativo. ¿Pensamos que la labor del educador es la de interpretar al pueblo y actuar en consecuencia? Si es así implicaría una contradicción que es la de no sentirnos pueblo, y al no sentirnos pueblo sólo interpretamos pero no cooperamos con la lucha misma. Yendo a lo que sería toda la relación educador-educando, me pregunto también si no se pone demasiado el acento en el educador que debe dar la palabra al educando; y si no pensamos que el educador —que muchas veces es el instrumento de la opresión—, es como el opresor que da la palabra al oprimido. ¿No sería ésta otra contradicción?

Me pregunto también si es verdad que la educación liberadora no sería aquella que, además de enseñar que el educador debe dar la palabra al educando, debe ayudar a que el educando la obtenga y si tenemos que esperar a que los gobiernos nos den la palabra si no tendremos que insistir a través de la relación entre los educandos y

los educadores a que nos den esa palabra. Por lo tanto no sólo deberíamos aprovechar los espacios abiertos sino crear espacios abiertos, participando de la lucha en el pueblo desde el lugar concreto en que nos toca estar, que es el de educadores y el de educandos.

Por su parte el LIC. J. LABAKÉ añadió: en alguna forma lo que voy a sugerir ya está contestado pero de todos modos quisiera hacer hincapié en lo siguiente —retomando algo de lo expuesto por el expositor—: ciertamente si trabajamos con categorías como la categoría de persona, simplemente, nos estamos exponiendo a entrar en una interpretación histórica que nos dejaría fuera de lo actual. Pero siento el temor de que si acentuamos en una forma casi exclusiva —como actualmente hay tendencia a hacerlo— la categoría de pueblo, estamos substancializando una conciencia colectiva que pareciera que no tiene tal necesidad sino a partir de una paradoja. Y lo quiero afirmar justamente rescatando, en alguna forma, lo que el Padre ha expuesto, en lo cual hay muchos elementos para ciertas respuestas. Todo planteamiento humano, en definitiva, es siempre el que va a encontrar la verdad en la paradoja. Y cualquier acentuamiento parcial, inevitable en un análisis, nos va a llevar siempre a quedar con una verdad parcial, que no es la verdad. De modo que, en este momento en que estamos repensando toda la educación, si acentuamos excesivamente la categoría de pueblo en el análisis de la nueva dinámica de la educación y dejamos de lado la categoría de persona, corremos el peligro de acentuar tanto una parte, que volvemos a convertir en antinómica —acentuando ahora el otro polo— lo que en definitiva solamente puede ser resuelto con la categoría de paradoja. Lo quería decir porque lo siento como una preocupación en todo lo que estamos meditando. En este planteamiento que estamos haciendo lo que buscamos son las líneas de fuerza fundamentales para poder interpretar el proceso educativo de este ser esencialmente paradójico que es el ser humano, que es el pueblo.

El DR. DE LORA consideró que todo lo dicho constituía un estímulo para la reflexión de los grupos.

Finalmente el LIC. A. FORNARI hizo unas acotaciones a partir del problema del pueblo. Usted —dijo dirigiéndose al expositor— ha señalado la importancia de desarrollar el concepto de pueblo, en orden a una comprensión del proceso educativo desde la filosofía de la liberación. Sin embargo señaló también la equivocidad de dicho concepto, al par que la responsabilidad que en su desarrollo tenemos los argentinos, dada la peculiaridad de nuestra experiencia política. Por ello, quisiera yo ahora indicar cómo tal concepto podría entroncar con una categoría filosófica fundante del discurso por usted estructurado. Me refiero a la historicidad. A ésta la definió como conciencia del tiempo, como superación de ese primitivismo vegetativo carente de conciencia de lo nuevo, por tanto, un asumir la existencia como quehacer. Sin em-

bargo, pienso que tales determinaciones revelan parcialmente el sentido de la historicidad, al par que tienden a encauzarla en un cierto activismo desarrollista de una subjetividad a-histórica. Por el contrario, la conciencia de la temporalidad abre inmediatamente a la categoría pueblo, si asumimos su sentido más rico. Historicidad en efecto, es más bien participación en el acontecer desde una facticidad, por tanto desde la memoria de un pueblo, y no tanto un quehacer sin configuración histórica, sin un “desde donde” cultural y político.

En segundo lugar, quisiera observar que la categoría pueblo, correctamente entendida, no es irenista ni ahistóricamente conciliacionista. Por ser una categoría “política” y no “científica”, pensar y practicar desde ella implica, respecto a los conflictos y contradicciones histórico-sociales, asumir una actitud que no es la de “posición” de la contradicción desde una teoría o ciencia de la revolución, o desde una élite ilustrada por tal teoría, sino más bien una actitud de “enfrentamiento” de las contradicciones que la conciencia política de una comunidad histórica experimenta como inhibitorias de su deseo de ser. Asumir tal conciencia y practicar la superación de tales contradicciones es efectivizar un proyecto político de liberación como algo tal vez más radical aún que una “revolución” sin más.

En tercer lugar, quisiera asumir una observación del Prof. Labaké tendiente a superar la falsa alternativa entre el hombre como persona y el hombre como pueblo, en relación al “desde donde” de la educación, según objeciones expuestas por interlocutores que me antecieron. Creo que usted en su exposición ha superado claramente las connotaciones liberales e individualistas que afectaron la palabra persona. Ahora bien, persona dice lo humano a un nivel particular-concreto, del mismo modo que la categoría pueblo lo expresa a un nivel universal-concreto. Pueblo es una categoría política, en el rostro político de lo personal. Me parece que mantener el concepto de persona a propósito de la educación se justifica, desde el momento que en la relación pedagógica, a diferencia de la práctica política, se nos da más inmediatamente el nivel particular-concreto de la realidad humanada, antes que el universal-concreto, si bien, como es obvio, no independientemente de este último, ya que toda particularidad se circunscribe desde una determinada universalidad. Creo que confundir estos planos significa, políticamente, caer en un mero populismo pedagógico y pedagógicamente renegar de la eficiencia política profunda de una educación liberadora. En fin, creo que esta conjunción y esta distinción se basan en que tanto “pueblo” como “persona” son categorías metafísicas, alterativas e históricas, que se co-determinan.

Finalmente quisiera levantar una cuestión que creo indisoluble de toda tematización de una educación para la liberación. Me refiero a la significación pedagógica del acto laboral. ¿No es acaso el trabajo

uno de los lugares privilegiados de la práctica del pueblo? ¿No habría en el trabajo una potencia educativa capaz de liberar la palabra inflada de la politización abstracta y pequeño-burguesa? ¿No posibilitaría la mediación laboral en la educación una verdadera conciencia realista del tiempo, una politización arraigada, de las que normalmente carece el activismo full-time, particularmente vigente en la institución educativa llamada universidad? ¿En ciertas condiciones, no habría una relación esencial entre la conciencia de la temporalidad que suscita la determinación laboral y esa liberación de la palabra profunda que debe provocar una pedagogía liberadora? Tengo conciencia del contexto político-estructural que debe darse para que sea posible una sistematización de la educación desde el trabajo; no obstante creo que es una cuestión desde ya a desarrollar por una filosofía de la educación para la liberación.

EL DISERTANTE consideró que las reflexiones del Lic. Fornari eran muy ricas; pero el tiempo de que disponía no le permitía comentarlas. Más bien derivó todo el problema para el trabajo de los grupos y para su posterior tratamiento en el plenario de la tarde.

Elaboración grupal y diálogo con el expositor

Ofrecemos, ahora, las reflexiones de varios grupos de trabajo, excusándonos de no poder hacer la crónica del plenario por fallas mecánicas en las grabaciones.

a) Como contribución y reflexión a lo expuesto por el Dr. de Lora, un grupo vio la necesidad de buscar la metodología para obtener la visión más objetiva posible de la realidad. Existen dos métodos: 1) partir de una concepción del mundo, desde lo alto de una visión subjetiva, personal del asunto. Habla en términos generales que luego se aplican a algo concreto. Hubo acuerdo en que este método no es el más adecuado; 2) a partir de una realidad concreta. Se optó por éste.

Lo primero es hacer un análisis de la realidad con la participación de las ciencias. La realidad es algo dinámico. Hay que comprender esa realidad, luego, diagnosticar, y, finalmente, hacer un plan de acción para transformar esa realidad.

Las ciencias y la praxis a través de las cuales se conoce la realidad deben ser criticadas por una reflexión filosófica.

Pero surge la pregunta de cómo salir del subjetivismo. Para ello es necesario distinguir las diversas ciencias humanas y naturales, y las distintas nociones de objetividad. Las ciencias humanas, para salir del subjetivismo, se caracterizan por explotar sus preconcepciones, asumirse y comprometerse. Se hace necesario escuchar las distintas fuerzas sociales y tener presente la interdisciplinariedad.

A través de la praxis, la realidad existe y me hace modificar mis esquemas.

Las notas para lograr una objetividad correspondiente a las cien-

cias humanas son: practicidad, criticidad, intersubjetividad e historicidad. En la ciencia existe una universalidad que no es unívoca y que necesita la mediación de cada historicidad concreta.

b) Otro grupo se planteó el tema del conflicto señalando que los conflictos están en la sociedad, por lo menos sus elementos que, en determinados momentos, pasan a primer plano. Debe haber un movimiento dialéctico de conflictos para que haya una superación y el resultado sea vigente.

Tomando como base un texto de P. Freire que el grupo analizó, se llegó a la conclusión de que un nuevo régimen revolucionario puede convertirse en un nuevo opresor. En la realidad las estructuras existentes frenan el proceso; si se desespera de tener éxito hay que revisar el camino seguido y organizarse para la toma del poder. Pero debe tenerse en cuenta que la liberación total es una utopía que no se da en este mundo. Hay que librar no sólo al oprimido sino también al opresor. El que viene de abajo y de pronto con mucho poder, muchas veces no ha sido preparado para ejercerlo.

El grupo presentó al orador las siguientes preguntas: 1) ¿se podría integrar el planteo de las cuatro dimensiones con una quinta que sería el *desde dónde*, en el sentido de la posición personal desde donde se vis'umbra todo el proceso?; 2) teniendo en cuenta que la toma del poder implica los peligros de transformación del oprimido-liberado que accede a él, en opresor, o de la cristalización de la nueva estructura lograda ¿considera el disertante que una educación liberadora es educación para el manejo del poder?; 3) dentro del contexto del sistema educativo ¿podría ser la capacitación docente una brecha, en el sentido de que se capacite a los docentes para el ejercicio del poder entendido como servicio, y a través de esto, superar el sistema actual?

c) Otro grupo subrayó el clima de cordialidad de la reunión y centró su elaboración en la pregunta: ¿cuáles serían las implicancias educativas liberadoras en la actual situación política argentina? El tema fue enfocado desde la trilogía: educación-conflicto-política. El grupo trazó una panorámica de la situación argentina atendiendo al juego de la variable "educación"; señaló la unidad política lograda por la inmensa mayoría de nuestro pueblo de 1966 a 1973, y la consideró un valor. Notó, también, que esa unidad hoy se resquebraja exacerbándose los odios hasta el desprecio de la vida. Estratégicamente (ya que nuestra solución no se cree válida para otros países o para la Argentina de otros momentos históricos) cualquiera que sea el proyecto educacional que hoy elaboramos tendría que buscar el consenso de aquella mayoría o al menos debe ser tal que no la hiera. Trabajar por ese consenso o unidad del pueblo; pero sin asfixiar las contradicciones no antagónicas que brotan en su seno. Para ello es indispensable el diálogo entendido como búsqueda de la verdad del otro. Una pauta, que se debe

tener siempre presente, será, con todo, la preferencia por los sectores más marginados o populares.

d) Otro grupo desarrolló, sobre la base de la trilogía educación-conflictos-política, un diálogo basado en las experiencias personales de sus miembros. Se expuso el modo de combinar educación, conflicto y política, en la vida universitaria de Brasil, Uruguay, Córdoba, Comahue, Luján y Buenos Aires. El diálogo enriqueció notablemente a los miembros del grupo.

e) Finalmente otro grupo señaló las implicancias políticas reales y posibles de un proyecto educativo liberador en nuestras circunstancias. En América Latina la filosofía de la educación en lo social tiende a una perpetuación del modelo social entreverada con un desarrollismo a nivel técnico, o sea, un modelo conservador en lo social y de cambio a nivel técnico pretendiendo lograr una carrera de competición y consumo.

J. I. Vicentini