

Teoría y educación

La *intelectualidad* como necesidad y condena¹: Rescatando *lo educativo* de la Teología de la Liberación

Cristo Mahugo S.

1.- La *intelectualidad*: un acercamiento conceptual

Para entender el término *intelectualidad*, en su compleja aceptación, requerirá, a priori, entablar vínculo con dos aspectos: el primero, aquel –de *naturaleza conceptual*– que nos obliga a encontrar la raíz (en este caso, latina) de dicho término; el segundo, buscar la «modesta» interpretación actual de tal término: sus usos y abusos.

Dicho término (*intelectualidad*, del latín *intellectualitas*) deriva de otro más breve y específico, *intelecto* (del latín *intellectus*, *intelligere*²), cuyo significado es «*Entendimiento, potencia cognoscitiva racional del alma humana*³». Kelly (1982) define el *intelecto* de la siguiente manera:

«[...] el intelecto es la facultad que distingue o reconoce la naturaleza interna de las cosas o la esencia de éstas. Esta facultad intelectual del hombre trae, dentro del campo del conocimiento humano, cosas que están por encima y más allá de los sentidos [...]. El intelecto es la facultad por la que se adquiere el conocimiento

¹ El término “condena” se aplica, en este texto, de la siguiente manera: «Reprobar algo que se tiene por malo, como un hecho o una conducta.» (*Vigésima tercera edición del Diccionario de la lengua española*).

² *Intelligere* (discernir, discernimiento) deriva de las raíces *intus* («dentro, adentro») y *legere* («leer»).

³ Según la *Vigésima tercera edición del Diccionario de la lengua española*, editado y publicado por la Real Academia Española.

humano. La función del intelecto es la *intelección o inteligencia*, que consta de tres procesos mentales: la formación de ideas, el juicio y el razonamiento» (Kelly, 1982: 130).

Fundamentándonos *sobre/en* esta premisa, podemos justificar que el *intelecto* es la actividad natural e interna del pensamiento⁴ (el propio *acto de pensar*), lo que guardaría vinculación con el aspecto cognitivo, mental y espiritual⁵. Lo *sensible* mantendría una interdependencia de corte externa; es decir, lo *sensible* sería el bastión de lo *racional*, pero éste (la razón) no incorpora internamente los sentidos (como proceder metódico) en su actividad mental⁶. Por tanto, el *intelecto*, entendido etimológicamente como el “leer adentro”, es una relación de acercamiento y afinidad entre *sujeto y objeto*, así como entre *sujeto y sujeto*⁷; una intimidad, una interioridad que conduce a la *desnudez*. Por ende, el *intelecto* tiene, como premisa y vehículo, la *desnudez* (comprensión) *de la realidad*.

La comprensión de la realidad *requiere* inevitablemente *conocimiento*; saber de/sobre ella. Así, el lazo dialógico entre «intelecto» y «comprensión» es ineludible. *Conocer* proviene del latín *cognosco*, derivado, a su vez, del término griego *gignosko*; ambos poseen una doble significación: por un lado, el de conocer como *compenetración mental*, en segundo, el conocer como *compenetración sexual*⁸ (Blanco B., 2013). En la comprensión significativa de dicho término (en concreto, en el ámbito español), *conocer* se redujo a su composición mental de relación, obviando la *compenetración sexual*. En *Ética integral* (2013), Blanco define así la raíz sustancial del concepto:

«[...] Conocer no es ni un algo a distancia ni un hecho neutral; conocer incluye cercanía y conlleva una relación de afectividad e identificación. Conocer es acercarse tan íntima y vitalmente a la realidad que se produce un hijo muy querido o un concepto muy real» (Blanco B., 2013: 89).

De aquí podemos plasmar que «comprender», como un *acto de lectura de lo real*, implica observación, análisis y *tacto* comparativo –entre otros– *del fondo*

⁴ Derivado de *pensar*, que proviene del latín *pensare* (pesar, calcular).

⁵ Para Kelly (1982: 130), «El intelecto, origen de los actos propios del pensamiento, es sustancial y espiritual en su naturaleza».

⁶ Para ampliar la información resultaría aconsejable leer *Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo* (2002), de Michel Serres (publicado por Editorial Taurus).

⁷ Entendida tanto en su *relación intercomunicativa* como *intracomunicativa*.

⁸ Así, «[...] conocimiento es acercamiento íntimo» (Blanco B., 2013: 88).

(o fondos) de lo que denominamos comúnmente «realidad». No puede existir acercamiento sin investigación, ni investigación sin compromiso.

2.- Los Teólogos de la liberación como intelectuales: una brisa que sacudió Latinoamérica

En términos históricos, la Teología de la Liberación nace *contextualizada* en la planicie latinoamericana y enmarcada, en el plano internacional, por el enfrentamiento político-económico (entre otros) de la Guerra Fría (1947-1991). Así, en lo que podríamos llamar *la periférica zona subdesarrollada* del capitalismo, se dan algunos ingredientes que predisponen el nacimiento de dicha teología⁹. Mismamente, en el contexto latinoamericano existían dos *protagonistas* –principales– que caracterizaban su realidad: la miseria y la opresión (García Polavieja, 2015; Pinzón & Andrade, 2015).

Todo camino tiene un origen. El origen, socialmente hablando, de la Teología de la Liberación, nace en Petrópolis (Brasil), en 1964 y después de varias reuniones establecidas por un grupo de teólogos arrojado –voluntariamente– a *confrontar la realidad latinoamericana*. Estas reuniones se establecieron con cierta continuidad, lo que facilitó la creación de un *espacio reflexivo* donde “reiniciar” el diálogo y sembrar las *semillas de la acción* (teórica y práctica)¹⁰. Es relevante mencionar la influencia que ejerció el Concilio Vaticano II¹¹ (Roma, 1965), y su *aggiornamento*¹², en la mentalidad de los jóvenes teólogos latinoamericanos que, al regresar de Europa, fecundaron la solidez teórica de la Teología de la Liberación.

⁹ Según García Polavieja «[...] a América Latina le tocó, dentro del tablero geopolítico de la época, ser un área subdesarrollada dentro de la zona de influencia del bloque capitalista o, por usar un término propagandístico, del *mundo libre*» (2015: 2).

¹⁰ Aparte de la reunión establecida en Petrópolis (Brasil), es necesario mencionar dos más que ayudaron a consolidar las bases de dicha teología: la de Medellín (Colombia, 1968) y la de Puebla (México, 1978).

¹¹ Escribe Berryman (1989: 24): «El Vaticano II animó a la gente de la Iglesia a entablar diálogo con “el mundo”. Visto de manera optimista desde Europa, ese mundo parecía ser de rápido cambio tecnológico y social. Sin embargo, el ángulo de visión del Tercer Mundo revelaba un mundo de vasta pobreza y opresión que parecía necesitar la revolución. Algunos documentos del periodo posconciliar reforzaron esta impresión».

¹² El *aggiornamento* es sinónimo de «puesta al día», conocimiento de la situación socio-histórica o, en una tónica bíblica, «el signo de los tiempos».

En *La teología de la liberación* (2000), Rowland identifica seis rasgos característicos que supusieron –y suponen– la esencia espiritual (teológico) y el carácter interpretativo de dicha teología: (1) la experiencia cotidiana de la gente normal; (2) la interpretación de las Escrituras ligadas íntimamente a la experiencia; (3) una teología con raíces en la vida de la Iglesia; (4) la continuidad de grupos teóricos preocupados por la salud y la educación; (5) se compromete con la persona a una vida de lucha y privaciones; y (6) algunos libros, tradicionalmente objetos de poca atención (por ejemplo, *el Apocalipsis*), son releídos e interpretados como motor de esperanza y comprensión de la realidad.

La Teología de la liberación predispone, en su misma raíz conceptual, tres nociones comprensivas (y actitudinales), tanto social como religiosa¹³: la primera, la predisposición al cambio nacida en la realidad latinoamericana caracterizada por la pobreza y la marginalidad; la segunda, la *concepción de libertad* no debe ser sacrificada en la consecución hacia el cambio (Berryman, 1989); y, por último, el cambio debe nacer en las entrañas de *lo social* (la injusticia, la violencia) y articularse sobre *lo espiritual* (la fe, la unión).

En Latinoamérica (y en Europa), los teólogos de la liberación fueron considerados (tanto en las relaciones *intraeclesiales* como *intereclesiales*) un grupo de “religiosos radicalizados” que, en cierta medida, no dejaba de ser minoritario¹⁴. Aun siendo *un punto en una hoja*, los “teólogos radicalizados” fecundaron su espiritualidad *cordada con la realidad* gracias a la labor ejercida directamente con los pobres y los marginados; los *desatendidos* por una estructura (económica, social) que articula herramientas (abasteciéndose) que facilitan la desigualdad, la violencia y la insensatez (en definitiva, filtrar tolerantemente cierto *rango de deshumanización*).

Así, la primera *clave educativa*¹⁵ que debemos atisbar en los teólogos de la liberación es la *observación*, es decir, la capacidad sensible de ver *lo*

¹³ Téngase en cuenta que tal distinción, entre *lo social* y *lo religioso*, no es categórica, simplemente la utilizamos a un nivel que nos ayude a diferenciar el “ámbito social” (donde centraremos la atención sobre la injusticia y la pobreza, por ejemplo) del “ámbito religioso” (abanderado por la creencia y la acción espiritual).

¹⁴ «No todos, ni siquiera la mayoría de los sacerdotes y hermanas se radicalizaron. En su punto culminante, el Movimiento del Tercer Mundo contaba con ochocientos de los cinco mil sacerdotes argentinos como miembros, y la proporción en otros países era indudablemente menor» (Berryman, 1989: 25).

¹⁵ Entendemos, basándonos en la obra de Aretio, Blanco y Corbella (2009), que una *clave educativa* es aquella que posee la naturaleza de fortalecer al hombre como *ser humano* (en sus múltiples

circundante (lo real): lo que se pisa y palpa. La observación como primer elemento de *indagación* (la investigación como camino hacia la verdad), del compromiso por la desnudez¹⁶. La *capacidad de indagar* no posee visos de pertenencia hermetizados en la *teología social* o *teoría crítica social*, la indagación es el producto férreo y voluntarioso (disciplinado, igualmente) del individuo –comprometido– de escudriñar (curiosear, escrutar) *sobre* los elementos constitutivos de la realidad; no tanto como forma estructural dividida o segmentada, sino como un complejo mecanismo cuya lectura implica *tiempo, paciencia y colaboración*. Por ello, *indagar es estudiar, y estudiar es involucrarse* en un proceso de enseñanza y aprendizaje donde pensamiento y lenguaje están implicados (*procesos cognitivos*) en una trama que no escapa de *lo educativo*¹⁷.

Desde una *perspectiva teológica*, los teólogos de la liberación visualizaron la idea de *liberación* como la encrucijada entre lo *que tenemos* y lo *que deberíamos tener*; la ruptura con aquella violenta estructura que marginaliza y empobrece (hay que liberarse de ella). Desde una *perspectiva educativa* (no contradictoria con la anterior), dichos teólogos vieron la sociedad como inacabada, incompleta, necesaria de entablar un diálogo –crítico– con el cambio; es esa visión inacabada la que supone abrir un cuadro analítico de estudio (teoría) y compromiso (práctica). Justamente dos de las características necesarias que los educadores y las educadoras contemporáneos no deberían dejar marchitar, e incluso, en muchos casos, deberían recuperar. Todo lo que los teólogos de la liberación intentaron provocar puede resumirse en la siguiente idea: *gestar la posibilidad de optar a otra realidad, la opción por otra opción* (para ellos, más justa y libre).

manifestaciones). Así, como el individuo no nace con el conocimiento en su *basalto genético*, lo indispensable es ubicar *lo educativo* en su instancia «[...] se concluye que un *rasgo clave del ser humano es su inacabamiento, es decir, su plasticidad y su inmadurez biopsíquica*. Esta disposición que para muchos significó [...] la debilidad del ser humano, es la que fundamenta su grandeza: su capacidad de aprendizaje» (Aretio, Blanco y Corbella, 2009: 28).

¹⁶ Para la Teología de la Liberación hay un principio básico que enmarca el quehacer del teólogo en su *praxis*: la búsqueda de la liberación (en concreto, en América Latina). (Berryman, 1989: 88).

¹⁷ *Lo educativo* adjetiva a *educar, educación*, que, a su vez, proviene de la raíz latina “*educō*” (criar, sembrar). Así, en primera instancia, está la raíz *educare*, que significa *cuidar y alimentar*; en segunda, de *educere*, cuyo significado es *sacar fuera, extraer* (Aretio y col.: 2009).

3.- Liberar lo educativo de la Teología de la liberación

Es fácil entender que *lo educativo* depende de *lo relacional* (del otro como *acto presente*, como *estar*). Por tanto, la *educación* es un acto que genera –inicialmente, por lo menos– dependencia (una dependencia que intenta construir *la autonomía* a través de la responsabilidad; *responsabilidad de conocer, responsabilidad de estar, responsabilidad de convivir*).

Debemos entender la *educación* como un proceso de formación, es decir, de *llegar a algo* que ahora (en mi presente) no tengo, no poseo, pero que no por ello *dejo de ser*. Esto convierte *lo educativo* en un proceso *esperanzador* (la esperanza es intrínseca a la educación) y *comunicativo* (la relación con los otros implica lenguaje y pensamiento). La relación entre los sujetos *sujetados a su presente* se configura a través del *diálogo*, lo que implica, primeramente, establecer un *tú* y un *yo*. Esta noción, aparentemente distante, es la raíz *constructiva de una educación que aspira a ofrecer opciones de compromiso* (y esto es, justamente, lo que los teólogos de la liberación supieron comprender):

«El yo dialógico, por el contrario, sabe que es precisamente el *tú* quien lo constituye. Sabe también que, constituido por un *tú* –un no yo–, ese *tú* se constituye, a su vez, como yo, al tener en su yo un *tú*. De esta forma, el yo y el *tú* pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos *tú* que se hacen dos *yo*» (Freire, 2005: 218).

De hecho, *observar* las circunstancias del momento, *comprometerse* con el sufrimiento de los otros (desposeídos, marginados) y *actuar* en pos de unos criterios tan racionales como espirituales, son unos sustratos que un educador o una educadora (crítico con su profesión) debería abrazar aprendiendo de lo que hicieron los teólogos de la liberación. Obviamente, las formas *no deben* –ni pueden– ser las mismas, pero el fondo (*el sustrato*), sí resulta inspirador.

Todo proceso de liberación fue, para dichos teólogos, un trayecto donde *la solidaridad y el deseo de transformar* su realidad capitaneaban su buque. Así, *liberar es ofrecer*, en el sentido de “ampliar miras” (externa e internamente). La dependencia económica que venía sufriendo Latinoamérica predispuso una *dependencia ideológica de resignación*; en este *sentir resignado* se avivó el sentimiento de *compartir compasivamente* (el compromiso teológico) el caldo de sufrimiento (desigualdad, violencia, hambruna) que gran parte del pueblo respiraba¹⁸.

¹⁸ «En concreto, el término liberación: Refleja una concepción amplia del proceso histórico de cambio, referida a los diversos niveles en los que se constata la dependencia (económico-social,

La liberación que se independiza de la *compasión* y la *reflexividad* deja de ser tal para *desnutrirse en acto resignado y acomodadamente doloroso*. En un quehacer que sotierra la subjetividad del individuo convirtiéndola en *simple materialidad orgánica* (la cosificación de la vida). La cosificación no utilizada solamente en el plano dialéctico de la sumisión y dominación, sino, con más fuerza, la *anulación* de la posibilidad de algo distinto. El trabajo esencial que debemos rescatar de la laboriosa tarea de la Teología de la liberación es *dar aliento a una vida (biopsíquica) compleja* que se destornille de los lazos históricos que la encorsetaban a un cuerpo (un dato); este *sentido de la separación* favorece la articulación de la pasividad y la reproducción de un sujeto que *no es vida, solo organismo vivo*.

4.- El educador y la educadora contemporáneos: ¿Una extrañeza social o un (ser) profesional inacabado?

Quizá, todo comienzo *recomienza* algo. Así, cuando decantamos la idea de *educación* como ámbito de un *acontecer* esperanzador donde residen *la compasión y la reflexividad*, es ineludible confrontarse con una de las cuestiones protagónicas: *¿Qué pasa con los educadores y educadoras? ¿Cuál es su papel en una sociedad aparentemente democrática?* En *Pedagogía Crítica* (2008), Giroux intenta responder a esta cuestión: «Establecer conexiones entre la educación y la posibilidad de un mundo mejor no es una receta para el adoctrinamiento; más bien marca la diferencia entre el académico como técnico y el profesor como un educador que medita sobre su papel y representa algo más que un instrumento de una cosmovisión aprobada, asentada y autorizada oficialmente» (2008: 19).

Desde el campo educativo, nadie que pretenda establecer un análisis crítico de la sociedad podrá ignorar la complejidad estructural y causal de la misma; *entrar en el núcleo* implica armarse de teoría y desplegarse de praxis. Abordar *una nueva realidad* involucra investigar las *presentes realidades*. Los educadores y las educadoras no deben tildar su profesión con temores y subterfugios ideológicos que atestigüen su pasividad; deben acercarse afectuosamente al sufrimiento de los demás, principalmente de aquellos y aquellas que, por sus condiciones sociales (económicas, culturales) más pesares empujan.

político, cultural e ideológico en general); se supera así una visión reducida, de corte marcadamente economicista, que es la propia de la concepción desarrollista» (Lois, 1986: 204).

Este acercamiento no se enemista de una búsqueda, en este caso, de *la verdad* (como construcción, como interpretación). Si *lo educativo* no lucha en pos de *lo verdadero*, difícilmente se podrá llamar «educación».

No dejar en el tintero *la compasión y la reflexividad* como elementos indispensables es un costoso gasto que debemos (educadores y educadoras) *abrigar*. El papel de *la intelectualidad* en las acciones colectivas de los teólogos de la liberación supuso establecer –como hemos citado– una *nueva gesta*, un nuevo comienzo de *optar por otra opción*. Y esto sería impensable sin la compañía del *abrazo compasivo* y el *motor reflexivo*. Educar es, desde aquí, *resistir y esperar*.

5.- La importancia de *elevarse a la teoría*

El socavamiento ideológico de que la teoría es contraria (incluso en términos combativos) a la práctica es un grosísimo error de discernimiento. Por ello, centrarse en *la práctica educativa* como “exclusivo” *productor funcional* de lo educativo (donde la metodología y sistematicidad se resumen en unos resultados finales [*un rendimiento de cuentas*] que haga el ademán de fundamentar una supuesta teoría), es, sin duda alguna, el establecimiento de una *mala teoría*. «La mala teoría lleva implícita su negación por parte de aquellos y aquellas que afirman falsamente que solo están comprometidos con la práctica, sobre todo cuando la negación de la teoría trunca exploraciones que podrían desvelar la razón de ser de esa misma negación de la teoría» (Macedo, en *Pedagogía Crítica*, 2008: 536).

Elevarse a la teoría no simboliza la configuración elitista de adentrarse en un campo abstracto abierto a unos pocos y pocas elegidos; esta noción sería, pues, propia de los dioses y diosas del Olimpo, lo que significaría, realística y formalmente hablando, una *simpleza (un sinsentido)*. Ni *la teoría* ni *el conocimiento* pertenecen a un selecto grupo *tocado por la divinidad*. El rescate de la teoría es un compromiso por ofrecer (¿Iluminar?) nuevos senderos, incluso nuevas formas de transitar por dichos senderos. Y esto no se solidifica sin la presencia del otro, del *compartir(se)* con el otro en la consecución de desnudar lo observable, lo que aparentemente se antoja como *real*.

Por ello, retomar la teoría de los teólogos de la liberación conjugada con su praxis podría ser un compromiso que los dedicados y dedicadas a la educación (como manifestación de estudio y transformación) deberían *repensar* en forma

de ubicar –no como único eje, pero sí como eje indispensable– algunas *claves educativas* para incorporar y analizar *lo educativo* en la educación; construyendo *una intelectualidad* fundada sobre *la compasión y la reflexividad*. Así, los teólogos de la liberación, antes que teólogos, fueron, desde esta premisa, educadores.

«Oír o leer sin reflexionar es una ocupación inútil»
Confucio

«Les hizo caso. Estuvo quieto un ratito. Y las aguas comenzaron a volverse otra vez transparentes»

(Extracto de *El ojo del elefante*, cuento popular camerunés).

BIBLIOGRAFÍA

- Aretio, L. G., Blanco, M. G., Corbella, M. R. (2009). *Claves para la educación: Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea Ediciones, 344 págs.
- Berryman, P. (1989). *Teología de la liberación*. México: Siglo XXI (3ª edición), 196 págs.
- Blanco B., L. A. (2013). *Ética integral*. ECOE Ediciones, 260 págs.
- Bunge, M. (2001). *Diccionario de filosofía*. México: Siglo Veintiuno Editores, 221 págs.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI (2ª edición), 248 págs.
- García Polavieja, I. D. (2015). Los inicios de la Teología de la liberación en su contexto latinoamericano. *Revista electrónica editada por la Asociación Española de Americanistas* (número 15).
- Kelly, W. A. (1982). *Psicología de la educación*. Madrid: Ediciones Morata (7ª edición), 683 págs.
- Lois, J. (1986). *Teología de la liberación: Opción por los pobres*. Madrid: IEPALA Editorial (2ª edición), 506 págs.
- Lomas, C. (2016). Lo lingüístico es político. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 465, ISBN-ISSN: 2386-6322.
- McLaren, P. & Kincheloe, J. L. [eds.] (2008). *Pedagogía Crítica: De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Editorial GRAÓ, 543 págs.
- Murga, M. A. [edit.] (2009). *Escenarios de innovación e investigación educativa*. Madrid: Editorial Universitas, 331 págs.
- Murillo, F. J. & Aramburuzabala, P. (2014). Aprendizaje-servicio y justicia social. *Cuadernos de Pedagogía*, N° 450, ISBN-ISSN: 2386-6322.
- Pinzón, O. S. & Andrade, M. R. (2015). En los orígenes de la Espiritualidad de la liberación. *Análisis*, Vol. 47 / N° 87, pp. 227-246.
- Rowland, C. (2000). *La teología de la liberación*. Madrid: Ediciones AKAL, 352 págs.
- Schaub, H. & Zenke, K. G. (2001). *Diccionario Akal de Pedagogía*. Madrid: Ediciones AKAL: 202 págs.
- Serres, M. (2002). *Los cinco sentidos: ciencia, poesía y filosofía del cuerpo*. Madrid: Aguilar Editorial, 464 págs.