

Los Educadores Católicos

La XV Asamblea Nacional de la Asociación Venezolana de Educación Católica (Caracas, 16-21 Diciembre 1972) era una reunión esperada y temida. Unos 600 delegados, que representan a los planteles educativos católicos, se juntaban en un conocido Colegio de Altamira con la intención de abordar un tema que inquieta y estimula la conciencia de los cristianos: La educación liberadora.

frente a su tarea histórica

La representación era importante, si nos atenemos a los números y si consideramos que provenía de los más escondidos rincones de la República. La Asamblea era decisiva para muchos, en el preciso momento histórico en que la educación católica se siente llamada a adoptar una postura firme y serena de cara a una sociedad profundamente dividida, con urgentes interrogantes en su sistema educativo y visibles injusticias en la distribución de su riqueza. Ante esta dramática realidad, vivida por algunos y conocida por todos, los cristianos se preguntan: ¿Cuál es la vigencia actual de los Colegios Católicos? ¿Podrá la educación de las élites preparar una nueva Venezuela armónica y fraternal? ¿Habrá llegado el momento de abandonar las obras tradicionales y trasladar los recursos humanos de la Iglesia hacia las clases populares? ¿Qué nuevos modelos educativos salvarán a la educación de la postración en que se encuentra?

RICARDO HERRERO-VELARDE

A nadie se oculta la importancia actual de la educación católica. Y no es tanto por la cantidad de alumnos que recoge en sus aulas (9.7% de la educación nacional) cuanto por la significación sociológica de sus posiciones. Sin embargo, los números también hablan y en ellos descubrimos los síntomas de una crisis evidente para quienes piensan que la eficacia de este tipo de educación reside en la expansión cuantitativa y en el mantenimiento de las situaciones adquiridas. En un análisis global, no se puede ocultar que el número de planteles de la AVEC ha descendido, que los incrementos de la matrícula escolar son insignificantes, que la educación técnica ha sufrido un alarmante descenso de casi el 50% en los dos últimos años, que el alumado pago sigue ocupando posiciones de privilegio en todos los sentidos y que el personal docente religioso desciende invariablemente desde el año 1966 (1). Esta situación estacionaria y crítica, preocupa a muchos educadores católicos; muchos de ellos no se detienen ante las proporciones numéricas sino piensan más bien en el inmovilismo que supone mantener las mismas instalaciones al servicio de las mismas clases dominantes en parecidos enclaves geográficos.

Todo esto pesaba en la Asamblea de la AVEC y sigue acuciando a los educadores que tienen un sentido de responsabilidad histórica. Por esta razón, el tema de la educación liberadora tenía una resonancia especial y suscitaba una expectativa en muchos sectores. Pero ya desde el comienzo, en la preparación remota de la Asamblea y en la conformación próxima de la misma, salió a relucir el temor que anidaba en la mayor parte de los organizadores. Con casi un año de antelación se habían escogido el tema y

los ponentes; sin embargo, los textos de las ponencias no llegaron a muchos planteles, a otros se enviaron con una semana de antelación y para todos se entregaron en el momento de formalizar las inscripciones. Y aquí surge una de nuestras dudas más serias sobre la legitimidad de esta Asamblea: ¿Se puede hablar de educación liberadora cuando los textos no han sido previamente conocidos y discutidos, cuando sus contenidos no se han extraído de las auténticas inquietudes de las bases? ¿Se puede tolerar, en un ambiente liberador, la fría lectura de cuatro ponencias por sus respectivos autores ante el silencio pasivo y reverencial de los delegados que tenían el texto completo en sus manos? ¿Es éste el estilo de "cuestionar, problematizar y reflexionar" que desconocen quienes organizaron la Asamblea? A la hora de las conclusiones, la primera comisión sería precisa en su constatación: "Existe a nivel de la estructura de AVEC una dependencia del pasado que contribuye a su anquilosamiento. Se nos convoca a una Asamblea donde el tema central es la Liberación y toda la organización y desarrollo de la Asamblea es de una total verticalidad". (2).

Tal vez por primera vez en su historia, la AVEC estaba siendo radicalmente confrontada con su propia estructura organizativa. Una asociación que federa a las instituciones educativas, es decir, a quienes son dueños y rectores de los planteles, no puede ocultar sus fundamentales debilidades: la ausencia casi total de personas seglares con una visión educativa y una honesta representatividad, el olvido de los padres y representantes que provengan de las clases populares, la voz sofocada de los oprimidos que pueda liberar

al opresor. Una Asamblea que se dice católica y que va a tocar el tema de la liberación no puede colocarse de espaldas a los seculares, a los representantes y a los oprimidos, a no ser que pretenda cegar las fuentes de su propio renacimiento. Las consecuencias, en el caso que nos ocupa, fueron de lamentar: predominio del formalismo y del juridicismo,

A los cuatro años de Medellín

De Medellín —segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano— brota la educación liberadora como proyecto. A Medellín se le ha achacado un tipo de análisis más descriptivo que dialéctico, una insuficiencia en la claridad de sus denuncias; pero, simultáneamente, Medellín es punto de partida y viraje decisivo en los documentos de la Iglesia Iatinoamericana. Con palabras de Mons. Pironio: "La Iglesia descubre en Medellín una dolorosa situación de subdesarrollo y marginalidad producida por estructuras de dependencia social, económica, política y cultural. La raíz misma del subdesarrollo es la dependencia injusta".

Desde el año 1968, Medellín ha originado una serie de Congresos y Simposios de teólogos y educadores cristianos en casi todos los países de América. Durante estos cuatro años, a la vez fecundos y conflictivos, surgen en el ámbito americano una serie de experiencias educativas que expresan el compromiso de los cristianos latinoamericanos. Sin embargo, frente a la constelación de intentos renovadores —algunos fallidos y otros exitosos—, con dolor constatamos la timidez de los católicos venezolanos. No podemos ocultar la lentitud con que nos incorporamos a movimientos que ya son interamericanos, la penuria de grupos que autocrítiquen su propia acción educativa (3) en un clima de apertura ideo-

puertas cerradas a la espontaneidad, candidaturas impuestas para ocupar la presidencia de la AVEC. No creemos faltar a la verdad si decimos que muchos de los delegados regresaron decepcionados a sus casas; pero en medio de todo, y a pesar de lo dicho, muchas nuevas luces surgieron de la Asamblea.

lógica y con la necesaria originalidad de una tarea realmente creadora. Este parece ser el signo de la educación sistemática emprendida por los católicos en Venezuela: la tradicionalidad de sus métodos, la precariedad de sus horizontes, la escasa calidad innovadora de sus contenidos.

La Asamblea de la AVEC puso de manifiesto con mayor claridad que los documentos de Medellín son explícitamente rechazados por algunos y desconocidos, en sus implicaciones y consecuencias, por otros. A este respecto, llamó la atención la declaración de la comisión N° 2: "Los componentes de la comisión respondemos que... desconocemos lo que es la educación liberadora y su metodología". Esta desconcertante confesión, que proviene de un grupo numeroso de educadores cristianos, indica la situación en que nos encontramos. Sin una escuela teológica nacional, apartados geográfica y mentalmente de América, alejados con frecuencia de la realidad que vive el país, podemos temer que Medellín se haya detenido en Cúcuta y no haya franqueado todavía la frontera venezolana. Si a esto añadimos la creciente ocupación de la AVEC y de muchos Colegios en labores de índole administrativa y burocrática (4), podremos deducir los obstáculos que nos separan de la comprensión y experimentación de la educación liberadora.

Temas abordados

Los cuatro títulos de las cuatro ponencias presentadas a la Asamblea de la AVEC hacían augurar una temática inspiradora. El primero se refería a las "Perspectivas para una teología de la educación liberadora". Elaborado por un teólogo de oficio que no se mueve en el marco específico de la educación, se abría con un enfoque esperanzador: confrontar nuestra realidad educativa a la luz de la actual coyuntura histórica y de Dios. El punto de partida debiera ser, por tanto, nuestra realidad educativa; sin embargo, en el transcurso de la ponencia se olvida esta premisa fundamental. Más tarde, en el esbozo de una Teología de la Liberación, se escoge como primordial un breve análisis del fenómeno de la dependencia. Este análisis es una contribución de las ciencias sociales que aceptan como válido muchos teólogos americanos; pero en la ponencia que comentamos nos parece que no está aplicado a la realidad venezolana ni al contexto de la dependencia cultural que el educador necesita analizar. De

allí se hace el paso demasiado brusco a una teología excesivamente abstracta, que no tiene referencias explícitas a nuestros condicionamientos históricos y educativos. Muchos temas de palpitante interés, al quedar desprovistos de su concreción y su contexto, no incitan, no provocan, no invitan al cambio de actitudes en el educador. Una Teología de la Liberación que no cuente con la situación antropológico-social como origen y fuente, corre el peligro de colocarse en la zona especulativa que no conduce a la transformación.

A pesar de las deficiencias que hemos señalado, la primera ponencia tocaba aspectos que se prestaban a una discusión apasionante y que no fueron sistemáticamente tratados: las consecuencias de la dependencia en Venezuela, el sistema escolar y sus derivaciones anti-liberadoras, la educación como praxis cotidiana del misterio pascual, etc.... El marco general que presentaba era propicio para abrir paso a la segunda

ponencia: "La educación liberadora y sus implicaciones en la estructura educativa". En este documento, el planteamiento es más sociológico: Está planteado ahora más que nunca, con toda crudeza, si nuestros métodos educativos han sido hasta el presente para preparar grupos de dominación y mantener las desigualdades de nuestra sociedad". Por otra parte, se acepta ya de forma clara la dialéctica opresor-oprimido (p. 7), se hace una crítica de conjunto al sistema educativo (pp. 8-9) y se llega a una conclusión que produjo cálidas discusiones en las comisiones: "No se pudiera pensar de ninguna manera, en una educación elitista, donde se apliquen los principios de la Educación Liberadora. Nadie pretende ser crudo. La realidad es la única cruda en este caso. Pero este estudio nos lleva a afirmar, con toda claridad, que en nuestra estructura educativa actual no se puede aplicar la metodología de la Educación Liberadora". (p. 10). (El subrayado es nuestro).

EDUCACION Y LIBERACION

El tema central de la Asamblea estaba ya puesto sobre el tapete. Sin embargo, las dos ponencias que debieran profundizar los temas abordados hasta este momento, se colocaban en una óptica totalmente diferente. Débiles en su contenido teórico, sin tener en cuenta

la visión sociológica que ya se apuntaba en las dos primeras, fundamentalmente acríticas, indicaban que a la educación liberadora le estaba fallando su tren de aterrizaje. La primera de ellas se titulaba "La comunidad educativa a la luz de la educación liberadora". No

es más que un racimo de lugares comunes, sin conexión ni profundización, que supone una lamentable pobreza de fuentes consultadas y una serie de afirmaciones peligrosamente confusas. Entre los muchos aspectos que debiéramos comentar, creemos necesario puntualizar dos

afirmaciones. La primera se refiere a los métodos autoactivos y la segunda a la persona de Paulo Freire. En una confusión de términos que indica la fragilidad de la ponencia, se nos dice: "Hay que distinguir entre la metodología y la filosofía de la Educación liberadora: En cuanto a lo primero requiere una metodología autoactiva; sea la educación individual de Faure, o la educación personalizada de García Hoz o la Pedagogía autoactiva grupal de Rojas, o sea cualquier otro método autoactivo. En cuanto a la Filosofía de la Educación liberadora es un proceso de concientización en torno a la dignidad humana, al sentido comunitario y a la necesidad del cambio social"... (p 5). En primer lugar, la distinción entre filosofía y metodología tal como se explica en este documento, está indicando una desviación de lo que es concientización (5). Pero lo más grave es considerar los métodos autoactivos como requisito de una metodología liberadora. Los métodos activos, a nuestro entender, no son un camino infalible que lleve a la educa-

ción liberadora. En esta creencia se encuentran algunos educadores venezolanos que practican la autoactividad en el aula sin comprender que puede conducir a la más refinada educación bancaria y domesticadora.

La segunda aclaración que nos parece necesaria se refiere a otro texto de la misma página: "Yo diría que uno de los factores que últimamente ha podido frenar o retardar la propagación de la Educación liberadora fue la confesión que hizo Paulo Freire de que era marxista". Sobre esta declaración atribuida a Freire no se cita ningún texto ni documento. Y aquí nos parece que hay varias consideraciones implícitas que no podemos silenciar. En primer lugar: ¿Va a depender la propagación de la educación liberadora de las declaraciones de Freire o de su validez intrínseca? ¿Es lícito hacer una declaración terminante sobre la ideología de un autor sin citar ninguno de sus escritos o sin tener una referencia textual de sus palabras? Nos extraña que esto se haya escrito en un documento oficial de la AVEC que cier-

tamente no prestigia a los educadores venezolanos. Por otra parte, es conveniente conocer que hace menos de seis meses, el departamento de Educación del CELAM (DEC), la confederación latinoamericana de Religiosos (CLAR) y la confederación interamericana de Educación Católica (CIEC), han publicado un resumen de la vida y la obra de Paulo Freire (Bogotá, Agosto 1972) traducido por la Hermana María Agudelo (secretaria de la CLAR). En esta publicación, nos dice Paulo Freire: "Me alejé de la Iglesia (no de Dios) durante un año, con gran tristeza de mi madre. Volví a ella, gracias sobre todo a las lecturas de Tristán de Atayde"... (p. 16). Y en la versión grabada de un curso que el propio Freire dió en Roma el año 1970, dijo el educador brasileiro: "El cristianismo es para mí una doctrina maravillosa, aunque dicen que soy un líder comunista... Yo nunca he tenido la tentación de dejar de ser, de estar siendo, porque todavía no soy católico, sino que estoy siéndolo todos los días". (6).

METODOLOGIA DE LA EDUCACION LIBERADORA

La cuarta ponencia tiene un título que no corresponde a su contenido: "Metodología para una educación liberadora". Aquí se repite de nuevo la peligrosa confusión que ya hemos señalado en el documento anterior: la identificación de toda una metodología liberadora (con sus implicaciones de orden psico-social y sus presupuestos antropológico-culturales) con dos mecanismos de apoyo que se pueden aplicar para la liberación o para la domesticación y que con escasa visión crítica se están empleando en algunas instituciones escolares de Venezuela: el lenguaje total y la educación personalizada. La ponencia que se presentó en la AVEC, en su descripción sintética, no demuestra que ésta sea una metodología liberadora, sino solamente "nuevas formas en el proceso enseñanza-aprendizaje". La importación foránea e indiscriminada de estos métodos, procedentes fundamentalmente de Europa y complementados en Norteamérica, puede conducirnos a una nueva dependencia cultural cuyos efectos lamentaremos cuando quizás sea tarde. Se está pensando con excesiva ingenuidad que los métodos activos, aplicados a cualquier institución de educación sistemática, sin un marco teórico sobre la sociedad y un proyecto histórico de cambio social, pueden salvar a la escuela de la postración en que se encuentra. Lamentable error el pensar que la casa

ha sido reconstruida cuando solamente hemos pintado la fachada (7).

No es de extrañar que la cuarta ponencia, en la Asamblea de la AVEC, tuviese tan escasa resonancia. Los delegados intuían o sabían que a la educación liberadora se le estaban cortando las alas; muchos educadores saben ya que, más allá de los métodos activos y como incógnita que no se ha despejado, está la imposibilidad de practicar la liberación entre la clase social que mantiene muchos de los Colegios católicos. Si es verdad que "solamente los oprimidos pueden liberar a sus opresores" y que los opresores "en cuanto clase opresora, no pueden ni liberarse ni liberar a los otros" ¿qué posibilidades de liberación se dan en muchos de los Colegios que hoy mantiene la educación católica? A esta formulación llegó la comisión Nº. 2 después de muchos esfuerzos y tanteos: "Sobre el cuestionamiento de si es posible la educación liberadora para la élite, los reunidos, casi con unanimidad, expresaron que la educación liberadora no es imposible para las élites, aunque sí encontraríamos dificultades tales, que harían que los esfuerzos ingentes que le dedican, sean prácticamente inútiles, dado su sistema de valores (opresores, egoístas)". Los miembros de la comisión admiten la posibilidad teórica pero niegan la posibilidad práctica; ¿no se encuentran en esta mis-

ma posición muchos educadores cristianos?

En la Asamblea de la AVEC sucedió lo que con frecuencia ocurre entre los educadores. Hay momentos en que no temen abordar con sinceridad y honestidad las últimas raíces de la educación que son las dolorosas y fecundas. Pero las consecuencias que implican son tan radicales que se prefiere optar por la modernización de los métodos sin llegar a tocar las fibras más sensibles de la institución educativa: su clasismo, su organización, las relaciones de poder, el acercamiento a la realidad y la transformación de los contenidos. Se prefieren las medidas próximas a las cuestiones últimas.

Los cuatro temas presentados en la Asamblea hubieran podido ofrecer un conjunto armónico y renovador si hubiesen estado insertados en la historia de la Venezuela de hoy y enfrentados a su futuro. Tal como se presentaron, denotaron que no había unidad de pensamiento ni un diálogo previo entre los ponentes ni una consulta a las bases. La improvisación no pudo ocultarse. Más de uno pensará que ya se ha cumplido el expediente y se salvaron todos los formalismos; pero una parte considerable de la Asamblea acusó de muchas maneras su descontento y volverá a la acción con el lejano recuerdo de una esperanza insatisfecha.

El futuro: problemas y esperanzas

No todo fue negro y tedioso en la Asamblea de la AVEC. De allí surgieron personas y grupos interesados en continuar la reflexión. El tema central había logrado ciudadanía oficial

en Venezuela, pero, el tiempo y los convencionalismos impedirían que en cuatro días se llegase a tocar fondo en una problemática de tanta envergadura. Las comisiones 1 y 2

fuieron insistentes en reclamar con urgencia una continuación de las reflexiones. ¿Será capaz la AVEC de propiciar estos encuentros o estará de nuevo la esperanza en la iniciativa de las bases?

Otra cuestión de no menor importancia se presenta en 1973 para un importante sector de la educación católica: su financiamiento. Los Colegios de pensión insuficiente afrontan el delicado problema de no poder pagar a sus maestros los salarios oficiales. Los subsidios concedidos por el Estado no parecen suficientes como para lograr esta nivelación de

sueños. A pesar de la gravedad del problema, la Asamblea de la AVEC en sesión plenaria ni planteó una estrategia concreta de acción para el presente año ni pareció especialmente conmovida por la situación de injusticia que padecen muchos de los maestros que trabajan en la escuela católica. Todo parece indicar que el 58% de la educación católica paga no está apasionadamente interesado en defender la justicia para el 41% de la educación popular. ¿No será éste un síntoma de que los intereses que guían a los educadores católicos son fundamentalmente divergentes?

El futuro es también esperanzador. Bastantes instituciones educativas se están preguntando sobre su razón de ser. Más de una ha dado un paso decisivo y ha logrado la total gratuidad mediante especiales contratos con el Ministerio de Educación. Otros establecimientos se plantean la reforma total de su alumnado o el cierre de sus instalaciones. Algunos Colegios se encuentran empeñados en una profunda transformación de su metodología. Sabemos de comunidades religiosas que están dando sus primeros pasos para abandonar los Colegios tradicionales y dedicarse a las clases populares. No es justo despreciar estos síntomas ni descansar en ellos. Porque la educación católica podrá cumplir una misión histórica en la medida en que pueda, desde sus bases, reformular sus planteamientos y ser fiel a las exigencias claras y terminantes del Evangelio.

1.—Para la confirmación de todos estos datos, remitimos a AVEC: estadísticas, año escolar 1971-1972, Caracas 1972, especialmente al capítulo que se titula "Análisis numéricos".

2.—Primera Comisión, Constataciones, urgencias y propuestas, p. 1.

3.—En este sentido, recogemos la afirmación del Lic. Sofías en su ponencia La educación liberadora y sus implicaciones en la estructura educativa: "No se puede entender por qué algunos educadores no desean que se analice la realidad educativa. Afirman que todos la conocen y que lo necesario es buscar soluciones concretas". (p. 6).

4.—En la Memoria y cuenta de la Junta Directiva Nacional de la AVEC (Diciembre 1970-Diciembre 1972), leemos lo siguiente: "El problema de los subsidios seguía complicando la vida de la oficina central de la AVEC y la ocupaba en la mayoría de su tiempo" (p. 23). Y más tarde, al referirse a religiosos y religiosas que dirigen los Colegios: "Su cabeza está sumergida en actividades de orden disciplinar y preo-

cupaciones económicas por la buena marcha del plantel" (p. 45).

5.—Véase Paulo Freire, Desmitificación de la concientización, Centro de Publicaciones Paulo Freire, Caracas.

6.—Concientizar para liberar, en la serie "Pueblo y concientización", Nº 1, Lima, 1971.

7.—Es significativo un texto de Jean Piaget que está directamente relacionado con lo que decimos: "Desde el punto de vista pedagógico, la enseñanza programada lleva a aprender, pero de ninguna manera a inventar, a no ser que, como lo ha intentado S. Papert, se haga construir la programación por el propio muchacho. Lo mismo hay que decir de los procedimientos audiovisuales cuyas virtudes han celebrado muchos educadores, pero que pueden conducir a una especie de verbalismo de la imagen cuando no hacen más que favorecer asociaciones sin dar lugar a auténticas actividades". Oú va l'éducation, Denoël Gonthier, Paris, 1972.

AMBIGÜEDAD Y SEDUCCION DE LA EDUCACION LIBERADORA

La XV Asamblea Nacional de la Asociación Venezolana de Educación Católica ha descubierto tendencias esperanzadoras y lagunas importantes entre los cristianos que han escogido dedicarse al quehacer educativo. Tal vez el aspecto menos profundizado y más controvertido es el que se refiere precisamente a los motivos y alcances de la educación liberadora.

Estimamos que el tema no puede dejarse de lado por más tiempo. Necesitamos abordarlo, aún con riesgo de ser incompletos y provisionales. Nos vemos en la obligación de prolongar, concretar y matizar algunas líneas fundamentales que ya no puede desconocer el educador católico venezolano. Pero esta reflexión escrita servirá de poco si no da origen a una intensa comunicación —libre de prejuicios y confiada en el futuro— en la que seamos capaces de poner en revisión nuestra acción educativa. Todavía no hemos dado más que los primeros pasos; pero se abre ya una perspectiva interesante en la que muchas personas no temen poner en tela de juicio su actuación como educadores y como cristianos.

Iniciamos nuestra reflexión desde la doble vertiente indispensable de la Teología y de la Educación. La Teología de la liberación y la Educación liberadora, temas gemelos y complementarios, alumbran y desconciertan. La Teología americana ha corrido mejor suerte que la Educación. Cuenta ya con una serie de autores que, a partir de las diversas experiencias nacionales, se abren al marco general de América Latina para extraer los datos primordiales de su elaboración teológica (1). No faltan los estudios a nivel de

Educación (2); pero en este aspecto, donde la praxis juega un papel tan sustancial, faltan todavía los trabajos de conjunto a partir de las diversas experiencias americanas.

Sin embargo, por razones históricas todavía no bien determinadas, Venezuela no puede ofrecer a América ni una reflexión teológica autónoma ni una experiencia educativa original. ¿No está llegando el momento de incluirnos en estas dos importantes facetas americanas?

La acción educativa: De la Teología a la metodología

Por intuición o por modernización, de manera interiorizada o medianamente consciente, por fidelidad a la Iglesia de Medellín o a los llamados lacerantes del mundo oprimido por inducción externa o por motivos profundos; sería difícil precisar la causa. El caso es que a niveles muy diferentes de conciencia, la educación liberadora ha entrado de lleno en nuestro vocabulario y en nuestras preocupaciones. Medellín no produjo solamente un documento ideológico, sino que presentó también un nuevo estilo programático, toda una reorientación de la educación en el marco americano. El temible riesgo de hoy es haber aceptado las palabras sin cambiar las actitudes y contenidos. Y este es un problema de lenguaje en que todavía nos debatimos en el campo de la educación.

La educación liberadora presupone una Teología y conduce a una metodología. Sin aquella raíz y sin esta concreción, permanece anclada en el idealismo, queda en el mundo neutro y ahistórico de las palabras. No puede menos de golpearnos el testimonio de una persona alejada del cristianismo que se dirige a los cristianos: "El día en que ustedes logren transformar sus muchos sustantivos abstractos en pocos sustantivos concretos, con sustancia experimentable, quizá vuelva a tener sentido que nos hablen de Cristo y de Dios". En el caso de Venezuela, y en contacto con los documentos que presenta la Asamblea a la que aludimos, debemos confesar sinceramente que todavía predominan los sustantivos abstractos. Nos resulta difícil descender a la historia, extraer de ella la materia prima para elaborar la Teología y la metodología educativa. Mientras no se produzca este retorno a la realidad como fuente y destino de nuestros quehaceres, seguiremos complacidos en la vacuidad de nuestros documentos.

Si algo de profundamente nuevo tiene la Teología de la liberación, es que nos invita a hundirnos en las raíces de lo real. Allí se descubren esas notas de totalidad, radicalidad y conflictividad que constituyen la praxis social, sin las cuales no hay auténtica y fecunda fidelidad al Señor (GG, 69). Sin embargo, muchas concepciones teológicas hoy en uso, adolecen de falta de sentido histórico, se refugian en la ortodoxia, olvidan los signos de los tiempos y tienen una menor sensibilidad para la ortopraxis. De una Teología como la que estamos intentando describir en sus rasgos más ele-

mentales, no se puede esperar una renovación educativa. A lo máximo se propondrán reformas superficiales o modernizadoras, pero nunca los correctivos de fondo que la sociedad reclama.

También se da el caso de una Teología puesta al día que no encuentra los cauces metodológicos de la acción educativa. Durante algún tiempo, hasta que se descubre el conflicto, pueden convivir una Teología que nos llama a la liberación y una pedagogía que nos invita a la opresión. La tentación del poder y de la dominación es tan sutil y larvada que puede cohabitar con presupuestos teológicos aparentemente liberadores. Pero como la educación es la gran cadena de transmisión en la que nos descubrimos como somos, la opción definitiva no tardará en presentarse: o asumimos en su totalidad los riesgos de una problemática educación liberadora o nos colocamos, a veces sin saberlo, en favor de una actitud opresora. Entre liberación y opresión, aunque a veces se piense lo contrario, no existe un campo neutro e imparcial en el que puedan acampar los vacilantes.

Sin embargo, a pesar de lo dicho, no podemos olvidar los escollos que se presentan para poner en práctica un método educativo que aborde en su totalidad los complejos problemas que la educación provoca. Por una parte, la crisis general de modelos educativos en todo el ámbito americano; esta deficiencia es más patente en la educación sistemática. Por otra parte, las presiones sociales y políticas que se ejercen sobre cualquier experimento auténticamente innovador. Los casos de Brasil y de Colombia son especialmente significativos. Pero además, las exigencias de creatividad y de imaginación, de técnica y mística, que no se dan con mucha frecuencia entre los educadores. En definitiva: no podemos exigir de la noche a la mañana que las víctimas de la educación tradicional se conviertan en abanderados de la liberación; ni que los educadores católicos, en un viraje fulminante, rompan sus ataduras del pasado y se sitúen en el corazón de la historia de los oprimidos que es el lugar privilegiado en el que la Palabra de Dios vive y alienta. Aquí está el gran reto. En la medida en que los cristianos seamos capaces de recuperar nuestra sintonía con la historia de los dominados, podremos contribuir a edificar los atisbos de una educación liberadora que ya se anuncia en el horizonte americano.

Las cuatro dimensiones de la educación liberadora

En una exposición sintética, Cecilio de Lora, secretario ejecutivo del Departamento de Educación del CELAM, nos dice: "La educación liberadora lleva a una liberación de situaciones injustas de dependencia, mediante el desarrollo de la capacidad crítica y creadora de las personas, en íntima comunicación con los demás hombres, para llegar a la plenitud del hombre nuevo, en su visión cristiana" (3). De aquí, según el mismo autor, las cuatro dimensiones de la pedagogía liberadora:

- a.—Sociológico-política
- b.—Gnoseológico-pedagógica
- c.—Estructural-comunitaria
- d.—Teológico-escatológica

La primera dimensión exige, cada vez con mayor insistencia y consistencia, un análisis dialéctico-estructural de la situación de dependencia que padecen las naciones del Tercer Mundo y en concreto los países americanos. De este análisis, todavía tentativo aunque suficientemente científico, brotará una ética del

cambio sin la cual es imposible una Teología de la praxis histórico-política del hombre (HA, 17). Esta necesidad analítica inaugura una nueva forma de relación entre las ciencias sociales y la educación. Desprovistos de este análisis, los educadores no podrán experimentar más que escauceos reformistas y en definitiva, muchas de las veces contra su voluntad, estarán contribuyendo a reforzar las situaciones de dominación existentes. El título de un libro de Juan Luis Segundo es algo más que una conquista semántica: "De la sociedad a la Teología" (4). Aquí se marca una nueva forma de hacer Teología. Pero deberíamos esforzarnos en prolongarlo: "de la sociedad por la Teología hacia la educación". Sin este necesario punto de partida, la educación pierde su perspectiva fundamental.

La segunda dimensión incide directamente sobre la educación y nos coloca en el terreno decisivo de la praxis. Esta es la prueba de fuego para la co-

munidad cristiana, pues de ella depende su permanente actualidad histórica. (GG, 168). En el desarrollo de la conciencia crítica, que Freire descubrió como elemento clave de la educación liberadora (5), están implicadas una serie de actitudes que ahora no podemos sino enunciar: la concepción dialógica y problematizadora, el énfasis en la situación histórica del hombre, el repudio de la transmisión bancaria del conocimiento y la posibilidad de una nueva conciencia colectiva. Pero Paulo Freire, al menos entre nosotros, ha tenido la mala fortuna de ser más leído que practicado, más admirado que comprendido.

Pero aquí reside la dificultad. La educación, en las fórmulas que conocemos, está tan encuadrada en sus formalismos, tan sistematizada y programada, tan alejada del mundo real, que necesita no personas sino hadas para desencantar sus ficciones, reducir sus opresiones y devolverla a la realidad de la historia. Todo ello es más patente en la

educación sistemática, marco escogido preferentemente por la Educación Católica.

La tercera dimensión insiste en el aspecto comunitario. Pero tenemos el peligro de acogernos nuevamente a la ambigüedad de las palabras. La Comunidad Educativa ha podido presentarse con frecuencia como una fórmula que intenta compaginar intereses irreconciliables. En efecto: una comunidad educativa de una institución que esté integrada por personas pertenecientes a las clases dominantes, defenderá automáticamente sus intereses de clase por un instinto elemental de conservación. Por tanto, no se podrá hablar aquí de comunidad en el sentido cristiano, sino más bien de mecanismo que ampara y sostiene muchas sutiles formas de dominación. ¿No se encuentran en esta situación, en contra de sus principios, muchos Colegios Católicos?

Si la educación institucionalizada es, en muchos casos, instrumento de control social, consolidación de posiciones ya adquiridas y perpetuación de un estado de clase, el sentido de comunidad aparece como algo vago y difuso. Porque si somos fieles a lo que ya se ha señalado en la primera dimensión, las alternativas que se presentan son escasas: o suscitamos una comunidad de dominantes con el contrasentido que encierra, o animamos una comunidad de dominados que no es empresa fácil dentro de la institución escolar, o nos presentamos de frente el carácter conflictual de la sociedad que se refleja en la educación formal y renunciamos a promover una comunidad que no puede tener de tal más que el nombre.

A la Escuela Católica de Venezuela se podrían aplicar las palabras de Mons. Pironio: "No se trata simplemente de desarrollar ciertas posibilidades (económico-sociales) para que los hombres

tengan más. Se trata de cambiar radicalmente aquellas estructuras injustas que impiden que los hombres sean más". Opinamos que muchos padres de familia que envían sus hijos a los Colegios católicos no estarán de acuerdo con este cambio de estructuras propiciado por una de las voces más autorizadas de la jerarquía eclesiástica latinoamericana. Sin embargo, a muchos educadores se les esconde el alcance que pueden tener estas palabras; no somos pocos los que en nuestra formación hemos recibido una visión "aproximativa moralista y humanizante de la realidad, en desmedro de un conocimiento científico, objetivo y estructural de los mecanismos socio-económicos y de la dinámica histórica". Como consecuencia, se nos ha insistido "más en aspectos personales y conciliadores del mensaje evangélico, que en sus dimensiones políticas y conflictivas" (GG, 68). Aunque parezca contradictorio, sin una percepción de la conflictividad, difícilmente podremos sentir los límites y los alcances de la comunidad.

Lo comunitario, hoy, en América Latina, y en concreto en su Escuela, no es una medida de seguridad, sino la aceptación de un nuevo riesgo. Al referirse a los Sacramentos, Juan Luis Segundo tiene unas palabras que nos parecen iluminadoras: "La revolución cristiana está en poner en funcionamiento comunitario signos que suponen vencida la inseguridad y que comprometen al hombre en un nuevo riesgo: el de llevar un mensaje y, ciertamente —como el del Maestro—, un mensaje crítico a una comunidad donde lo trascendente estaba al servicio de la seguridad" (6). Cuando lo trascendente deje de colocarse al lado de la seguridad, ¿no habrá cambiado algo muy sustancial entre los educadores católicos? ¿No llegará entonces el momento de hablar de comunidad?

La cuarta dimensión es, quizás, la más específicamente cristiana. La que distingue a los humanismos mesiánicos de nuestro mesianismo humanista. La revolución cultural permanente que propicia el cristianismo es tan medular que propone la creación continua, y siempre inacabada, de una nueva manera de ser hombre (GG, 52). Por esta razón, y sin dejar de trabajar en la historia, la educación liberadora es fundamentalmente utópica. Al no realizarse nunca en plenitud, es a la vez presente y futuro, realidad y esperanza. Arrastrada por un quehacer siempre perfectible, nunca saciará su sed de relaciones más transparentes entre los hombres. Su tarea es siempre inacabada, siempre anunciante, como el Reino que se mueve en la dialéctica del "ya sí" y del "todavía no".

Tres notas pueden caracterizar la noción cristiana de utopía: su relación con la realidad histórica, su verificación en la praxis y su índole racional. Cuando falta el sentido utópico, se corre el peligro del burocratismo y del sectarismo (GG, 297, 305). Utopía que, en el lenguaje de Freire, es anuncio y denuncia (7). La denuncia como consecuencia de la visión crítica del mundo que suscitan las dos primeras dimensiones de la educación liberadora ya explicadas. El anuncio como una permanente apelación al futuro, como una pro-vocación de lo que todavía no ha llegado. La esencia utópica, sin embargo, en el sentido que aquí le damos, está casi ausente de tantas instituciones escolares en las que los problemas de la organización y de la administración ahogan la posibilidad de la utopía. En este caso, por muchos actos religiosos que se programen y muchas clases de religión que se establezcan, se habrá olvidado lo más profundo de la dimensión cristiana.

Lo que aquí intentamos apuntar, lo ofrecemos a los educadores católicos que cada día se enfrentan con dudas y celos a una esperanzadora acción educativa. Nos vemos en la obligación de revisar muchos de nuestros presupuestos y de cambiar actitudes que en un tiempo se consideraron inamovibles. El misterio de Dios lo encontraremos en la historia, jamás fuera de ella (HA, 20). Y entonces nuestra palabra, cargada de praxis, ya no será meramente descriptiva o abstracta, sino se convertirá en un sustantivo concreto, bañado de historia, donde podremos descubrir, a la luz de la fe, al Señor de la historia.

1.—Señalamos especialmente a Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas*, CEP, Lima, 1971 y a Hugo Assmann, *Opresión-Liberación: desafío a los cristianos*, Tierra Nueva, Montevideo, 1971. Para evitar repeticiones innecesarias, citamos el primero de estos libros con las siglas GG y el segundo con HA seguidos del número de página. Para una visión bibliográfica panorámica, aunque todavía incompleta, cfr. Roger Vekemans "Antecedentes para el estudio de la "Teología de la Liberación". Comentario Bibliográfico I" *Rev. Ecclesiastica Xaveriana*, Vol. XXII, N° 1, 1972 pp. 185-210.

2.—Coinciden con el tema propuesto por la AVEC, la XX Jornada Pedagógica de la Fide Secundaria de Chile que publicó sus ponencias en *Revista de Pedagogía* 147 (1969) 265-305. Más tarde, en 1970, se celebra en el Perú el II Con-

greso Nacional de educadores católicos, con trabajos importantes de Cecilio de Lora y Gustavo Gutiérrez. El año 1971, la CIEC (Confederación interamericana de Educación Católica) organiza un seminario en Lima con el título de *Metodología para una pedagogía liberadora*.

3.—*Algunas consideraciones en torno a la educación liberadora*, Lima, 1970, mimeo.

4.—Ediciones Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1970.

5.—Además de las otras ya conocidas de Paulo Freire, queremos señalar una compilación de sus acciones y escritos en *Concientización: teoría y práctica de la liberación*, Col. Educación Hoy, N° 4, Bogotá, 1972.

6.—*Teología abierta para el laico adulto*, T. IV, Ed. Carlos Lohlé, Buenos Aires, 1971, p. 45.

7.—Freire, Paulo, o. c. p. 32.