



UNIVERSIDAD BÍBLICA
LATINOAMERICANA
PENSAR • CREAR • ACTUAR

BACHILLERATO EN CIENCIAS TEOLÓGICAS
BACHILLERATO EN CIENCIAS BÍBLICAS

LECTURA COMPLEMENTARIA SESIÓN 9

CTX 121 EDUCACIÓN CRISTIANA

Pérez, Javier. "La pedagogía incómoda de Jesús". Aportes Teológicos, n.5 (2019): 3-67. Acceso el 18 de diciembre de 2020.

<http://revistas.ubl.ac.cr/index.php/apteo/issue/view/58>


Reproducido con fines educativos únicamente, según el Decreto 37417-JP del 2008 con fecha del 1 de noviembre del 2012 y publicado en La Gaceta el 4 de febrero del 2013, en el que se agrega el Art 35-Bis a la Ley de Derechos de Autor y Derechos Conexos, No. 6683.

Contenido

INTRODUCCIÓN	9
I. EDUCAR PARA LA LIBERTAD O PARA OBEDECER	11
1.1 Educación cristiana y cultura de la dominación	11
1.2 Cultura de la dominación y violencia simbólica	14
1.3 Educar o domesticar: un camino oculto	15
• Pensamiento crítico ante una visión ingenua de la fe	16
• El problema de los fundamentalismos	17
• De cierta ingenuidad de la fe al pensamiento crítico	20
II. PEDAGOGÍA INCOMODA: EL MAESTRO DE NAZARET	21
2.1 Introducción	21
2.2 ¿Quién eres tú, Jesús de Nazaret?	22
2.3 El Maestro Jesús y los maestros de su tiempo	23
2.4 Ser discípulo/a en tiempos de Jesús	29
2.5 Claves teológicas en la pedagogía liberadora de Jesús	32
• La pregunta	32
• La parábola	35
• Lo corporal	37
• La inclusividad	38
• La crítica	39
• Pedagogía incómoda	42

	III. EDUCACIÓN CRISTIANA DE LA LIBERACIÓN	43
	3.1 Introducción	43
4	3.2 Definición y alcances de una educación cristiana liberadora	44
	• Educar para la Vida	47
	• Educar para la vida en comunidad	49
	• Educar para nuevas relaciones de poder	50
	3.3 Educación cristiana y claves pedagógicas de Jesús	52
	• La pregunta	55
	• La parábola	56
	• Lo corporal	57
	• La inclusividad	59
	• La crítica	59
	3.4 Pedagogía incómoda: hacia una educación cristiana de la liberación	61
	CONCLUSIÓN	64
	BIBLIOGRAFIA	65

Presentación

n hijastro de la teología es el tema de nuestro nuevo número de los Aportes teológicos: La pedagogía. En comparación con las ciencias bíblicas, históricas y sistemáticas, la pedagogía lleva una breve existencia en el ámbito teológico. Aún dentro de la teología práctica, la predicación y la liturgia a menudo tienen prioridad.

| 5

La situación sorprende, pues la praxis de las comunidades de fe y de sus pastores y pastoras consiste en dos terceras partes en el actuar pedagógico, ya sea en la catequesis, los estudios bíblicos y en los grupos de personas jóvenes y adultos. En las actividades intraeclesiales y de proyección social, la pedagogía es central.

También una línea pedagógica transcurre a lo largo de la historia del cristianismo. Por ejemplo, la Reforma protestante tuvo intereses pedagógicos. La traducción de la Biblia de Lutero se puede identificar con un programa de alfabetización. Sus catecismos sirvieron para la educación religiosa del pueblo. Estas y otras iniciativas constituyeron aportes educativos importantes

para la época. Con la mayor claridad se dedicó su compañero de lucha Felipe Melanchton de la tarea pedagógica. Él entendió el evangelio explícitamente como poder de educación. Apunta a una nueva fundamentación de la humanidad porque es la única fuerza que transforma a toda la persona. Sobre esta base inauguró una reforma de la universidad y de los colegios. Publicó gramáticas latinas y griegas que fueron usadas hasta el siglo XIX. Con la ayuda de los idiomas antiguos, el evangelio reveló su fuerza configurando y transformando el mundo.

6 |

Un rol parecido jugaba el pedagogo brasileño Paulo Freire, que revolucionaba el paisaje de la educación por sus campañas de alfabetización en Brasil y Chile mediante su pedagogía del oprimido. Su entendimiento de educación se dirige a la formación de la conciencia y libertad. Según su teoría de la educación, cada ser humano es capaz de desarrollar una conciencia crítica con la que puede analizar su situación real, superar la pasividad y ser capaz de un diálogo no violento con otras posiciones. Para Freire, la educación es la llave para la libertad: una libertad que supera la cultura del silencio (bajo opresión) y crea una nueva cultura de la vida. Eso requiere una nueva pedagogía que se orienta en problemas actuales para resolverlos en vez de puros contenidos. Comunicación, formación de conciencia y autonomía son los objetivos y el diálogo es el método central.

Javier Pérez Pérez, el autor de esta revista, va un paso más atrás hasta el "Maestro Jesús". En su tesis de licenciatura en Teología ha elaborado la "*Pedagogía incómoda. Inquietudes para una educación*

cristiana de la liberación en la fraternidad de iglesias bautistas de cuba (fibac)". Aquí presentamos una versión corta de esta tesis.

Dirigido por la pedagogía de Paulo Freire, pregunta por las implicaciones pedagógicas en el hablar y actuar de Jesús y las relaciona con la educación pedagógica actual de las comunidades cristianas. Eso resulta rápidamente en la demanda de cuestionarla a la luz de la pedagogía de Jesús. ¿Sirve sólo para la transmisión de saberes y formar obediencia o sirve para el pensamiento crítico, la libertad de conciencia y la participación? En Jesús descubre una pedagogía incómoda, la cual pone de relieve los aspectos de la pregunta, la parábola, lo corporal, la inclusión y la crítica de manera didáctica y metódica. A partir de dicha pedagogía Pérez desarrolla una educación cristiana de la liberación para el presente. Ella educa para la vida, la vida en comunidad y nuevas relaciones del poder. Javier Pérez explica:

| 7

"Nuestro aporte explorará la pedagogía del Maestro Jesús para acercarnos a una propuesta de educación cristiana liberadora y generadora de sentido de vida. Esta contribución tiene como inquietud principal el sueño de replantearnos nuevas formas de pensar la iglesia, frente a los problemas que aquejan a nuestro mundo contemporáneo, y en él, a nuestra Aby Yala."

Con este aporte recordamos la persona y la obra del gran pedagogo de la liberación Paulo Freire.

Martin Hoffmann
Director *Aportes Teológicos*



Nuestro aporte es una invitación a volver al Maestro Jesús. Indagar en su tiempo, espacio y praxis para pensar una educación cristiana liberadora, frente a los desafíos que nos traen los tiempos actuales de nuevos fundamentalismos y formas de exclusión y negación de la vida humana. *J.Pérez*



La pedagogía incómoda de Jesús

Un modelo para una educación cristiana liberadora

*Javier Pérez Pérez**

INTRODUCCIÓN

¿Qué importancia ocupa la educación cristiana en el actual escenario sociopolítico, económico y religioso que viven nuestras comunidades de fe? La pregunta tiene como trasfondo una realidad social que prolifera en violencias, guerras, grandes movimientos humanos que se desplazan en busca de sentido, sectores sociales que luchan por su emancipación, índices de pobreza y destrucción de la naturaleza. Este entorno complejo transcurre frente a realidades

| 9

* *Javier Pérez Pérez* es Bachiller en Teología y Licenciado en Ciencias Teológicas, con estudios en Educación Popular, Género y Construcción de nuevas masculinidades. Actualmente es pastor de la Iglesia Bautista del Camino, afiliada a la Fraternidad de Iglesias Bautistas de Cuba. Su trabajo se enfoca en una práctica pastoral contextual y comprometida con las Teologías de la Liberación y la Educación Popular, así como la inquietud por trabajar en proyectos de desarrollo sostenible en sectores vulnerables de la sociedad.

eclesiales que apuestan por la justicia y el discurso profético, o por el contrario, una iglesia que se suma a dichos mecanismos de muerte, ya sea de forma consciente o simplemente guardando silencio.

Aun cuando no es un tema nuevo, pensamos en la pertinencia y urgencia de releer nuestra educación cristiana a la luz de la pedagogía de Jesús. Tristemente, en muchas comunidades de fe la educación cristiana ha quedado relegada al espacio tradicional de la escuela dominical para repetir “verdades”. Sentimos la urgencia de comprender la transversalidad de lo educativo en la vida de las iglesias, siendo este espacio un factor importante para generar formas liberadoras de apreciación y transformación de la realidad.

10 |

Lo anterior nos lleva a sospechar como la acción de la iglesia muchas veces “anestesia” a las personas, convirtiéndose en un instrumento en manos de poderes hegemónicos, para evitar la mirada crítica, la libertad de conciencia, la participación y una voz profética que reclame la felicidad, la inclusión social, el bienestar y la búsqueda de la justicia.

Nuestro aporte explorará la pedagogía del Maestro Jesús para acercarnos a una propuesta de educación cristiana liberadora y generadora de sentido de vida. Esta contribución tiene como inquietud principal el sueño de replantearnos nuevas formas de pensar la iglesia, frente a los problemas que aquejan a nuestro mundo contemporáneo, y en él, a nuestra Abya Yala.

I. EDUCAR PARA LA LIBERTAD O PARA OBEDECER

1.1 *Educación cristiana y cultura de la dominación*

Cuando la comunidad de fe se siente interpelada por el envío de Jesús: "Id, pues, y haced discípulos a todas las gentes..." (Mateo 28:19), está entrando en terreno pedagógico. Cuando la iglesia se siente llamada al nuevo nacimiento: "en verdad, en verdad te digo: el que no nazca de nuevo no puede ver el Reino de Dios" (Juan 3:3), está recibiendo mucho más que un aviso de conversión; en realidad está entrando en terreno de la educación cristiana. Este es un espacio del cual no siempre la iglesia es consciente, al reducir la educación cristiana solo al ámbito de la escuela dominical, y no de manera transversal a todo lo que se hace y se dice, o no se hace, y no se dice, en la vida de la iglesia.

| 11

Referirnos a la educación cristiana implica poner en análisis una serie de conceptos, definiciones e interpretaciones, que hacen difícil elaborar una percepción acabada. En acuerdo con Preiswerk es necesario: "analizar críticamente las diferentes expresiones ligadas al quehacer educativo cristiano, porque la terminología que rodea a la EC a menudo la desacredita frente a la teología y a las ciencias de la educación" (Preiswerk, 2000,16). En este sentido es importante subrayar la diversidad de prácticas al interior de las iglesias que consciente o inconscientemente ejercen una influencia educativa en las personas. Ya sean *proyectos tanto conservadores como revolucionarios...* y que representan diferentes modelos y tendencias que se encuentran en la EC y que son fruto de posturas tanto teológicas, pedagógicas como ideológicas (Preiswerk, 2000, 21).

El quehacer pastoral debe ser consciente de esta realidad si quiere proponer un ministerio generador de sentido de vida en la comunidad de fe con responsabilidad social y capacidad crítica frente a los problemas que afectan a las personas. Referirnos a una educación cristiana liberadora o emancipadora, supone una posición en el quehacer teológico que re-signifique la iglesia y su función en la sociedad, como espacio transformador y generador de sentido de vida. Lo contrario de esto sería una educación cristiana comprometida con otros intereses, encaminados a generar una cultura de la dominación donde las personas solo reproducen saberes y conductas, sin crítica alguna.

Cuando nos referimos a una *cultura de la dominación* es primordial revisar la obra de dos importantes autores que nos permiten acercarnos a este término: el educador brasileño Paulo Freire y el sociólogo de origen francés, Pierre Bourdieu. Freire desarrolla una crítica a lo que llama: "educación bancaria" y de ésta como instrumento de opresión.

12 |

En la visión "bancaria" de la educación, el "saber", el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión... (Freire 2009, 32).

La percepción del ser humano transmitido por este modelo educativo es la de un ser adaptado y acomodado al orden establecido, sin sentido crítico alguno, ni capacidad creativa frente a los problemas, y como reproductores del propio orden que los esclaviza. Esta cultura de la dominación resulta en una des-humanización, la cual convierte a los seres humanos en autómatas, según el propio Freire, "domesticables" (33).

En esta visión "bancaria" de la educación, los hombres son vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto

más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo, como transformadores de él, como sujetos del mismo... en la medida en que esta visión "bancaria" anula el poder creador de los educandos o los minimiza, estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisface los intereses de los opresores (Freire 2009, 33).

Por su parte Bourdieu se acerca a la cuestión de la transmisión cultural de valores entre las clases sociales, y cómo estos se reproducen dentro de un mismo entorno cultural. Para este autor, la educación es un agente importante en la reproducción de las relaciones de poder, sobre todo, como un adoctrinamiento que reproduce lo social y cultural. Detrás de esta reproducción hay una estructura dominante excluyente para los que no se adaptan, o no aceptan esta formación (Bourdieu y Passeron 1998).

El trabajo pastoral y el quehacer teológico no deben quedar en la ingenuidad de pretender que los modelos de educación cristiana sustentados no tienen consecuencias en la vida de las personas. Esta pretensión sería seguir legitimando una propuesta pedagógica que convierte al ser humano en un simple reproductor de determinados saberes, en realidades eclesiales que excluyen a sectores marginados de la sociedad o en la indiferencia ante fenómenos urgentes de la realidad. En este sentido y de acuerdo con Preiswerk, la educación cristiana es interpelada por la educación popular sobre "el lugar donde ésta se desempeña, los sujetos que se benefician de ella, los métodos que utiliza y los efectos sociales que produce" (Preiswerk 1994, 296). Además "presupone la búsqueda de un modelo alternativo de iglesia, unido a las perspectivas eclesiológicas de la teología de la liberación" (293).

1.2 *Cultura de la dominación y violencia simbólica*

Pierre Bourdieu (1930-2002) fue un sociólogo francés y una de las figuras importantes del pensamiento del siglo XX. Consideramos significativa su lectura por sus aportes y preguntas ante el tema de la educación, la transmisión cultural, la violencia simbólica y la transmisión de valores culturales entre las clases sociales, (Bourdieu y Passerón, 1998). Para Bourdieu la escuela, y en sentido general la educación, son un campo de investigación importante, precisamente por ser un lugar “donde se fabrican a las personas...” y “se crean formas de pensar y actuar...” (Bourdieu 1991).

Para el autor, es imposible estudiar seriamente el funcionamiento del mundo social sin analizar una institución (educación) donde las personas son formadas, diferenciadas, etiquetadas y legitimadas o no. Esta violencia simbólica es ejercida por quienes la padecen, porque son ellos los que la han internalizado como un rasgo de su propia identidad (Bourdieu y Passerón 1998, 80).

14 |

Existe cierto modelo eclesiológico que en su afán por “cambiar el mundo”, por afirmar sus “verdades”, es capaz de excluir, marginar, legitimar a unos grupos sociales sobre otros o desviar la atención de asuntos urgentes en el ámbito social. La lectura de Bourdieu sobre la educación cobra especial importancia para nosotros, si consideramos a la iglesia como espacio educativo, no solo cuando lo hace intencionalmente a través de sus programas, sino también en aquellas actividades que ella misma no considera educativas, pero con las cuales igual condiciona la vida de las personas. El creciente conservadurismo, y en algunos casos el fundamentalismo, al que asistimos hoy, tiene como telón de fondo una educación cristiana que de manera invisible y sutil ejerce una violencia simbólica sobre las personas. Hay un lenguaje bíblico teológico que evade su responsabilidad ante dicha violencia simbólica y en el peor de los casos lo reproduce.

Esta realidad de opresión, marginación y luchas suceden ante la mirada indiferente de una iglesia que permanece concentrada en el “más allá”, pero en palabras de Bourdieu, “fabricando seres humanos” que no toman conciencia de su responsabilidad ante escenarios de resistencia en el ámbito social.

El punto de partida de esta educación “bancaria” no es la vida concreta de las personas y los desafíos que deben asumir en su cotidianidad. En este sentido ocupa, en primer lugar, la doctrina que debe recibir y repetir el educando –la “verdad” revelada por el maestro– aceptada en silencio y reproducida sin crítica alguna. Aquí no hay transformación del mundo, ni liberación alguna. En palabras de Freire (2009):

No es de extrañar, pues, que en esta visión “bancaria” de la educación, los hombres sean vistos como seres de la adaptación, del ajuste. Cuanto más se ejerciten los educandos en el archivo de los depósitos que les son hechos, tanto menos desarrollarán la conciencia crítica de la que resultaría su inserción en el mundo como transformadores de él, como sujetos del mismo (32).

| 15

La iglesia que reproduce esta visión “bancaria” de la educación cristiana se vuelve un instrumento de opresión, consciente o no, en manos de poderes establecidos para mantener el *status quo* y conservar a las personas “entrettenidas” sin ocuparse críticamente en la transformación del mundo, “estimulando así su ingenuidad y no su criticidad, satisfaciendo los intereses de los opresores” (33).

1.3 Educar o domesticar: un camino oculto

Las inquietudes resultantes del análisis de Freire y Bourdieu nos muestran una mirada a la educación cristiana “bancaria” con sospecha. La acción de educar implica algo más que la

transmisión de conocimientos o la acumulación de determinados saberes. Detrás de la necesidad humana de transitar procesos de enseñanza-aprendizaje se encuentran pasajes sutiles, los cuales llevan a las personas al crecimiento y desarrollo humano, o por el contrario, son convertidos en autómatas eficientes en re-producir y legitimar el orden establecido. En la misma perspectiva de la sospecha que hablamos, preguntémonos sobre nuestros procesos formativos: ¿Quiénes elaboran los materiales educativos? ¿Qué participación tienen los educandos en el proceso enseñanza-aprendizaje? ¿En qué medida se estimula la participación y el análisis crítico de la realidad? ¿Qué lugar ocupa la censura en el ejercicio de la crítica? ¿Cómo se desarrolla la relación educador-educando? ¿Quiénes establecen la disciplina y como lo hacen? (Freire 2009, 32).

16 |

Es realmente urgente develar las intencionalidades y los puntos de partida de nuestra educación cristiana. Detrás de esta educación “bancaria”, que implica en realidad la domesticación de las personas, se esconde un camino oculto y del que no siempre somos conscientes: “existe un sinnúmero de educadores que no se saben al servicio de la deshumanización” (33). Ante esta realidad, Freire propone una concepción problematizadora y liberadora de la educación (34), donde enseñar exige el ejercicio de la crítica. “Una de las tareas principales de la práctica educativo-progresista es exactamente el desarrollo de la curiosidad crítica, insatisfecha e indócil (Freire, 2010, 29).

• *Pensamiento crítico ante una visión ingenua de la fe*

Pensar críticamente supone la inconformidad ante las “verdades” que se han legitimado en el tiempo. En las palabras de José Martí, pensador cubano imprescindible para América Latina: “Crítica es el ejercicio del criterio. Destruye los ídolos falsos, pero conserva en todo su fulgor a los dioses verdaderos... el crítico debe ver,

deducir, analizar, presumir, explicar y adivinar" (Martí, 1879, 94). Pensar críticamente dicha educación cristiana "bancaria", devela procesos donde se recibe y deposita conocimientos de manera ingenua, pero en modo alguno, inocentes en sus resultados e intencionalidades. La interpretación literal de la Biblia, el sentido y la percepción de que se tiene una "verdad absoluta" la cual debe ser defendida, un liderazgo carismático traductor de dicha verdad absoluta y el discurso intransigente de que la sociedad debe reconocer y acatar dicha "verdad", son algunos aspectos que nos acercan a un fenómeno que debe ocupar nuestra atención.

- *El problema de los fundamentalismos*

El fundamentalismo es un concepto moderno nacido a principios del siglo XX y que en algún momento pasó a definirse como un término religioso, el cual describe a una tendencia protestante estadounidense. Tamayo (2009a), en su obra *Fundamentalismos y diálogo entre religiones*, lo describe como un "fantasma que recorre el mundo moderno" (73) y que se vuelve cada vez más una realidad empíricamente verificable de múltiples formas.

| 17

La publicación de la Biblia de Scofield fue parte de una actividad intelectual fundamentalista a principios del siglo XX. Estuvo inmediatamente seguida desde 1910 hasta 1915 por *Los fundamentales*, doce volúmenes que sirvieron como las cartillas teológicas sobre el cristianismo protestante conservador y dieron su nombre al "fundamentalismo" (Brouwer y otros 2011, 69).

"La palabra fundamentalismo ha asumido una importancia global porque es una forma conveniente de describir un amplio rango de reavivamientos religiosos" (Brouwer y otros 2011, 328). Según estos autores, el fundamentalismo requiere la convicción intensa en creer que la propia religión se convierta en el centro de la sociedad, sobre todo cuando estamos en presencia de cambios

culturales los cuales desafían la tradición. El análisis sobre este tema fue guiado por la definición que hacen Martin E. Marty y R. Scott Appleby en la Universidad de Chicago:

El fundamentalismo religioso ha aparecido en el siglo XX como una tendencia, como un hábito de la mente, encontrado dentro de comunidades religiosas y paradigmáticamente encarnado en determinados individuos y movimientos representativos, el cual se manifiesta como una estrategia, mediante las cuales, los creyentes acosados intentan preservar su identidad distintiva como pueblo o grupo. Al sentir que esta identidad está en riesgo en la era contemporánea, la fortifican mediante una recuperación selectiva de doctrinas, creencias, y prácticas de un pasado sagrado. Estos fundamentos recuperados son refinados, modificados, y autorizados en un espíritu de un pragmatismo perspicaz: están para servir un baluarte contra la invasión de forasteros que amenazan con atraer a los creyentes hacia un entorno cultural sincrético, arreligioso, o irreligioso. ("Introducción" a *Fundamentalism and the State*, Chicago: University of Chicago Press, 1993, 3).

18 |

La definición anterior nos provee tres elementos con los cuales podemos entender la fuerza y el impacto de este fenómeno en la vida de las personas. En primer lugar, el fundamentalismo crea habilidades para levantar defensas frente a posibles enemigos y preservar la identidad de un grupo que se siente amenazado. En segundo lugar, aun cuando lleva en sí mismo un profundo espíritu conservador, se da la libertad de rescatar, depurar, modificar y facultar determinados fundamentos que relea a la luz del momento actual. En tercer lugar, el fundamentalismo brinda una práctica de vida concreta y carismática; no se hace tantas preguntas como las respuestas que ofrece a problemas cruciales. Los autores lo definen como "un espíritu de un pragmatismo perspicaz..."; aunque se basa en cierta ingenuidad del creyente,

es una estrategia pensada y calculada para mantener el orden establecido.

La característica que mejor define la actitud fundamentalista es su negativa a recurrir a la mediación hermenéutica en la lectura de los textos fundantes de las religiones. Se cree que estos han sido revelados directamente –o mejor, dictados- por Dios, tienen un solo sentido, el literal, y una única interpretación, la que emana de su lectura directa. Propende a aislar el texto de su contexto socio-histórico hasta convertirlo en objeto devocional, a quien se considera intocable y se rinde culto (Tamayo 2009, 87).

Uno de los ámbitos sobre los cuales el fundamentalismo encuentra su crecimiento, desarrollo e impacto en las personas, es precisamente cierta educación cristiana, la cual de manera sutil transversaliza la vida de muchas comunidades de fe. La escuela dominical, los seminarios e institutos que entrenan líderes de manera sistemática, se vuelven espacios “bancarios” donde dichas ideas fundamentalistas se desarrollan e imparten. Nos referimos a una actitud que no es un fin en sí misma, sino que, por el contrario, se vuelve un medio para legitimar formas de entender la realidad, determinadas relaciones humanas y cierto poder establecido. Para Tamayo (2009), estas cuestiones a su vez ofrecen “seguridades” y estabildades frente a realidades cambiantes:

| 19

Algunas aproximaciones psicológicas al fundamentalismo tienden a entender este fenómeno como una consecuencia de la alienación. Se trata de una reacción patológica ante la quiebra de la estabilidad del mundo, de los cimientos de la religión, de la familia y de la sociedad. No se acepta vivir en una situación así de perplejidad e inseguridad y se propende a absolutizar los fundamentos de la propia religión y de las propias convicciones, creencias y metas, al mismo tiempo que se rechazan las convicciones, creencias y metas que no coinciden con las propias (98).

Lo anterior nos ayuda a entender los conflictos que viven las comunidades de fe cuando deben contextualizar la fe a las realidades desafiantes del entorno. Sobre todo entendemos que la iglesia, como hemos afirmado, es un espacio educativo, el cual genera formas de apropiación de la realidad, relaciones humanas y ubica al ser humano en relación con el mundo.

El fundamentalismo religioso en América Latina está vinculado a la importación desde los Estados Unidos de la teología de la prosperidad y de proyectos eclesiales muy conservadores, unos con la intención de predicar la fe y ganar adeptos; otros, utilizados para intentar la desestabilización política y el conflicto social.

Dentro de los obstáculos con los cuales debe lidiar una visión emancipadora de la educación cristiana, se encuentra este fundamentalismo religioso. Este problema se vuelve atractivo y arrastra multitudes, las cuales se cierran al reconocimiento de lo diferente, a un verdadero espíritu comunitario y a una lectura crítica de los textos bíblicos. Lo anterior genera y promueve ámbitos formativos donde no hay diálogo de saberes, ni construcción colectiva del conocimiento, por lo que la interpretación bíblica se recibe de manera ingenua y sin crítica alguna.

- *De cierta ingenuidad de la fe al pensamiento crítico*

En la propuesta del educador brasileño Paulo Freire, es necesario “una educación que intentase el pasaje de la transitividad ingenua a la transitividad crítica, ampliando y profundizando la capacidad de captar los desafíos del tiempo...” (Freire 1969, 80). Lo anterior implica una lógica de proceso y un camino que debe superar obstáculos, tanto en lo bíblico-teológico como en lo pedagógico.

El camino hacia un pensamiento crítico debe asumir el desafío de una lectura bíblica crítica, pero sin dejar de ser pastoral y sensible

a los “dolores” del proceso de aprendizaje. Decía Freire en una importante entrevista: *“yo no puedo entrar en ti e irrespetarte. Yo tengo que respetar tus sueños y respetar tus miedos. Pero yo debo también tocar estos miedos como ese terapeuta hace a veces, el psicoanalista...”* (Freire 2000). Es necesaria una educación cristiana liberadora, la cual provoque con la pregunta pertinente, pero al mismo tiempo, sea paciente del proceso enseñanza-aprendizaje. Debe generar sentido de vida, vocación y una auténtica espiritualidad cristiana, pero a su vez ser pedagogía incómoda, transformadora de la realidad y optar por caminos de justicia, equidad y liberación humana.

Nuestro aporte es una invitación a volver al Maestro Jesús. Indagar en su tiempo, espacio y praxis para pensar una educación cristiana liberadora, frente a los desafíos que nos traen los tiempos actuales de nuevos fundamentalismos y formas de exclusión y negación de la vida humana.

II. PEDAGOGÍA INCOMODA: EL MAESTRO DE NAZARET

2.1 Introducción

La pedagogía de Jesús, su praxis y el entorno pedagógico que rodeó la vida del Maestro resultan un terreno fértil donde encontrar caminos liberadores para la educación cristiana, y el sueño de otra iglesia posible. Para esta parte intentaremos explorar el entorno opresor y dominador donde Jesús desarrolla su ministerio, el contraste entre los maestros de su tiempo y su propuesta pedagógica, así como su opción preferencial por los que llamaba discípulos y representaban las clases más pobres y despreciadas de su tiempo.

2.2 ¿Quién eres tú, Jesús de Nazaret?

No es una pregunta nueva. El propio Jesús tuvo la inquietud por encontrar respuesta a esta interrogante, (Marcos 8:29). La poesía, la música, el cine y la pintura han dejado su lectura sobre la figura de Jesús, desde el ingenuo inocente que murió crucificado, hasta el rebelde libertador que encendió la mente y el corazón de su pueblo. La escena es conmovedora y al mismo tiempo sugerente en muchos sentidos.

Un hombre rodeado de mujeres y niños, enfermos-desaliñados del camino y el sol abrasador del desierto. Él mismo, como uno de ellos, les habla no como quien ordena, sino como quien les sirve. Al otro extremo, maestros de vestiduras finas observan desde la "altura" de su autoridad, y esperan sorprenderle. En etapas de crisis la iglesia y la teología vuelven a esta imagen, para encontrar caminos de resistencia y liberación.

22 | Según Leonardo Boff en su obra *Jesucristo Liberador* (Boff 1985, 96) Jesús se presenta en los evangelios como un profeta del Antiguo Testamento, pero diferente. La cristología devela capítulos enteros dedicados a entender y mostrar todas las características que podemos descubrir en Jesús, el Cristo. Son aspectos desde su naturaleza divina, hasta la figura del milagrero que va por los caminos sanando y resucitando muertos. Sin embargo, es posible que la imagen más sugestiva de Jesús sea, precisamente, la del Maestro –pero un maestro diferente.

Jesús no pretende gozar de una visión de los misterios celestes a los que únicamente él tenga acceso. Tampoco pretende comunicar verdades ocultas e incomprensibles... La doctrina de Jesús nunca se reduce a la explicación de textos sagrados, sino que lee la voluntad de Dios también fuera de las Escrituras, en la Creación, en la historia y en la situación concreta (Boff 1985, 97).

Esta lectura cristológica de Boff nos permite descubrir la propuesta de un maestro alternativo. En Jesús de Nazaret podemos percibir una opción educativa que no queda solamente en lo narrativo-discursivo, mucho menos atrapado en las páginas del texto sagrado. La Biblia cobra vida en la historia y realidad concreta de las personas que le rodean. El Maestro de Nazaret de-construye la realidad, y en palabras de Freire (2000), *re-pinta, re-canta, re-danza* nuestras formas de entender los procesos de enseñanza-aprendizaje.

2.3 El Maestro Jesús y los maestros de su tiempo

Detrás de la figura del maestro en tiempos de Jesús, se encuentra una imagen sociocultural y religiosa que ejercía una influencia significativa en las personas y hundía sus raíces en la propia historia del pueblo hebreo. Según de Vaux, el primer espacio de enseñanza era la familia. La madre y el padre daban los primeros pasos en la instrucción en materia de moral (Prov. 1,8; 6,20; 31,1) y esta se extendía hasta la adolescencia. Los varones quedaban confiados al cuidado del padre quien debía instruir al niño en algún oficio. Esta enseñanza era oral, “el maestro contaba, explicaba, interrogaba, y el discípulo repetía, hacía preguntas o respondía a ellas, Ex 13,8; Dt 6, 7.20s. Esta seguirá siendo la forma de enseñanza de los rabinos” (87). Dicho escenario estaba profundamente condicionado por una realidad patriarcal que ubicaba a las muchachas en el hogar, bajo la dirección de la madre, quien enseñaba lo que era necesario para una mujer y para los quehaceres domésticos (De Vaux 1985, 89).

| 23

Es interesante que la imagen del padre que enseña, educa y prepara para la vida, fuera también atribuida al sacerdote:

Esta función educativa del padre explica que el sacerdote, que tiene la misión de enseñar, reciba el nombre de padre,

Jue 17,10; 18,19, que José que llega a ser consejero del Faraón sea como su "padre", Gen 45,8 que Aman, visir de Asuero, sea su "segundo padre", Est 3,13f; 8,12. Asimismo la relación entre maestro y discípulo se expresa por los términos "padre" e "hijo", 2Rey 2,12; comparado con 2 Rey 2,3; cf. Las expresiones "hijo mío", "hijos míos", "escucha hijo mío", tan frecuentes en los proverbios (de Vaux 1985, 88).

La figura del sacerdote resalta, no solo como el personaje ocupado del culto, sino también como el que interpreta la ley, para enseñarla al pueblo. La autoridad sacerdotal le dotaba con la capacidad de distinguir entre lo profano y lo sagrado, lo puro y lo impuro (Lv 10,10-11). Los sacerdotes vinieron a ser maestros de moral y religión capacitados para interpretar la *Torah*, siendo depositarios de una ciencia que venía de Dios, pero transmitida por los canales humanos de la tradición y la práctica (de Vaux 1985, 459). Esto confería al sacerdote de una influencia significativa ante el pueblo, dominio que después del destierro comenzó a compartir con otros sectores de poder dentro de la sociedad hebrea.

24 |

A partir del destierro, la enseñanza de la *Torah* deja de ser monopolio de los sacerdotes. Los levitas excluidos de las funciones propiamente sacerdotales, se convierten en predicadores y catequistas del pueblo; finalmente la enseñanza se dará fuera del culto, en las sinagogas, y la clase de los escribas y doctores de la ley, accesible a los legos, significará más que la casa sacerdotal (de Vaux 1985, 460).

Esto último resulta importante para entender el trasfondo histórico de un modelo educativo autoritario, que de muchas maneras organizaba la vida social y religiosa de su tiempo, al cual Jesús cuestionará agudamente. Cuando un sacerdote interroga a Jesús, o un escriba le cuestiona por lo que enseña (Mr 2,16; Mt 16,1; Lc 15,2), están haciendo uso de una autoridad que les ha sido legitimada por la historia y la tradición de su pueblo. Por

ello preguntan a Jesús: *"Nosotros somos descendencia de Abraham y nunca hemos sido esclavos de nadie. ¿Cómo dices tú: Os haréis libres?"* (Jn 8,33). El cuestionamiento a la autoridad de Jesús (Mr 11,18) nos permite entender el desconcierto y la violencia que genera en estos sectores de poder la praxis del Maestro.

Los evangelios describen de manera intensa la relación de Jesús con las autoridades religiosas de su tiempo (Mt 3:7, Mr 12:18, Mt 10:5, Mt 22:16, Lc 6:7). Fariseos, saduceos, samaritanos, celotas, herodianos, escribas, sacerdotes, el sanedrín y los esenios (Robert y Feuillet 1970, 91) contaban entre los movimientos que interactuaban con el mundo judío en tiempos de Jesús. Unos actuaban como guardianes de la ley y la tradición; otros se presentaban como partidos religiosos y políticos, que desde el seno del judaísmo, se disputaban representatividad y credibilidad ante el pueblo. Sin embargo, todos tenían una fuerte vocación por hacer discípulos y enseñar sus doctrinas. Según Robert y Feuillet: *A la sombra del templo y las sinagogas, escribas sacerdotales y escribas seculares hicieron escuelas y formaron discípulos* (1970, 83).

| 25

Paralelo a esta realidad anterior, los tiempos que rodearon la vida de Jesús, fueron escenario propicio para la aparición de maestros que recorrían los caminos, enseñando, haciendo milagros, e incluso, resistiendo al imperio romano.

Al final del gobierno del prefecto Pilato (26-36 d.C.), un profeta samaritano innominado provocó un movimiento de renovación del templo Garizim, prometiendo que al pueblo que le acompañara habría de mostrarle los utensilios sagrados que Moisés había enterrado allí. Durante el gobierno del procurador Fado (44-46 d.C.), el impostor Teudas, que se daba el título de profeta, convenció a un gran número de personas para que tomaran sus bienes y lo siguieran hasta el Jordán, cuyas aguas se

abrirían a sus órdenes y les ofrecerían un paso fácil, al igual que en el tiempo del Israel de los comienzos; Hechos 5,36 lo localiza, equivocadamente, antes del censo del año 6 d.C. y habla de cuatrocientos hombres que lo siguieron. En ese mismo tiempo un personaje procedente de Egipto, que se declaraba profeta, condujo a una gran multitud por el desierto hasta el monte de los Olivos, prometiendo que a su orden se iban a derrumbar las murallas de Jerusalén, abriéndoles así el acceso a la ciudad, Hechos 21,38. Josefo añade que en ese tiempo el pueblo fue engañado por muchos profetas que le animaban a “esperar la ayuda de Dios” (Senén 2006, 49-50).

Por lo tanto, la imagen de un judío recorriendo los caminos, predicando y enseñando alguna doctrina, e incluso haciendo milagros, no era nueva para el entorno social del judaísmo. Entonces, ¿qué elementos en la práctica del maestro Jesús entraban en crisis con los maestros de su tiempo? ¿Por qué su enseñanza resultó tan incómoda para las autoridades religiosas?

26 |

La práctica y el discurso de Jesús entraban en contradicción con la religión oficial, al punto de que él incita: *“abran los ojos y guárdense de la levadura de los fariseos y saduceos”* (Mt 16,6). Dicha religión oficial logró imponer una teología que anesthesiaba al pueblo y lo incapacitaba para percibir que el templo, envuelto en una imagen de pureza y santidad, legitimaba la discriminación – poniéndose al servicio de la opresión del pueblo. En este sentido, Jesús desenmascara un fenómeno muy sutil, el cual llega hasta nuestros días, un sistema opresivo que utiliza a la religión como forma de dominación, ocultándose detrás de la “voluntad de Dios”, la interpretación del texto sagrado y el dilema de lo puro y lo impuro. El pueblo humilde no percibía esta realidad, sino que quedaba atrapado entre lecturas excluyentes de la ley, las tradiciones, y una pobreza horrible, sobre la que se erigía la riqueza y la opulencia del templo.

Que los romanos y los herodianos oprimían, todo el mundo lo sabía. Pero no todos percibían tan claramente que había otra opresión: la de elites locales mediante la religión. No era solo una explotación económica. Era peor. Significaba hacer de la religión una ideología y una práctica que justificaban la opresión en nombre de Dios. Dios mismo era colocado al servicio de la exclusión, de la discriminación y del lucro. Fue utilizado como un ídolo (Gass 2008, 174).

Jesús, luego de ser interrogado por unos discípulos de Juan, que estaba en prisión, sobre si él era el Cristo, dijo: *“Yo te bendigo, Padre... porque has ocultado esas cosas a sabios e inteligentes, y se las has revelado a pequeños. Sí Padre, pues tal ha sido tu voluntad”* (Mt 11,25-26). La voluntad de Dios, para el Maestro de Nazaret significaba develar un sistema opresivo y groseramente excluyente. Pero esta acción no la hacía desde la tranquilidad del templo o la sinagoga, sentado con los doctores de la ley. Por el contrario, salió a caminar con las personas que no tenían lugar en el sistema templo, sintiendo el dolor de la gente excluida y marginada. La praxis liberadora de Jesús despertó una antigua tradición en su pueblo, que nació en una montaña donde Moisés, asombrado por una zarza ardiente, escuchó la voz de Dios: *“He visto la aflicción de mi pueblo en Egipto, he escuchado el clamor ante sus opresores y conozco sus sufrimientos”* (Ex 3,7) .

| 27

Para Jesús la ley, tan defendida por fariseos y escribas, era para servir al ser humano y no a la inversa (Mc 2,27). Esta actitud del Maestro representaba una temeridad incómoda, y al mismo tiempo desafiante (Dausá 2006, 49), sobre todo, ante aquellos que se presentaban como intérpretes de dicha ley. Cuestionar la interpretación que hacían las autoridades religiosas sobre la ley, significaba poner en crisis toda la estructura religiosa y política de la sociedad judaica. Por eso Jesús representaba una amenaza muy peligrosa para las clases dominantes de su época.

La mayoría de los pobres no tenía condiciones de observar minuciosamente la ley. Por eso eran discriminados por quienes se consideraban justos, es decir los cumplidores de la ley (Jn 7,49). Jesús de Nazaret asumió justamente el lado de los más débiles. Por eso no podía dejar de cuestionar ese sistema de leyes, porque era una de las mayores razones de exclusión. Su crítica tiene como objetivo permitir que quien no tuviera acceso al sistema de pureza legal, pudiera tener acceso directo al Dios de la justicia (Gass 2008, 170).

28 |

En la tradición hebrea, la persona luego de declararse enfermo, o haber cometido alguna falta, debía cumplir con un complejo entramado ritual, tanto para presentar una ofrenda a Dios, como para ser aceptado en la comunidad. Para ambas cuestiones dependía del sacerdote. De esta manera la figura del sacerdote y toda la estructura que le rodeaba a éste, era vital para acercarse a Dios, y para ser aceptado en la comunidad. Una lectura del Pentateuco nos ofrece una imagen panorámica de las funciones del sumo sacerdote, los sacerdotes y levitas, encargados de mantener el culto y toda la lógica litúrgica del culto hebreo (Lv. 8; Nm 27, 20-21; Nm 1, 50; 3, 6-8; 18, 2). Levítico 13, 1-37 brinda una descripción detallada de las funciones sacerdotales frente a enfermedades de la piel: *“cuando alguno tenga en la piel tumor, úlcera o mancha blancuzca reluciente, si se forma en su piel una llaga como de lepra, será llevado al sacerdote...v.2”*. A partir de aquí, el sacerdote examina, comprueba, declara impuro o puro, aísla al enfermo o lo incorpora a la comunidad.

Jesús se presentará ante sus seguidores con la autoridad (Mr 1,22) de sortear la dinámica litúrgica del templo e incluso la autoridad sacerdotal. El Carpintero de Nazaret hará mucho más que acortar el camino que separaba a la gente pobre y marginada de su Dios. En Mateo 8,4, luego de sanar al leproso, lo enviará a no decirle a nadie, sino ir al sacerdote y presentar la ofrenda ordenada por Moisés, para que les sirviera de testimonio. Este pasaje está

justamente antes del evento con el centurión romano (Mt 8, 5-9), donde se hace énfasis en la autoridad de Jesús. El escritor bíblico, con una fina ironía, nos ha dejado claro que la autoridad del Maestro es superior a la religiosidad de los sacerdotes –la ofrenda que prescribió Moisés será ofrecida luego de la sanidad del leproso, en alabanza al Dios de la vida.

La lectura que hacemos sobre este incómodo Jesús y su postura ante los maestros de su tiempo, no solo resalta la imagen del agitador político que cuestiona las estructuras del templo o enfrenta a las autoridades religiosas llamándoles “*generación malvada*”, sino la del maestro que enciende las conciencias de su pueblo oprimido, se solidariza con el dolor, es capaz de re-significar la tradición y establece nuevas formas de relación con mujeres, niños, enfermos y pobres (Mt 12,39; Mt 11,5; Mt 9,36; Mr 2,22; Mr 9,37; Mr 7,16). Para Jesús, éstos eran sus hermanos, y su espacio sagrado: la mesa compartida y el pan multiplicado (Mt 9,10), (Lc 9,13).

| 29

2.4 Ser discípulo/a en tiempos de Jesús

Posiblemente, el escándalo más grande para los doctores de la ley era precisamente, que el Dios de Jesús se identificara con personas que, para ellos, eran inmundos y pecadores (Lc 15,2). Por lo cual resulta importante, para salir al encuentro del Maestro de Nazaret, descubrirlo en relación con aquellos/as que le siguieron. Develar el espacio social donde Jesús buscó y encontró a sus discípulos, nos habla de sus opciones y de su perfil como maestro.

El escenario social que rodeó la vida del Maestro estaba profundamente condicionado por la dominación romana. Según Gass (2008,146), los romanos habían hecho determinadas concesiones con la cuestión religiosa, lo cual permitía a los

hebreos algunas libertades en lo referente al culto, la adoración en el templo y para juzgar cuestiones importantes.

Esta realidad socio-política y económica develaba profundas desigualdades en la sociedad judía, lo cual se hace evidente en las parábolas y pasajes de los evangelios (Mt 18,23-35; 20,1-16; 21, 33-46; 25,14-30; Lc, 12-21; 16,19-31). Entonces no es difícil encontrar en la enseñanza de Jesús una lista de personajes que nos revelan un entorno social compuesto por esclavos, emigrantes, mendigos, bandidos, enfermos mentales, endeudados, mujeres, niños, desempleados, viudas, pescadores, recaudadores de impuestos, que debían soportar el peso de la opresión romana, pero también una religión judía que los consideraba impuros y pecadores ante el Dios de sus antepasados. Gass (2008), ilustra muy bien esta dinámica social con la cual Jesús interactuó y fue profundamente sensible:

30 |

En medio de los pobres, había gente con hambre y sed, faltaba la comida, el agua no se encontraba (Mt 8,1-2; Mt 25,35). Las personas sin techo vivían en las calles (Mt 25,35). Otras no tenían ni ropa para vestirse (Mt 25,36). Se podía encontrar enfermos y pobres en todas partes (Mt 8,16; 11,5; Jn 5,1-4). En las prisiones (Mt 25,36) estaba sobre todo las personas endeudadas (Mt 18,30) y los presos políticos como Juan el Bautista (Mt 4,12; 11, 2), Barrabás (Mt 27,15-16) y el propio Jesús (Mt 26,48; Lc 22,33). El pueblo estaba cansado: el peso de la opresión era demasiado (Mt 11, 28-30). Había mucho desempleo (Mt 20,3-6). Las deudas aumentaban (Mt 6,12; 18,24-28) La inseguridad era muy grande. Había asaltos violentos (Lc 10,30). Las masas populares estaban abandonadas como ovejas sin pastor (Mc 6,34) y la represión era tan grande que había mucho miedo (Jn 7,13; 16,33) (216).

Esta descripción social, muy parecida a titulares de noticias actuales, fue la realidad que rodeó al ministerio de Jesús. Este

grupo humano, des-humanizado por estructuras de opresión, tanto en lo político como en lo religioso, fue el “lugar social” desde donde desarrolló su práctica pedagógica. Boff ubica de manera oportuna una teología desde el lugar del pobre, que comprende sus resistencias, su propia existencia y el rescate de su dignidad como seres humanos. Este desafío del autor lleva en sí mismo el espíritu y las opciones que el Maestro de Nazaret asumió en su praxis:

Asumir el lugar del pobre nos permite descubrir la fuerza, la capacidad de resistencia y la dignidad de las luchas de los pobres, los cuales no son tan solo seres que padecen privación, sino que son agentes de su propia vida y subsistencia, productores de su propia dignidad y liberación (1986, 10).

“¿A quién vamos a ir? Tú tienes palabras de vida eterna...” (Jn 6,68). La pregunta de Pedro nos permite entender, por un lado la realidad desoladora que vivían y por otro, lo que representaba seguir a Jesús. Ser discípulo/a del Maestro no solo significaba una palabra de esperanza en medio de la opresión y el sin sentido. Él convertía a mujeres, niños, enfermos en una comunidad transformadora de la realidad. En la relación liberadora entre Jesús y sus seguidores/as, no solo está la acción del maestro que enseña y tiene el saber absoluto. Los desechados/as de su tiempo también aportan saberes, fe y resistencia ante el orden establecido (Mr 7, 26-29).

Sin restar importancia al “lugar social” desde donde Jesús anuncia las urgencias de su Dios, y la sensibilidad con la que supo optar por dicho espacio sagrado, resulta impresionante la coherencia entre el método y el contenido de su praxis. El propio Freire lo afirmará: *“suelo decir que, independientemente de la posición cristiana en la que siempre trate de estar, Cristo será para mí, como lo es, un ejemplo de pedagogo... lo que me fascina de los evangelios*

es la indivisibilidad entre su contenido y el método con que Cristo lo comunicaba” (1977, 7).

2.5 Claves teológicas en la pedagogía liberadora de Jesús

En lenguaje informático actual, la clave es ese conjunto de signos que nos permite el acceso a un nuevo umbral. Es una “llave” que nos abre la “puerta” a comprensiones y percepciones nuevas sobre una determinada realidad. Esta figura nos invita a explorar en la praxis del Jesús maestro, aguzando la mirada en sus gestos, acciones, palabras, para encontrar los signos liberadores de su propuesta pedagógica. Aun cuando este ejercicio no es nuevo, sigue siendo pertinente y urgente para un mundo que se repite en desigualdades y exclusiones similares a las que conoció Jesús en su tiempo.

32 |

Resulta importante subrayar lo provisional e inacabado de este ejercicio, sobre todo si entendemos la riqueza pedagógica de los evangelios. Cada quien desde su subjetividad y/o urgencias, podrá elaborar sus propias claves de acceso a lo que estamos llamando la pedagogía incómoda del Maestro de Nazaret.

• La pregunta

¿Por qué me llamas bueno? (Mr 10,18). ¿Qué está escrito en la ley?, ¿cómo lees? (Lc 10,26). ¿Quién de estos tres te parece que fue prójimo del que cayó en manos de los salteadores? (Lc10,36). ¿A quién de vosotros se le cae un hijo o un buey a un pozo en día sábado y no lo saca al momento? (Lc 14,5). ¿Por qué estáis con tanto miedo?, ¿cómo no tenéis fe? (Mr 4,40) ¿Por qué me llamáis Señor, Señor y no hacéis lo que digo? (Lc 6,46). ¿No vale más la vida que el alimento y el cuerpo más que el vestido? (Mt 6,25). ¿Podrá un ciego guiar a otro ciego?, ¿no caerán los dos en el hoyo? (Lc 5,6) ¿Quieres recobrar la salud? (Jn 5,6). Cada pregunta, situada en el contexto literario y la situación vital

que rodea la historia donde ella se produce, levanta significados novedosos en la praxis pedagógica de Jesús. Según Dausá (2006, 52), la pedagogía de la pregunta en el Maestro problematiza situaciones y crea interrogantes que desestabilizan. Esta propuesta es bien recibida por el pueblo humilde, pero provoca agitación en las autoridades. Además, muchas veces responde a las preguntas de los fariseos y doctores de la ley con otras preguntas, provocando el desconcierto o la imposibilidad de responder.

La metodología de Jesús debió generar un mundo de sentimientos y emociones en sus interlocutores más vulnerables. En Jn 5, 5-9, un hombre ha estado enfermo treinta y ocho años, tendido en el piso e incapaz de valerse por sí mismo. Cualquiera podría afirmar, sin temor a equivocarse, qué necesita este hombre y cómo podríamos ayudarlo. Sin embargo, Jesús le pregunta: *“¿quieres recobrar la salud?”*(v.6). El Maestro rompe el silencio del otro/a, nos deja escuchar su voz -y su angustia. Aun cuando algunas cuestiones parecen evidentes, resulta importante que el enfermo se involucre en el milagro. El ambiente detrás de esta acción, es un sistema opresor (v. 9-10) al que Jesús está cuestionando, y lo hace tomando como punto de partida la conciencia de este hombre enfermo.

| 33

Contrario a modelos educativos autoritarios, donde se traen repuestas acabadas concernientes a situaciones sobre las que nadie se interroga, Jesús propone la pregunta como una alternativa novedosa de aprendizaje. Paulo Freire en su obra *“Por una pedagogía de la pregunta”* trabaja ampliamente este tema:

El autoritarismo que obstaculiza nuestras experiencias educativas inhibe, cuando no reprime, la capacidad de preguntar. La naturaleza desafiante de la pregunta tiende a ser considerada, en la atmosfera autoritaria, como una provocación a la autoridad. Y aunque esto no ocurra de

manera explícita, la experiencia sugiere que preguntar no siempre es cómodo (Freire y Faundez 2013, 71).

La pedagogía de la pregunta en Jesús abre una nueva relación maestro-discípulo/a, entrega la palabra y convierte a un interlocutor que ha sido silenciado, en sujeto activo de una nueva reflexión sobre su realidad. No es la pregunta “bancaria” que busca repetir y memorizar la información recibida; por el contrario, el punto de partida de la acción pedagógica que propone Jesús es la persona, su saber, su apreciación de la realidad en la que vive. En acuerdo con Dausá (2006. 52), “apuntan (preguntas) más bien a suscitar condiciones para el desarrollo en la madurez de los oyentes, a fin de que asuman una actitud nueva y responsable frente a situaciones de la vida cotidiana a la luz de la ley. Son medios de construcción de aprendizaje”. La acción de aprender, entonces, pasa por la aventura del asombro, la curiosidad, la duda, que permite convertir la educación en proceso de crecimiento personal y colectivo. La pregunta debe ser elaborada, pensada, valga la redundancia, preguntada en sí misma, por el contrario puede volverse un juego de palabras sin sentidos o una competencia intelectual.

34 |

Concretamente, cuando una pregunta pierde la capacidad de asombrar, se burocratiza. Me parece importante observar que existe una relación indudable entre asombro y pregunta, riesgo y existencia. De modo radical, la existencia humana implica asombro, pregunta y riesgo. La burocratización implica adaptación con un mínimo de riesgo, con cero asombros y sin preguntas. Así, la pedagogía de la respuesta es una pedagogía de la adaptación y no de la creatividad. No estimula el riesgo de la invención y la reinención. Para mí, negar el riesgo es la mejor manera de negar la existencia humana (Freire y Faundez 2013, 76).

Esta construcción del aprendizaje a partir de una pregunta implica también el silencio. Resulta imposible responder a quien pregunta

si éste no está en capacidad de escuchar. En realidad “la escucha” es otra clave pedagógica en la propuesta del Maestro, que muchas veces queda en silencio, observando a sus interlocutores, e incluso dejándose interpelar por ellos (Mc 7,26-30). La autoridad de Jesús no radica en las respuestas que ofrece, sino en las preguntas que realiza y en su capacidad de escuchar –con las preguntas cuestiona el poder, pero también, recrea la realidad y la re-significa, desde los/as que solo podían recibir respuestas.

- **La parábola**

Es interesante notar que los propios discípulos preguntan a Jesús: *¿por qué les hablas en parábolas?* (Mt 13, 10-17). Esta es una interrogante dirigida justamente al porqué del método. Según el Comentario Bíblico Latinoamericano (2007):

El término traducido por parábola (en heb. *mashal*) significa varias cosas: comparación, proverbio o dicho sentencioso, apólogo e incluso adivinanza o enigma. En labios de Jesús, las parábolas son relatos breves que buscan, sobre todo, iniciar a los oyentes en los misterios del Reino de Dios (Mt 13,11). Por medio de imágenes o comparaciones que llaman la atención e invitan a reflexionar, Jesús explica (o más bien, hace descubrir) una verdad profunda o una realidad espiritual. La parábola es por tanto una revelación en acto, que actúa inmediatamente sobre la persona que la escucha y es capaz de abrir su espíritu a la comprensión del auditorio (344).

| 35

Bien afirma Dausá (2006, 53) cuando plantea que “las parábolas no son de ninguna manera historias cómodas o placenteras, y en ocasiones se transforman en boca de Jesús en durísimos ataques verbales al mundo religioso”. Desde el tema de nuestra investigación nos asiste la misma inquietud que a los discípulos. ¿Por qué ocultar una enseñanza o un mensaje, detrás de un relato, que en primera instancia parece simple? ¿Cuál es el efecto pedagógico de las parábolas?

Las parábolas resaltan sucesos e imágenes de la vida cotidiana y al mismo tiempo los relaciona con cuestiones cruciales de la existencia humana. El impacto en la mente de los interlocutores de Jesús debió ser impresionante: la cizaña y el trigo (Mt 13,25), un grano de mostaza (Lc 13,19), la levadura (Lc 13,21), un sembrador (Lc 8,5), una semilla (Mr 4,26), la tierra fértil, un tesoro (Mt 13,44), una perla (Mt 13,46), una moneda (Lc 15,8), un juez injusto (Lc 18, 2-8), un propietario (Mt 21,33), un fariseo y un publicano que van a orar (Lc 18,10). Son elementos con los que tenía que lidiar la gente pobre en su día a día, solo que ahora adquieren un significado especial, al relacionarse con cuestiones como el Reino de los Cielos, la venida del Mesías, el perdón de los pecados, la fe, la alegría, o las elecciones que se deben tomar en la vida.

36 |

En las parábolas de Jesús era posible encontrar una nueva espiritualidad, ahora expresada en su propio lenguaje, y con las urgencias que tenían como gente pobre, pero también un maestro diferente, con un lenguaje pedagógico el cual se salía de las interpretaciones complicadas de los doctores de la ley y se encarnaba en sus propias imágenes cotidianas. Esto último, sin dudas legitimaba la autoridad de Jesús con respecto a los otros maestros que le rodeaban.

Las parábolas no son enigmas indescifrables. No hay en ellas nada incomprensible, a no ser que la mente esté de antemano cerrada a la verdad. Jesús empieza a hablar a la multitud en parábolas (v.3), no para impedirles que entiendan, sino porque no entienden (v.13). La separación entre los que comprenden y los que no comprenden se ha producido antes que Jesús les hable en parábolas (Levoratti 2007, 345).

Las parábolas no son incógnitas insondables, al ser construidas desde imágenes y elementos de la vida cotidiana, están elaboradas desde el propio universo simbólico de las personas que escuchan

a Jesús, quienes a su vez deben interpretar y relacionar con elementos más existenciales. La acción pedagógica de Jesús sacraliza la vida cotidiana y proporciona una nueva espiritualidad, siempre que sus interlocutores sean capaces de “escuchar” de otra manera.

- *Lo corporal*

Para el Maestro de Nazaret el cuerpo es “terreno” donde la vida cobra un significado sagrado en su relación con el mundo, des-sacralizando las formas en que la religión de sus contemporáneos se complicaba en leyes de pureza e impureza.

La propuesta pedagógica de Jesús no queda en la reproducción de saberes; por el contrario abre los sentidos y estimula el pensar creativo a partir de la interacción con el medio que rodea a sus interlocutores: *“Alzad vuestros ojos y ved los campos que blanquean ya para la ciega...”* (Jn 4,35); *“La buena semilla son los hijos del Reino...”* (Mt 13,38); *“Fijaos en los cuervos: ni siembran, ni cosechan...”* (Lc 12,24); *“Fijaos en los lirios, cómo ni hilan ni tejen. Pero yo os digo que ni Salomón en toda su gloria se vistió como uno de ellos”* (Lc 12, 27). Si bien las parábolas del Maestro redimensionan la espiritualidad en la propia vida cotidiana de la gente pobre, la invitación a ver los colores, sentir olores, o la textura de las flores, les hace partícipes de la propia realidad que les rodea. Además, saca a Dios del templo y la sinagoga, poniendo su Palabra en forma de colores, olores, gustos, sonidos, y en palpar la vida que vibra alrededor de gente que ha perdido la esperanza.

| 37

Sorprendemos a Jesús tocando al leproso (Mt 8, 2-3), dejando que las lágrimas y el pelo de una mujer enjuguen sus pies (Lc 7,36-50), sintiendo que ha salido poder de sí al ser tocado por la fe de una mujer enferma (Mr 5, 25-34), lleno de compasión tocando el féretro de una viuda que lleva a enterrar a su único hijo (Lc 7,12-14).

Sobre todo, tengamos en cuenta un trasfondo religioso y cultural que tenía serias limitaciones con respecto a la acción de tocar o dejarse tocar por alguien enfermo (Lev 15, 19-31). Entonces nos podemos preguntar, qué importancia tiene en la pedagogía del Maestro un abrazo, la acción de no impedir la cercanía del otro/a. La intención de muchos pasajes gira alrededor de mostrar el poder sanador de Jesús. Sin embargo, lo sobrenatural de algunos gestos no deja de lado el propósito de los escritores bíblicos, de mostrarnos la práctica liberadora-pedagógica de Jesús y el escándalo que provoca.

Esta praxis pedagógica de Jesús redime el cuerpo, no solo por su énfasis en la resurrección, sino porque lo hace parte de su proceso de salvación y de la gloria de su Padre (Jn 9, 1-3). En medio de un contexto religioso que hacía énfasis en el ayuno y la mortificación del cuerpo, el Maestro se presenta multiplicando el vino para que la fiesta fuera un éxito (Jn 2, 1-10), y no precisamente con la austeridad de Juan el bautista (Mt 11, 18-19).

38 |

- *La inclusividad*

En el “aula” del Maestro Jesús había sitio para todos y todas. Como hemos señalado, el contexto social donde el Maestro creció abundaba en escenas de exclusión. Los propios espacios donde los judíos desarrollaban su vida de adoración y enseñanza, estaban fragmentados y no todas las personas tenían acceso a ellos. Una mirada a la sinagoga nos deja ver el lugar que ocupaban las mujeres y los niños.

En una especie de pequeño santuario, detrás de un velo, se hallaba el arca sagrada, que contenía los rollos de las Escrituras. Hacia la mitad de la sala se levantaba un estrado con pupitre para el lector y el comentador. Los asientos dispuestos entre el arca y el pupitre eran considerados como puestos de honor. Las mujeres asistían en las galerías

altas o en la periferia de la sala. Como el estudio de la ley era un acto propiamente religioso, la enseñanza se daba ordinariamente a los niños en una pieza contigua a la gran sala (Robert y Feuillet 1970, 79).

Una vez más podemos percibir la clara contradicción entre la pedagogía de Jesús respecto a los maestros de la ley, sin dejar de mencionar la incomodidad de su praxis que no hacía distinciones entre pobres y enfermos, precisamente aquellos que no tenían lugar por ser considerados impuros. Mientras las mujeres no tenían acceso libre a las enseñanzas en la sinagoga, ellas podían acercarse al Maestro, escucharle, hablar, cuestionar, preguntar y ser parte de su proyecto liberador (Lc 10, 38-42; Mc 7,26-30; Jn 4, 9-27). En la misma situación estaban los niños, que encontraron espacio seguro al lado del Maestro (Mc 10, 14-16).

Lo extraordinario del Maestro y su propuesta liberadora no solo quedó en aquellos sectores de su pueblo que no tenían lugar en el sistema, sino que no reparó en escuchar, preguntar y sentarse con los “sabios y entendidos” (Lc 7,36; 14,1; 19,2-10; Jn 3, 1-10).

| 39

• *La crítica*

Bien plantea Boff cuando afirma que: *“Jesús fue un liberal porque en nombre de Dios y con la fuerza del Espíritu Santo, interpretó y valoró a Moisés, la Escritura y la Dogmática a partir del amor...”* (Boff 1985, 108). La praxis del Maestro, profundamente impulsada por la compasión y la ternura, también fue avivada por la inconformidad ante la realidad. Nos interesa acercarnos al tema de la mirada crítica de Jesús hacia su entorno social y religioso, pero desde su acción pedagógica. La inconformidad del Maestro ante el orden establecido no solo queda en la imagen del agitador político o religioso que busca cambiar su ambiente social. La crítica se vuelve parte de su quehacer pedagógico “encendiendo” la conciencia de

las personas que son sistemáticamente excluidas y/o marginadas, o enfrentando a aquellas que reproducían el orden establecido.

Las características que podemos percibir en el movimiento de Jesús, las cuales los evangelios ilustran con elocuencia, llevan en sí mismas el desconcierto y el disgusto ante dicho sistema de muerte y opresión. Según Gass el movimiento de Jesús propone:

La opción por los excluidos, privilegiando al pueblo pobre como elegido de Dios. La decisión de proponer a su religión, el judaísmo, un regreso a la función de promover y defender la vida, y rescatar los orígenes de la fe en YHWH, así como del movimiento profético. El anuncio del Reino del amor y de la no violencia, que coloca la práctica de la solidaridad y la misericordia antes de la práctica de la ley, como claves de interpretación de la ley. La actuación preferentemente en las aldeas campesinas y no tanto en las ciudades que integra principalmente a personas jóvenes (2008, 132).

40 |

Todas estas acciones implican un ejercicio de observación y análisis de la realidad que dan al movimiento de Jesús un carácter original y alternativo, sobre todo cuando se vinculan con un carácter pedagógico. El abrió la mente y el corazón de sus seguidores/as, permitiéndoles entender sus circunstancias de opresión. Es interesante la lectura de los pasajes bíblicos, observando este trasfondo de crítica a la realidad política, social o religiosa en el entorno social de Jesús, y que no siempre está explícito en el texto. En Mt 17, 24-27, el Maestro llega con sus discípulos a Cafarnaúm y les cobran impuestos al entrar en la ciudad. Jesús pregunta: *¿Qué te parece, Simón?; los reyes de la tierra, ¿de quién cobran tasas o tributo, de sus hijos o de los extraños? (v. 25)*. La interrogación pone al descubierto una crítica al sistema tributario, al cual debían estar exentos los hijos de Israel; aun cuando Jesús lo pagará (v.27),

abrirá los ojos y la conciencia de Simón ante una realidad injusta. Asimismo las bienaventuranzas (Mt 5, 1-12; Lc 6, 20-23), que son anuncio de buena nueva frente a la pobreza, la tristeza, la pérdida de la tierra, el hambre y la sed de justicia, también nos develan una resistencia frente a un orden establecido, profundamente enajenante y excluyente.

Para Gass Jesús trae al presente el espíritu de los profetas que en otros tiempos clamaban por la justicia y una religión que fuera espacio liberador y verdadera cercanía al Dios de la vida:

La novedad que Jesús representa en ese momento no es la crítica a la dominación romana sino su denuncia profética de la opresión ejercida por las instituciones religiosas de Israel sobre su propio pueblo. Desenmascara la religión oficial, que difundía su teología mediante el templo y la sinagoga. En verdad lo nuevo que Jesús representó en su tiempo fue rescatar algo muy antiguo: percibir lo que los antiguos profetas, especialmente Oseas, ya habían percibido. Pero ya hacía siglos que no había profetas como Amos u Oseas en Israel (2008, 173).

| 41

Si bien coincidimos con el autor en que lo novedoso de Jesús está en su crítica a la religión de su tiempo, es importante preguntarnos ¿en qué medida esta religión se volvía un instrumento de opresión en manos del imperio romano? El propio proceso final de Jesús con su muerte en la cruz, devela una religión puesta al servicio o en diálogo con un imperio colonizador para controlar y aplacar al pueblo. Su sagaz respuesta sobre pagar tributo al César (Mc 12, 13-17), *“dad al César lo que es del César y a Dios lo que es de Dios”* (17), deja en claro la postura crítica de Jesús ante el imperio que oprimía a su pueblo –la imagen que estaba en la moneda no era Dios, había otro Dios que adorar y a quien entregar algo a lo que el César no tenía acceso.

• *Pedagogía incómoda*

Observar al Maestro de Nazaret en su praxis, y sus sensibilidades ante ella, permite descubrir una incomodidad en su pedagogía que no es totalmente evidente para algunas formas de leer e interpretar la Biblia. Sus preguntas, parábolas, la cercanía a lo corporal, la inclusividad de su propuesta y su palabra crítica, provocan en las personas el dilema de no permanecer tranquilos u ocultos detrás de lo establecido o de lo que siempre se ha creído. Jesús “mueve los límites”, “cruza fronteras”, establece situaciones donde sus interlocutores quedan al descubierto frente al orden establecido, y lo que en realidad es liberador y generador de sentido de vida. En otras palabras, estimula a las personas a salir de su *zona de confort*, a replantearse y re-significar el universo simbólico que les ha condicionado a interpretar su realidad y su lugar en ella de una determinada forma.

42 |

Podemos definir la *zona de confort* como ese espacio que controlamos, en el cual nos sentimos cómodos, protegidos, donde todos los procesos son controlados y controlables. Es el espacio donde siempre se han hecho las cosas de la misma manera. Para los estudiantes representa ese contexto que les da tranquilidad porque conlleva un tipo de comportamiento que, durante años, si no les ha permitido desarrollar todas sus capacidades de aprendizaje, si les ha posibilitado aprobar (Miravalles y Sánchez, 2014. 207).

Salvando las distancias y los tiempos, este concepto contemporáneo de: *zona de confort*, que la psicología pone a nuestro alcance, nos permite acercarnos a la pedagogía del Maestro, para seguir sorprendiéndonos ante este judío incómodo y su propuesta liberadora de enseñar.

La pedagogía incómoda de Jesús pone al descubierto preguntas que debemos respondernos, cuestiones que debemos plantearnos

sobre la educación cristiana, si queremos que nuestros espacios formativos no queden solo en la reproducción de saberes, o en seguir “produciendo” creyentes a-críticos, a-políticos, e indiferentes a las urgencias sociales que hoy rodean a la iglesia. Por supuesto que dicha propuesta liberadora, al ser incomoda, genera desafíos que deben ser también planteados y tomados en cuenta.

En el tercer capítulo de esta investigación se articularán los contenidos que nos hemos planteado, con nuestras realidades en materia de educación cristiana, en la propuesta inicial de pensar una formación teológica liberadora para nuestras iglesias.

III. EDUCACIÓN CRISTIANA DE LA LIBERACIÓN

3.1 Introducción

| 43

En la primera parte de nuestro aporte el análisis nos permitió develar la importancia y urgencia de re-pensar nuestra educación cristiana, al vincularla con términos como cultura de la dominación, educación “bancaria”, fundamentalismo religioso y la necesidad de un pensamiento crítico-liberador y contextual en nuestras comunidades de fe.

Para este último paso volveremos a la práctica con propuestas transformadoras sobre el tema que hemos abordado. Nuestro aporte busca develar una dimensión liberadora de prácticas educativas al interior de las comunidades de fe. Por esto comenzaremos con una definición sobre la educación cristiana y los alcances de la misma desde una perspectiva liberadora. Las claves del Maestro Jesús que abordamos en su pedagogía

incómoda, serán el camino para pensar los desafíos de una pedagogía contextual, frente a las disyuntivas que vivimos hoy.

3.2 Definición y alcances de una educación cristiana liberadora

La diversidad de acciones educativas que ejercen una influencia significativa en la vida de las personas, van desde el sermón del pastor/a, la liturgia, la escuela dominical, las escuelas bíblicas de verano, los campamentos, la evangelización, hasta los énfasis y metodologías que rodean tales actividades; sin dejar de mencionar otras, que aunque no tienen un fin conscientemente educativo, condicionan significativamente la vida de las personas. Lo anterior nos lleva a preguntarnos por la definición y los alcances de la educación cristiana, en una mirada transversal, sobre todo lo que se aprende y se des-aprende, se canta, se escucha y se enseña en la comunidad de fe.

44 | Las teologías de la liberación en América Latina y la propuesta pedagógica de la Educación Popular, desafían a la educación cristiana en cuanto a las consecuencias que la misma provoca en las iglesias, las expectativas y los sujetos que crea. En el trasfondo de cierta ingenuidad con la que se valoran aspectos educativos, en muchos casos, se encuentra una iglesia al servicio de la dominación. Esto implica, a menudo, simplemente evadir las urgencias, los discursos y mantener a las personas “entretenidas” en las cuestiones del “más allá”.

La educación popular interpela a la educación cristiana sobre el lugar donde esta se desempeña, los sujetos que se benefician de ella, los métodos que utiliza y los efectos que produce. Como práctica religiosa y teológica, la educación cristiana ha de estar nutrida por una teología desarrollada a partir de las prácticas populares de resistencia y de liberación. La teología de la liberación dirige a la educación

cristiana interpelaciones semejantes, de tipo teológico: el Dios de Jesucristo se revela con prioridad en los márgenes de la sociedad, (Preiswerk 1994, 296).

La afirmación anterior del autor nos aproxima a algunas definiciones de la educación cristiana. Nuestra práctica educativa debe estar sustentada por la vida concreta de las personas, sus luchas por sobrevivir ante la pobreza, la exclusión y su resistencia frente a desafíos cotidianos. Es una praxis que incluye saber más de la Biblia, pero también la búsqueda y el compromiso con la justicia social. Una educación cristiana liberadora develará las imágenes de Dios identificadas con el dolor humano, aproximará a los/as creyentes a una sensibilidad ante dicho sufrimiento, de tal manera que su punto de partida no sea el texto bíblico ya elaborado e interpretado, sino la pregunta sobre la realidad, la situación específica de las personas y el lugar que ellas ocupan en un determinado entorno político, social, económico y religioso.

Lo anterior reviste especial importancia si tenemos en cuenta que educar, no solo es la acción de transmitir informaciones, las cuales deben ser reproducidas, sino que en la acción pedagógica van incluidas, subliminalmente, creencias, estilos de vida, formas de apreciación de la realidad, maneras de interactuar y percibir las diferencias con el otro/a.

| 45

La educación cristiana acompaña a la evolución de los pueblos y al desarrollo de cada individuo. Es por medio de esta que la cultura recibe sus contornos y las subjetividades son constituidas a través de múltiples interacciones. Educar, por lo tanto, no es prerrogativa de cristianos o de cualquier otro grupo humano, sino forma parte del proceso de recreación de la vida. El hecho de las comunidades cristianas, así como grupos que profesan otra fe (religiosa o no religiosa), involucrarse en la educación es un signo que en ella está en juego no solamente un conjunto de

informaciones, sino la propia manera de concebir vivir la vida. Así como no existe educación políticamente neutral, tampoco existe educación aséptica en términos de creencias y valores (Harpprecht 2011, 265).

Aun cuando puede parecer contradictorio, una educación cristiana emancipadora implicará una eclesiología crítica. La iglesia no se anuncia a sí misma, sino que ella proclama el Reino de Dios, la justicia del Dios de Jesús, que llega en forma de buena noticia al pueblo humilde, con rostro de mujer, niño, joven, negro/a, indígena, anciano/a; por lo que las finalidades de nuestra educación “se definirán en función de la utopía cristiana del Reino de Dios y no a partir de las necesidades de las iglesias” (Preiswerk 1994, 297).

46 |

Si una educación cristiana liberadora supone una mirada crítica a la iglesia, entonces significa que ella no es el centro de la discusión, ni es un fin en sí misma. La iglesia está en el mundo para servir como buen samaritano y anunciar proféticamente la esperanza, inspirada en el profundo deseo de Dios de transformar la realidad (Boff 1986, 49). Este cambio solo es posible a través de la concientización y la capacidad de renovación que la iglesia sea capaz de vivir desde sus propias estructuras, alejándose de ese espíritu “divino” y “sobrenatural” con el que a veces se presenta ante el mundo.

Una educación cristiana liberadora, contextual, crítica, participativa, inclusiva y generadora de sentido de vida, debe ser instrumento que humanice a la comunidad de fe en su capacidad de interpretar y leer los signos de los tiempos.

¿Cuáles serían, entonces, los alcances de una educación cristiana liberadora? ¿Cuáles serían sus límites? ¿Qué Dios enseña y anuncia? ¿Cuáles son los “para qué” de nuestra educación cristiana? ¿En qué

medida empuja al cambio o al conformismo? ¿Cuál es su punto de partida y su lugar teológico? ¿Cuáles son los valores que la sustentan? ¿En qué medida abarca toda la vida humana? ¿Cómo abre procesos en la vida de la comunidad?

- *Educar para la Vida*

Podemos resumir que toda acción pastoral¹, sea al interior de la iglesia o hacia la comunidad, esté dentro de un plan educativo o no, implica una acción pedagógica. Lo anterior significa entender la transversalidad de la educación cristiana y la importancia que esto representa para el quehacer educativo de la comunidad de fe.

La liturgia y los temas que abarca en el culto; el contenido de los cantos que son repetidos cada domingo –en ocasiones sin tener conciencia de lo que se canta; los contenidos del sermón; la lectura que se hace sobre determinados temas sociales; las informaciones colocadas en las paredes de los templos en forma de imágenes, carteles, murales informativos, anuncios; la forma en que nos sentamos en el culto y las posiciones que se ocupan con respecto a los/as que dirigen; las formas en que la iglesia toma sus decisiones, aun cuando sean las más simples o aparentemente insignificantes, tienen una dimensión educativa, y por tanto, influyen en que nuestra acción pedagógica sea cristiana y emancipadora.

| 47

Una educación cristiana liberadora no debe quedar limitada a la escuela dominical o a determinados espacios de formación y profundización teológica; por el contrario, debe abarcar toda la vida de la comunidad de fe y sus desafíos cotidianos: “exige una

¹ Cuando nos referimos al término *acción pastoral* abarca la totalidad de la comunidad de fe, que se organiza para realizar la tarea de la evangelización.

correlación entre experiencia humana y experiencia cristiana” (Floristán 2002, 24). Ella debe ofrecer herramientas para vivir en acuerdo con los valores del Reino, en medio de un mundo que los olvida continuamente.

Nuestra educación cristiana será realmente liberadora si anuncia al Dios de Jesús. No basta con aprenderse los textos bíblicos de memoria, o reproducir los contenidos de la escuela dominical. Es preciso elaborar imágenes teológicas que nos acerquen a la propuesta liberadora de los evangelios de manera crítica, y abriendo procesos de cambio en la vida concreta de las personas. Resulta necesario fomentar el encuentro con Dios, en relación con las urgencias económicas y políticas, en la búsqueda de la justicia, en la responsabilidad social, y en una evangelización profética e integral. Es precisamente el partir de la práctica a la que nos llama la educación popular: *“el punto de partida de la educación está en el contexto cultural, ideológico, político, social de los educandos. No importa que este contexto este echado a perder”* (Freire 2000).

48 |

Lo último nos ubica en un desafío que ya hemos mencionado –el lugar desde donde se hace la teología (Boff, 1986). Una educación cristiana que proponga caminos de emancipación sabrá ubicarse en el “espacio sagrado” de Jesús –la persona que sufre y ha sido excluida.

Durante siglos, la fe cristiana se ha relacionado con la religiosidad, el culto y la moral individual, pero no con la justicia. Lo cierto es que la fe ha sido patrimonio a veces de patronos o gobiernos injustos y la justicia ha sido bandera de movimientos sociales o sistemas ateos. Gracias a la renovación del mensaje social del evangelio y a la reivindicación por parte de la iglesia de la justicia social, la justicia vuelve a ser, como en el evangelio y los profetas, contenido de la evangelización y la catequesis (Floristán 2002, 485).

El ser humano que llega a la comunidad de fe con angustias por su orientación sexual, por el color de su piel, por ser extranjero, por ser mujer, joven, anciano, niño, debe encontrar, por un lado, una comunidad tierna, comprensiva y abierta; por otro, debe recibir las herramientas que le permitan enfrentar la deshumanización a la que es sometido/a continuamente en la sociedad. Nos referimos a una educación cristiana que sea el medio para construir una iglesia sanadora, terapéutica, y al mismo tiempo, profética y comprometida con la justicia.

- *Educar para la vida en comunidad*

Una educación es cristiana cuando muestra el camino de una vida en comunidad, con todos los alcances y desafíos que esto representa. En primer lugar, es una comunidad inmediata compuesta por la familia de la fe, diversa, compleja y llena de matices, por lo que el aspecto ecuménico tendrá un lugar importante en nuestro quehacer educativo. En segundo lugar, incluye toda la comunidad que nos rodea, una sociedad cambiante, con urgencias, también diversa en cuanto a creencias, valores, opciones y donde el Dios de Jesús nos envía a ser sal y luz (Mt 5,13). En medio de esta sinfonía y policromía impresionante que nos circunda, la voz del pedagogo brasileño Paulo Freire se escucha de manera profética, “ahora ya nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo; los hombres (sic) se educan en comunión, y el mundo es el mediador” (Freire 2009, 37). La sentencia del educador es la *koinonia* a la que desafía el evangelio y que no nace de manera natural. Esta debe ser construida, y educada con los valores del Reino. El *kosmos* es el medio, por complejo y contradictorio que nos parezca, donde ese Reino debe encarnarse y con él la iglesia que sigue al Nazareno.

Educar para la vida en comunidad nos introduce en temas muy urgentes para nuestro mundo de hoy, ante los cuales, la iglesia no

debe permanecer indiferente, si pretende una educación cristiana liberadora y que genere sentido de vida. Cuestiones como cultura de paz, resolución de conflictos, respeto a la diversidad, diálogo de saberes, construcción colectiva del conocimiento ante desafíos del entorno, son solo algunos temas que, al ser abordados desde la comunión, la empatía y la solidaridad comunitaria, pueden construir relaciones humanas más justas y plenas.

- *Educar para nuevas relaciones de poder*

50 |

El espacio educativo, como un lugar de relaciones de poder que se democratiza en función del ejercicio de aprender y construir el conocimiento, establece la necesidad de replantearnos la relación educador/educando. Dicha necesidad está dada en tanto se toma conciencia que desde un modelo pedagógico tradicional “bancario” es imposible el diálogo y la participación. Se establecen, entonces, estructuras de poder donde el conocimiento viaja en un solo sentido, al punto de que Freire sugiere, *“si la estructura como está no permite el diálogo, hay que cambiar la estructura”* (Freire 2000). Sin dudas, este es otro elemento donde la educación popular interpela nuestros modelos de educación cristiana, e incluso, las estructuras verticales que reproducen muchas iglesias.

El educador necesita del educando, así como el educando necesita del educador, ambos se educan. Aunque las tareas de ambos sean específicas, el educador no es igual al educando, el educador tiene que educar, el profesor tiene que enseñar y el educando tiene que aprender. La cuestión es saber cómo se dan estas relaciones de tal manera que sea una práctica democrática (Freire 2000).

Una educación cristiana liberadora nos permite soñar con nuevos modelos eclesiológicos. Ella posibilita de-construir la visión tradicional que tenemos sobre el liderazgo en la comunidad de fe, muchas veces ubicada en un sentido pastor céntrico y autoritario.

Esta educación cristiana apunta a propuestas de liderazgo más identificadas con el rol de la facilitación de procesos, la coordinación, la administración de recursos educativos que fomenten el diálogo y la construcción colectiva del conocimiento.

Lo anterior coloca nuestra reflexión en otro camino no menos importante. El proceso de liberación de un ser humano oprimido no pasa exclusivamente por el profesor lúcido y brillante que desde su cátedra produce conocimiento, o el eminente líder revolucionario que con su carisma y “dones” personales atrapa la atención del pueblo. Es preciso socializar el poder, y para ello hay que creer en el ser humano –saber que en su interior existen los resortes afectivos, emocionales, la capacidad de aprender y des-aprender, además de la pasión por la libertad. Una educación liberadora juega un papel primordial en este sentido.

Es preciso que creamos en los hombres oprimidos, que los veamos como hombres de pensar correctamente. Si esta creencia nos falla, es porque abandonamos o no tenemos la idea del diálogo, de la reflexión, de la comunicación y porque caemos en los marbetes, en los comunicados, en los depósitos, en el dirigismo (Freire 2009, 28).

| 51

América Latina conoce muy bien acerca de esta realidad que el pedagogo brasileño critica en su obra. Muchas veces bajo el sol de nuestra América -india, negra y mestiza -hemos visto pueblos enteros bajo el tedio de consignas repetidas hasta el cansancio, las movilizaciones donde se pierden los rostros por banderas, pero no siempre en favor de una verdadera liberación surgida de la conciencia oprimida, como sujeto real en busca de libertad. *“No podemos olvidar que la liberación de los oprimidos es la liberación de hombres y no de “objetos”. Por esto, si no es “auto-liberación” –nadie se libera solo- tampoco es liberación de unos hecha por otros”* (28).

En medio de esta realidad, una iglesia que “adormece” y “entretiene” al servicio del autoritarismo, consciente o no, está llamada por Jesús a trabajar desde una pedagogía diferente. ¿En qué medida las claves teológicas que hemos visto en el maestro Jesús nos pueden iluminar para educar la vida de manera integral y holística, en nuestra realidad comunitaria y en relaciones de poder más democráticas?

3.3 Educación cristiana y claves pedagógicas de Jesús

Si algo exige nuestra realidad contemporánea, es la urgencia de replantearnos nuestras comprensiones sobre las formas en que los seres humanos aprendemos y enseñamos. Cuestión ésta que inquietaba a Paulo Freire, y a partir de la cual trabajó su crítica a lo que llamó educación “bancaria” (Freire 2000). Indagar en la pedagogía liberadora de Jesús nos acerca, sorprendentemente, a propuestas contemporáneas que también se preguntan y cuestionan sobre la educación, como son: el estudio de las inteligencias múltiples (Campbell y otros 2000), la inteligencia emocional (Goleman 1996), enfoques constructivistas en el aprendizaje (Tuckman y otros 2011), psicología y participación grupal, la propia educación popular desde su concepción metodológica, ética y filosófica.

El estudio sobre la complejidad con la cual los seres humanos aprendemos, analizamos problemas y nos apropiamos de la realidad que nos rodea, ha develado otra forma de acercarnos al tema del proceso enseñanza-aprendizaje. Esto lo hace al plantear una diversidad de inteligencias, que pueden aplicarse de manera satisfactoria a nuestras prácticas educativas.

Si bien la mayoría de las personas cuenta con la totalidad del espectro de inteligencias, cada individuo revela características cognitivas particulares. Todos poseemos

diversos grados de las ocho inteligencias y las combinamos y utilizamos de manera profundamente personal. Cuando los programas de enseñanza se limitan a concentrarse en el predominio de las inteligencias lingüística y matemática, se minimiza la importancia de otras formas de conocimiento (Campbell y otros 2000, 4).

La práctica pastoral encuentra muchas personas que asisten habitualmente a los espacios educativos de las comunidades de fe, y refieren dificultades para entender la Biblia. Junto a esta realidad se encuentra también la dificultad de muchas personas a enfrentar los problemas cotidianos desde lo que la iglesia puede enseñar. Dicho problema se resuelve responsabilizando a las personas que *“no estudian lo suficiente”,* o *“no buscan de Dios”.* Sin embargo, en realidad significa evadir una responsabilidad propiamente de la iglesia, que no se abre a nuevas formas y métodos para transmitir el mensaje bíblico desde las propias potencialidades y saberes presentes en la comunidad.

La inteligencia se define como: 1) la capacidad para resolver problemas, 2) capacidad para generar nuevos problemas para resolver, 3) la capacidad de crear productos u ofrecer servicios valiosos dentro del propio ámbito cultural (Campbell y otros 2000, 4). Estas son capacidades indispensables para enfrentar nuestras realidades cambiantes, en las que una educación cristiana liberadora nos desafía a transformar, elegir, optar y participar, desde los valores del evangelio.

Los autores refieren ocho inteligencias que se deben tomar en cuenta:

- 1) La inteligencia lingüística consiste en la capacidad de pensar en palabras y de utilizar el lenguaje para expresar y apreciar significados complejos.

- 2) La inteligencia lógico-matemática permite calcular, medir, evaluar proposiciones e hipótesis y efectuar operaciones matemáticas complejas.
- 3) La inteligencia espacial proporciona la capacidad de pensar en tres dimensiones, como lo hacen los marinos, los pilotos, los escultores, los pintores y los arquitectos.
- 4) La inteligencia corporal-cenestésica permite al individuo manipular objetos y perfeccionar las habilidades físicas. Se manifiesta en los atletas, los bailarines, los cirujanos y los artesanos.
- 5) La inteligencia musical resulta evidente en los individuos sensibles a la melodía, al ritmo, al tono y a la armonía.
- 6) La inteligencia interpersonal es la capacidad de comprender a los demás e interactuar eficazmente con ellos. Resulta evidente en los docentes exitosos, en los trabajadores sociales, en los actores o en los políticos.
- 7) La inteligencia intrapersonal se refiere a la capacidad de una persona para construir una percepción precisa respecto de sí misma y de utilizar dicho conocimiento para organizar y dirigir la propia vida.
- 8) La inteligencia naturalista consiste en observar los modelos de la naturaleza, en identificar y clasificar objetos y en comprender los sistemas naturales y aquellos creados por el hombre (5).

Resulta sumamente beneficioso tener presente que el grupo en el cual nos encontramos tiene en su interior todas estas capacidades y destrezas para aportar y construir el conocimiento. Una educación cristiana liberadora propiciará en el grupo espacios de diálogo, manualidades, movimiento corporal, de sonido, recreará análisis en imágenes, fomentará las relaciones interpersonales y también estimulará la introspección y la meditación personal, además, favorecerá la interacción con la creación y el medio ambiente.

Proponemos acercarnos a las claves pedagógicas del Maestro, teniendo presente estas propuestas, así como la totalidad de la vida eclesial. Es preciso salir del “aula” tradicional y comenzar a percibir la transversalidad de la educación cristiana en la vida eclesial. Resulta urgente plantearse dicha educación más allá del espacio tradicional de la escuela dominical, solo así podremos entender el impacto y los alcances de la misma en la vida de las personas.

- **La pregunta**

Un espacio educativo que hace preguntas, desde la pedagogía de Jesús, problematiza situaciones, no se conforma al *status quo*, o a las formas de adaptarse a la realidad para reproducir lo establecido; por el contrario, se inserta en el mundo para transformarlo con interrogantes que provocan el asombro, la duda, la proposición, la provisionalidad, y finalmente, nuevas preguntas.

Nos referimos a preguntas que establezcan nuevas relaciones humanas, desde los/as que enseñan y los/as que aprenden. Ambos sujetos tienen algo que decir y al mismo tiempo escuchar, algo que aprender y enseñar.

| 55

Si tú vives, si tú trabajas con un grupo metido en el silencio, hay que encontrar un camino para que ellos rompan el silencio. Pero a la vez nosotros no encontramos recetas realmente para esto, no encontramos el camino cierto para alcanzar el meollo del silencio. Si el grupo me quiere escuchar, no puedo negarle mi voz, pero enseguida yo demuestro que necesito también de su voz, porque mi voz no tiene sentido sin la voz del grupo y por eso lo invito y lo desafío (Freire 2000).

La pregunta abre la puerta para escuchar la voz del otro/a, de un grupo, de una comunidad, de un pueblo, y ella puede ser

el camino para romper el silencio, traducido muchas veces como indiferencia, miedo, o falta de compromiso. Este ejercicio requiere de una contextualización ante los nuevos desafíos que vive la comunidad. ¿Cuánto necesita nuestra iglesia hacerse preguntas nuevas? ¿Cuánto necesita escuchar las interrogantes que la rodean? La iglesia de Jesucristo precisa, no solo cambiar sus preguntas, sino dejarse interpelar y permanecer en silencio ante la diversidad de sonidos, colores, historias que la circundan, espacios en los que también se descubre la palabra del Dios de Jesús.

- *La parábola*

56 |

Un proceso de enseñanza-aprendizaje, inspirado en la pedagogía de Jesús, encuentra en las parábolas una nueva espiritualidad al vincular elementos de la vida cotidiana, con la profundidad de la propia existencia humana. Una pequeña historia, contada de manera sencilla, en el lenguaje y el universo simbólico de un grupo, es un estímulo a la imaginación, la creatividad y las emociones. El oyente se hace parte de la historia, al intentar descubrir cuál es la enseñanza, el mensaje oculto que encierra la palabra de Dios.

El desafío radica en crear nuestras propias parábolas o encontrarlas en las tradiciones culturales e históricas que forman parte de nuestras propias raíces, y que se hundan en la cotidianidad de las personas. Los pueblos latinoamericanos construyeron su identidad a partir de la mixtura cultural de África, Europa y los pueblos originarios que vivían en estas tierras. Cuba no fue la excepción de esta diversidad cultural, como bien afirmara Don Fernando Ortiz, importante etnólogo, antropólogo, arqueólogo y periodista cubano, nacido en 1881, cuando utilizaba la metáfora del *ajiaco*² para referirse a la formación de la identidad cubana:

² Comida típica cubana, probablemente de origen taíno (pueblo originario),

Y así ha ido hirviendo y cocinando el ajiaco de Cuba, a fuego vivaz o a rescoldo, limpio o sucio, varió en cada época según las sustancias humanas que se metieran en la olla por las manos del cocinero, que en esta metáfora de las peripecias de la historia. Mestizaje de cocinas, mestizaje de razas, mestizaje de culturas. Caldo denso de civilización que borbullea en el fogón del Caribe. Lo característico de Cuba es que, siendo ajiaco, su pueblo no es un guiso hecho, sino una constante cocedura (Ortiz 1991, 10-30)

Los matices históricos y culturales que dieron color y sabor a dicha realidad identitaria, pasaron por el sufrimiento de la esclavitud, por la resistencia y el sueño de la libertad, para dejarnos una riqueza extraordinaria de historias transmitidas de generación en generación, y pueden ser parte del proceso educativo en la búsqueda de la Palabra de Dios, la cual, nos llega también en el lenguaje diverso y coloreado de nuestras culturas latinoamericanas.

• *Lo corporal*

| 57

En la praxis pedagógica de Jesús el cuerpo es terreno sagrado, desde donde se desarrolla el drama de la salvación/liberación. Vida, muerte y resurrección son los escenarios que debe enfrentar el creyente en su existencia, y el cuerpo no queda fuera de dichas realidades.

Desnudo o vestido, ataviado con lino o tejidos sintéticos, rasurado, depilado, tatuado, pintado, adornado con perlas o cuentas de cerámica, siliconado, liposucionado, lleno de cicatrices visibles o invisibles, de percings en los sitios más inimaginables, teñido, decolorado, con canas, iluminaciones, sometido a dietas y a sesiones de gimnasia

que consiste en una sopa o guiso compuesta por una gran diversidad de viandas, carnes, legumbres, entre otros, todo cocido al fuego.

o abandonado al reino de los carbohidratos y las grasas, el cuerpo humano es una representación, una narración de una misma y de los otros y las otras. Una expresión simbólica de lo que somos o pretendemos ser, un constructo social a partir de una realidad biológica, un discurso del yo. En él somos, a través de él nos comunicamos (Moya 2010, 55).

En la multiplicidad de colores, formas, sexualidad, identidad de género, capacidades o discapacidades, el cuerpo es espacio donde se aprecia o desprecia en la sociedad. Condicionado por estereotipos de belleza o fealdad, de fortaleza o fragilidad, lo corporal, no debe pasar inadvertido para una educación cristiana que intente ser realmente emancipadora. Lo corporal, visto desde esta dimensión, requiere un espacio adecuado que favorezca al proceso de enseñanza-aprendizaje, sin barreras arquitectónicas, ni psicológicas, y que posibilite el movimiento en un espacio acogedor.

58 |

La educación bancaria en su posición verticalista profesor-educando, y reproductora de un conocimiento impuesto, establece la quietud del cuerpo y la actividad mental, sobre el movimiento y la integración grupal. Un proceso de enseñanza-aprendizaje, desde una intención liberadora y creativa, propondrá la danza, el canto, las expresiones corporales, las artes plásticas, para lograr el diálogo de saberes, y una verdadera integración grupal que desde la solidaridad y el respeto a la diversidad, logre dicho proceso.

No pueden quedar fuera de nuestra práctica educativa, el abrazo, las miradas y lo lúdico pensado como parte del proceso. Es necesario romper las barreras psicológicas que nos separan de otros cuerpos, para establecer la confianza y la apertura al otro/a. Esto posibilita el encuentro con lo diferente, superando resistencias, estereotipos, prejuicios, y creando un clima de construcción colectiva.

- **La inclusividad**

Esta clave en la pedagogía de Jesús nos invita a pensar una iglesia de puertas abiertas, y personas dispuestas a escuchar, acompañar y con la invitación permanente a la participación. Sin embargo, esto no basta para ser un espacio educativo inclusivo. Se precisa cierta armonía entre el contenido y la forma, convirtiendo nuestra acción pedagógica en un verdadero valor ético que restaure la dignidad humana. Nos referimos a que una educación cristiana inclusiva no es solo porque invite a la participación, o a la conversión cristiana, sino porque desde su teología y reflexión sobre Dios incluya a las personas. En el segundo capítulo de esta investigación, descubrimos un Jesús maestro que no solo se acercaba a las personas, o dejaba que ellas se acercaran a él, sino que también les mostraba un Dios que no les condenaba; por el contrario, les liberaba haciéndoles parte de su proyecto salvador.

Nos referimos a una propuesta pedagógica que no interpreta la diversidad como debilidad o amenaza; por el contrario, lo diverso es una oportunidad para construir el conocimiento de manera grupal y fomentando la participación desde las experiencias, saberes, características y potencialidades de cada grupo.

| 59

- **La crítica**

Una acción pedagógica que propicie la transformación social y la autonomía, frente a la educación “bancaria”, debe transitar el camino de la inconformidad ante el orden establecido. Esta educación cristiana de la liberación debe ser consciente de que dicho *status quo* no cambiará por sí solo ni por efecto natural abrirá espacios de liberación para la persona oprimida. *“Sería en verdad una actitud ingenua esperar que las clases dominantes desarrollasen una forma de educación que permitiese a las clases dominadas percibir las injusticias sociales en forma crítica”* (Freire 2000). Esta inconformidad de la que hablamos, implica la concientización de

que la opresión y el sufrimiento humano no surgen de manera natural, ni son un plan divino para luego salvarnos de ella misma; por el contrario, responden a construcciones sociales donde la educación “bancaria”, crea y entrena para la “inmovilidad” y la “domesticación” de las consciencias.

Dicho pensamiento crítico no es neutral, no debe ser indiferente a los problemas y urgencias que afectan al entorno. Por lo tanto, hablamos de una educación cristiana que sepa partir de la realidad concreta de las personas, pero desde una posicionalidad también específica: la persona que sufre, y es excluida socialmente. Jon Sobrino (1999), se preguntaba si es posible esta perspectiva desde las víctimas, para afirmar la importancia de esta opción específica.

60 |

Entonces en la solidaridad con las víctimas, en llevarse mutuamente en la fe, se abren los ojos de las no-víctimas para ver las cosas de diferente manera. Que esa nueva visión coincida a cabalidad con la de las víctimas es algo que, pienso yo, nunca llegaremos a saber del todo. Pero creo que nuestra perspectiva puede cambiar porque las víctimas nos ofrecen una luz específica para “ver” lo que llamamos “objetos” de la teología: Dios, Cristo, gracia, pecado, justicia, esperanza, encarnación, utopía (19).

El desafío que se abre ante esta no-neutralidad es identificar a quien llamamos víctima, pobre, o excluido/a. La luz que pueda arrojar esta perspectiva desde las víctimas, sobre los contenidos de nuestra educación cristiana, pasará por el rostro específico de la persona sufriente. Rostro que nos llega con un color de la piel, una orientación sexo-erótica, una edad, un género, un sexo, un origen social, una historia personal y una conciencia, que debe ser “encendida” para transformar la realidad, y proponer sociedades más justas y cercanas al proyecto liberador del Maestro de Nazaret.

El ejercicio de esta educación cristiana crítica, significa entonces, la observación, el análisis y el estudio del contexto, con el mismo rigor que se estudia la Biblia. Una crítica responsable y profética sabrá partir de la práctica social, política, económica y religiosa de los/as educandos, para buscar los signos liberadores de la Palabra de Dios. Lo anterior incluye en el debate de la fe temas que, en ocasiones, la iglesia evita, para no perder popularidad en la sociedad, como son: los fenómenos migratorios, las cuestiones de género y de orientación sexual, las políticas económicas, la pobreza, la corrupción, por solo citar algunos.

3.4 Pedagogía incómoda: hacia una educación cristiana de la liberación

El camino hacia una educación cristiana de la liberación debe asumir el desafío de re-pensar su eclesiología. ¿Cómo soñar esta educación cristiana desde los esquemas rígidos, verticales y bancarios de algunas iglesias? ¿En qué medida es posible dicha educación, aun en los espacios que se piensan democráticos o participativos, pero siguen reproduciendo el mismo esquema "bancario"?

| 61

La voz del Maestro de Nazaret se escucha más allá de los tiempos y las distancias para respondernos algunas preguntas:

Nadie remienda un vestido viejo con un pedazo de tela nueva, porque el pedazo nuevo tiraría del vestido y la rotura se haría mayor. Y nadie echa vino nuevo en recipientes de cuero viejo, porque si lo hacen, se reventarán los cueros, el vino se desparramará y los recipientes se estropearán. El vino nuevo se echa en cueros nuevos, y así se conservan bien el vino y los recipientes (Mt 9, 16-17).

Podemos afirmar la necesidad de replantearnos la iglesia, si queremos que nuestra educación cristiana sea liberadora, desde

la espiritualidad y las claves pedagógicas del Maestro de Nazaret. El recorrido planteado en nuestra investigación nos impulsa a pensar una nueva iglesia desde su estructura y formas de gobierno, el alcance y la responsabilidad social con la que pretende ser fiel al llamado del Dios de Jesús, la sensibilidad humana que muestre ante los problemas sociales y existenciales de las personas.

El hambre, las carencias materiales, la violencia, la exclusión social, los valores éticos, son urgencias ante las cuales la iglesia no debe permanecer indiferente. Esta inquietud no es nueva en la historia. Juan José Tamayo explica que la militancia de cristianos y cristianas en procesos de liberación, en la segunda mitad del siglo XX, fue determinante en el desarrollo de una nueva teología, y por consiguiente, una nueva imagen de la comunidad de fe.

La iglesia al servicio del mundo y no el mundo al servicio de la institución eclesíástica; Iglesia entendida como mediación social-institucional de la salvación-liberación de Cristo; Iglesia arraigada en el pueblo y comprometida con él en su lucha liberadora; Iglesia solidaria con los problemas y esperanzas de los pobres. La nueva conciencia eclesial llevaba derechamente a la reforma estructural de la iglesia, a la transformación de sus instituciones y al cambio de las relaciones internas entre sus miembros (Tamayo 2009 a, 61).

En realidad, no debe ser de otra manera para lograr una educación cristiana liberadora. La intencionalidad de la salvación-liberación del ser humano oprimido no debe quedar solo en la sensibilidad del académico, maestro, pastor/a, o líder comunitario, por buenas que sean sus intenciones. Por otro lado, tampoco debe quedar en el pueblo que se moviliza e intenta liberarse. El papel de la educación, en este sentido, implica la *koinonía* y el encuentro comunitario, la reflexión y el dialogo grupal, en la tarea de crear nuevas relaciones humanas en equidad y justicia.

Resulta imposible soñar una nueva iglesia si no nos planteamos un nuevo modelo de liderazgo. En palabras de Boff: *“el obispo que anteriormente se definía preferentemente como autoridad eclesial, maestro de verdad para los fieles, y frecuentemente por encima de los fieles -aparece ahora, sobre todo, como pastor en medio de la comunidad, aprendiendo de la experiencia de fe y el testimonio de sus hermanos”* (1986, 77). Esto significa un liderazgo más comprometido con el servicio, la facilitación de procesos, una coordinación que propicie el diálogo de saberes y la construcción colectiva del conocimiento, no con el verticalismo, el pastor-centrismo y el autoritarismo.

Una educación cristiana inspirada en la pedagogía de Jesús debe transitar otro camino, no menos desafiante, el de una incomodidad que se traducirá muchas veces en “soledad social”. Esto aplica para las iglesias, pero también, para centros de formación teológica y otros espacios educativos. Por paradójico que resulte, no siempre educar para la libertad y el análisis crítico de la propia realidad resulta atractivo y cómodo; basta percibir en nuestro alrededor, que mientras más se eduque para la “domesticación”, más se logra la masificación de la enseñanza. La situación de muchos espacios de formación e iglesias que intentan el análisis crítico de la realidad, la concientización frente a problemas urgentes, así como una propuesta dialógica y participativa, contrasta frente al “éxito” y la masividad social que se percibe en otros espacios.

| 63

El propio Jesús tuvo que enfrentar esta “soledad social” (Jn 6, 66-67), que le llevó a la desolación de la cruz. La escena final del Jesús agonizante acompañado solo por algunas mujeres y un discípulo (Jn 19, 25-27), nos revela la realidad de un maestro que ha quedado solo con sus sueños de salvación-liberación. La historia de América Latina revela escenas parecidas, en una larga lista de mártires que también quedaron solos ante la soberbia y la violencia, y que luego fueron resucitados por las esperanzas y la resistencia de los pueblos.

CONCLUSIÓN

Al llegar a la sección final de esta investigación, podemos concluir afirmando la importancia y pertinencia de la educación cristiana para el quehacer teológico-pastoral en la vida de la comunidad de fe. Resulta inaplazable colocar las cuestiones pedagógicas en el lugar que ellas merecen y de acuerdo al impacto que ocupan en la vida de las personas. Esto significa tener presente dos cuestiones importantes: en primer lugar la urgencia de entender el impacto de la educación cristiana en su dimensión transversal a toda la comunidad de fe en las actividades que realiza, aun aquellas que no considera dentro de lo educativo. En segundo la educación cristiana es responsable de la calidad en las relaciones humanas, ya sea entre los miembros de un grupo, en relación al entorno, y en la responsabilidad social que sean capaces de mostrar ante las urgencias de la realidad.

64 | Lo anterior nos permite sospechar que si nuestro currículo no crea y desarrolla relaciones humanas justas, sensibilidad ante el dolor, capacidad de leer la realidad de manera crítica y con la disposición de participar en su transformación, entonces, nuestra educación cristiana está al servicio de “domesticar” al ser humano, y consciente o inconscientemente, es un instrumento que legitima la opresión y la esclavitud humana.

La pedagogía de Jesús nos permitió descubrir no solo un Dios diferente y un Maestro diferente; también nos acercó a una nueva comprensión del ser humano. Estos son los hijos e hijas de Dios, con la posibilidad de educarse, de transformar realidades desde el pensamiento crítico y la pregunta oportuna, de respetar y aprender de lo diverso desde un espíritu inclusivo, de rescatar la sacralidad del cuerpo que ha sido mutilado, negado y apartado de la salvación.

La iglesia tiene ante sí el desafío de una educación cristiana que, desde la pedagogía del Maestro de Nazaret, opte por la vida y la felicidad humana de manera integral y crítica.

BIBLIOGRAFIA

Biblia del Peregrino. 2006. Traducción: Luis Alonso Schökel. Adaptación del texto y comentarios: Equipo internacional. Ediciones Mensajero. Bilbao.

Boff, Leonardo. 1985. *Jesucristo Liberador*. Santander: Sal Terrae.

_____. 1986 (a). *Teología desde el lugar del pobre*. Santander: Sal Terrae.

_____. 1986 (b). *Y la Iglesia se hizo pueblo. Eclesiogénesis: La iglesia que nace de la fe del pueblo*. Brasilia: Edicay.

Bourdieu, Pierre y Jean-Claude Passeron. 1998. *La Reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. México D.F: Lain S.A.

_____. 2012. *¿Cómo se forma la opinión pública?* Le Monde diplomatique. Edición No. 151: 1-4.

Brower, Steve, Paul Gifford y Susan D. Rose. 2012. *Exportando el evangelio norteamericano, El Fundamentalismo cristiano global*. La Habana: Caminos.

Campbell, Linda; Bruce Campbell, Dee Dickinson. 2000. *Inteligencias múltiples*. Buenos Aires: Troquel.

Dausá, Alejandro. 2006. *Encuentros con el Maestro: La pedagogía del Jesús de Nazaret*. La Habana: Caminos.

Dufour, X. León. 1977. *Diccionario del Nuevo Testamento*. Paris: Cristiandad.

Floristán, Casiano. 2002. *Teología práctica*. Salamanca: Sígueme.

- Freire, Paulo. 1969. *La educación como práctica de la libertad*. México D.F: Siglo XXI.
- _____. 1977. *Conocer, practicar, enseñar los evangelios, en Tiempo y Presencia* (Rio de Janeiro), No 154, oct.1979.
- _____. 2000. *Constructor de sueños*. 50 minutos. Una Producción del IMDEC, AC. Video
- _____. 2009. *Pedagogía del oprimido*. La Habana: Caminos.
- _____. 2010. *Pedagogía de la autonomía y otros textos*. La Habana: Caminos.
- _____. 2013. *Por una pedagogía de la pregunta*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno.
- Gass, Ildo Bohn. 2008. *Una introducción a la Biblia. Época de la dominación Griega, vida y predicación de Jesús*. La Habana: Caminos.
- Gutiérrez, Gustavo. 1994. *El Dios de la vida*. Salamanca: Sígueme.
- Harpprecht, Christoph S. y Roberto E. Zwetsch. 2011. *Teología práctica en el contexto de América Latina*. Quito: CLAI.
- Levoratti, Armando J. 2007. *Comentario bíblico latinoamericano*. Navarra: Verbo Divino.
- Malina, Bruce J. 1996. *El mundo social de Jesús y los evangelios*. Bilbao: Sal Terrae.
- Martí, José. 1975. *Obras Completas*. Tomo. 15. La Habana: Ciencias Sociales.
- Marty, Martin E., and R. Scott Appleby, eds. 1993. *Fundamentalism and the State. Vol. III*. Chicago: University of Chicago Press.
- Miravalles, Anna Flores y Joan-Antón Sánchez. 2014. *Salir de la zona de confort. Dilemas y desafíos*. Barcelona: Tendencias Pedagógicas No 23
- Moya, Isabel. 2010. *El sexo de los ángeles. Una mirada de género a los medios de comunicación*. Habana: Félix Varela

- Pagán, Carmen Julia. 2015. *La pedagogía de Jesús*. Disponible en: http://www.celadec.com.ar/foro/la_pedagogia-de-jesus.html. Fecha de acceso: 05/08/2017
- Philippe, Miguel. 1991. *Grandes pensadores del Siglo XX: Pierre Bourdieu*. CNDP Entrevista. <https://youtube/2h3pdaue98s>. Fecha de acceso: 08/05/2017
- Preiswerk, Matthias. 1994. *Educación Popular y Teología de la Liberación*. San José: DEI.
- Preiswerk, Matthias. 2000. *Educación Cristiana*, Seminario Bíblico Latinoamericano. San José.
- Robert A. y A. Feuillet. 1970. *Introducción a la Biblia*. Barcelona: Herder.
- Senén, Vidal. 2006. *Jesús el galileo*. Santander: SAL TERRAE.
- Tamayo, Juan José. 1999. *Leonardo Boff: Ecología, mística y liberación*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- _____. 2009 (a). *La Teología de la Liberación en el nuevo escenario político y religioso*. Valencia: Tirant lo Blanch.
- _____. 2009 (b). *Fundamentalismos y dialogo entre religiones*. Madrid: Trotta.
- Tuckman, Bruce y David Monetti. 2011. *Psicología educativa*. México: Cengage Learning.
- Vaux, de R. 1985. *Instituciones del Antiguo Testamento*. Barcelona: Herder.