

Globethics Repository



Palavração (palabra-acción) [Word-action]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository.
More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Rozen, Pablo M.;Torres Millán, Fernando
Publisher	DEI-RECU
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-09-23 22:30:01
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/187860



Palavração (palabra-acción) - Lectura popular de la Biblia como educación popular

Fernando Torres Millán y Pablo M. Rozen

Resumen

Este artículo intenta ser una respuesta a la necesidad de saber cuál es la relación existente entre la Lectura Popular de la Biblia y la Educación Popular. Para esto hemos trabajado sobre dos aspectos: por un lado, rescatamos algunos puntos importantes del aporte teórico desarrollado por Paulo Freire, acerca de la educación popular y, por otro lado, realizamos un análisis de una práctica concreta de Lectura Popular de la Biblia, llevada adelante desde la clave de la educación popular. En función de este desarrollo, concluimos que la educación popular es el sustento pedagógico de la Lectura Popular de la Biblia y que, entre ambas, se produce una retroalimentación positiva.

Abstract

This article tries to be an answer to the necessity to know which is the existing relation between the Popular Reading of the Bible and the Popular Education. For this we have worked on two aspects: on the one hand, we rescued some important points of the theoretical contribution developed by Paulo Freire, about the Popular Education and, on the other hand, we made an analysis of a concrete practice of Popular Reading of the Bible, taken ahead from the key of the Popular Education. Based on this development, we concluded that the Popular Education is the pedagogical sustenance of the Popular Reading of the Bible and that, between both, takes place a positive feedback.

Muy poco hemos explicitado las pedagogías que están por dentro de la lectura popular de la Biblia, quizá porque muy pocas veces nos han preguntado por ello, o porque no contamos con los elementos para explicitarla, o porque este asunto no ha sido importante en nuestros procesos y en nuestras reflexiones... siempre tenemos otras urgencias en nuestras puertas solicitando nuestro esfuerzo creador con insistencia. Sin embargo, a la hora de dar razón del “cómo” interpretamos la Biblia en las comunidades, “para qué” y “con quién” la interpretamos, acudimos, de una u otra forma, a la educación popular y a la teología de la liberación. Eso está bien, pero no es suficiente. Requerimos de un esfuerzo teórico mayor, que teniendo como punto de partida los “relatos” de nuestras experiencias, logremos sistematizar y consolidar nuestra apuesta hermenéutica, que dicho sea de paso, mucho lo está necesitando.

Explicitar las pedagogías implica una necesaria aproximación a los términos de “educación” y “pedagogía”. Entendemos por educación la práctica social-cultural encargada de formar personas y comunidades de acuerdo al proyecto, el sentido y los valores hegemónicos y contra-hegemónicos (esto en el caso de experiencias educativas emancipatorias) en una sociedad. Esta práctica realizada por siglos produce un “saber educar” que da cuenta del por qué, para qué, cómo, qué educar. Es lo que llamamos pedagogía como un saber teórico-práctico sobre la acción educativa. Así tenemos que pedagogía es la “reflexión” y educación es la “acción”. Algo importante para tenerlo en cuenta en este texto, pues es común usar ambos términos indistintamente.

Con la ayuda de las principales intuiciones de la *Pedagogía del oprimido* de Paulo Freire (1970), intentaremos identificar la práctica de la lectura popular de la Biblia como un auténtico proceso de educación popular. Acudimos a este texto porque, quizá como ningún otro, es considerado fundacional del pensamiento crítico latinoamericano tanto por la educación popular como por la teología de la liberación. Ahí confluye pedagogía y teología de una manera original y paradigmática.

1. Intencionalidad transformadora

Tradicionalmente se ha identificado “pedagogía” con la resolución de los “cómos” en la acción educativa. Cómo diseñar y hacer un taller, cómo acompañar a una comunidad, cómo interpretar la Biblia, cómo elaborar materiales, cómo sistematizar una experiencia, etc. En esos casos “pedagogía” se asimila a “metodología” y a “didáctica”, entendiéndose que los “para qué” de la acción no son de su incumbencia, pertenecen a otro ámbito, el de la política,

de la ética, o de la filosofía. De esta manera se dicotomiza la práctica. Por un lado, quienes se especializan en la acción y por otro lado quienes se especializan en la reflexión. En el campo teológico es muy visible la dicotomía. Hay una teología de “primer nivel” destinada a quienes se profesionalizan en este ministerio y una teología de “segundo nivel” destinada a la acción pastoral y a la educación religiosa. Lamentablemente los estudios bíblicos se han circunscrito al ámbito del “primer nivel”. En la educación popular se vivió intensamente, a partir de los años 90s, la discusión acerca de qué es lo pedagógico en la educación popular. Además de reivindicar y consolidar un saber y un discurso pedagógico propio, esta discusión planteó el derecho a abordar teóricamente los “para qué” de la acción educativa como una responsabilidad y un deber de quienes se dedican a educar. Se llega a esta conclusión, después de haber vivido la sobrepolitizada década de los 80s, en donde se sobre-entendía que la discusión “sobraba”, ya que sobre este asunto había “suficiente claridad”, y nadie se atrevía a dudar de ello. Eran tiempos donde la confrontación a los dogmas “de derecha” se hacía a partir de dogmas “de izquierda”. La reflexión sobre los “para qué” llevó a la educación popular a las “fuentes originarias”, no para reproducirlas ingenuamente, sino para re-leerlas a partir de las nuevas circunstancias y preguntas que se presentaron a partir de los años 90s. Es así como aparece de nuevo Freire. No sólo por vía de este debate, cuando las certezas entran en crisis, sino también por vía de la pedagogía crítica norteamericana que había desarrollado ampliamente su pensamiento en los contextos de exclusión, discriminación y descolonización. Hoy mucha gente en América Latina, especialmente jóvenes, ha comenzado a conocer a Freire, vía pedagogía crítica norteamericana.

El primer capítulo de la *Pedagogía del oprimido*, Freire lo dedica a plantear el problema de la humanización como preocupación epocal ineludible, lo que implica el reconocimiento de la deshumanización como realidad histórica, no como destino dado, sino como resultado condicionado por un orden injusto y violento que lleva paulatinamente a los seres humanos a ser peores seres humanos. A partir de esta dolorosa comprobación los seres humanos se preguntan sobre la otra viabilidad de plena realización, la de su humanización: “Humanización y deshumanización, dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.” (p.32)

Esta idea permanecerá a lo largo de toda la obra freiriana. Está en el centro de la *Pedagogía de la esperanza* (1992), la *Pedagogía de la autonomía* (1996), y la *Pedagogía de la indignación* (1996). Categorías fundamentales de su pensamiento como “cambio”, “concientización”, “libertad”, “utopía”, “compromiso”, “esperanza”, “transformación”, “diálogo”, “praxis”, “lucha”, “amor”, “comunidad” están ancladas, latentemente, en estas primeras líneas de la *Pedagogía del oprimido*. La acción educativa es ubicada en el corazón de la gran tarea humanista e histórica que llevarán adelante los seres humanos oprimidos: la restauración de la humanidad, en la cual, oprimidos y opresores, realizarán la vocación de ser mejores seres humanos, humanizándose. Esta pedagogía es elaborada por quienes luchan permanentemente en la tarea restauradora: “Pedagogía que haga de la opresión y sus causas el objeto de reflexión de los oprimidos, de lo que resultará el compromiso necesario para su lucha por la liberación en la cual esta pedagogía se hará y rehará.” (p.34)

La superación de la deshumanización implica en un primer momento, el reconocimiento crítico de la razón de esta situación. Es el momento reflexivo que lleva, a través de una acción transformadora de la realidad, a la instauración de una situación diferente que posibilite la formación de mejores seres humanos. Es el segundo momento, el de la acción, ligado al primero, pues para Freire no puede haber acción sin producción de conocimiento y sin hacer de ello objeto de reflexión, ésta es la praxis auténtica, la liberación de los oprimidos: “... si el momento es ya de la acción, ésta se hará praxis auténtica si el saber que de ella resulte se hace objeto de reflexión crítica” (p.62).

Una praxis así constituye la razón de la conciencia oprimida superando los errores del activismo, del solipsismo, el mesianismo y del dirigismo colonizador. No se trata de imponer, transmitir o depositar la conciencia crítica en los oprimidos (fehacientemente se ha demostrado los innumerables fracasos de esta vía), sino de construirla a partir del diálogo y la interacción junto con ellas y ellos (vía más larga, más compleja, más exigente pero indudablemente más productiva). El acto de aprender la liberación no es un acto pasivo o receptivo, pues “nadie libera a nadie”. Es un resultado de un proceso de concientización en donde los seres humanos “se liberan en comunión”. Es un acto total de acción y de reflexión de sujetos oprimidos liberándose, al que se llega no por propaganda, por asistencialismo o por otro tipo de presiones, sino por convicción. Solo así, la acción transformadora es sólida y verdadera. Por ello se resalta y se reafirma el carácter y el sentido eminentemente pedagógico de la liberación.

Desde esta perspectiva pedagógica asumimos la lectura popular de la Biblia como una acción educativa liberadora, donde el objetivo no es el de acumular y transmitir informaciones ciertas sobre Dios, sino aprender a crecer en humanidad, aprendizaje traducido a experiencia humana contrastante, en la que Dios “revela algo”, pues encuentra en ella “la sensibilidad convergente con sus propias intenciones”. Por lo tanto, habrá que hacer un discernimiento responsable sobre la revelación de Dios en la historia, acertando de la mejor manera posible con las intenciones, miras, opciones y prioridades que allí manifiesta. Además de discernir lo anterior, el proceso educativo procurará potenciar, consolidar, sostener y sistematizar las “experiencias contrastantes” a fin de hacer de ellas verdaderos aprendizajes significativos en humanidad.

2. Otra relación pedagógica

Paulo Freire rompe con la tradicional relación pedagógica en donde los educadores, quienes detentan el saber, lo “depositan” en los educandos, quienes al no poseer saber (a-lumen, sin luz), solo les cabe dejarse “llenar”. El mejor educador o la mejor educadora será quien más vaya llenando los recipientes con sus depósitos de saber. El mejor educando o la mejor educanda será quien más dócilmente reciba lo depositado. El saber está elaborado, concluido, archivado. Solo es necesario hacer muy calificadamente su “trasvase”. El depósito (saber) y el depositador (educador-educadora) serán más legítimos en cuanto más se absolutice la ignorancia de los depositarios (educandos-educandas). Este tipo de educación es denominada por el mismo Freire como “bancaria”, pues refleja, reproduce y estimula la sociedad opresora, a la vez que anula o minimiza el poder creador de los educandos y las educandas, incentivando su ingenuidad, su pasividad y su acriticidad. Esta visión educativa jamás va a desarrollar acciones de transformación social. Mucho menos formará sujetos sociales críticos, participativos y protagónicos. Por el contrario, en el mejor de los casos, se vinculará al desarrollo de una acción social asistencialista, donde el “asistido” o la “asistida” no es más que mero objeto de la acción de otro.

Para Freire, la educación liberadora tiene su razón de ser en la superación de la contradicción educador-educando propia de la educación bancaria y del autoritarismo anti-democrático.

“Debe fundarse en la conciliación de sus polos, de tal manera que ambos se hagan, simultáneamente, educadores y educandos.” (p.73)

La relación deja de ser vertical para ser horizontal, igualitaria. Es la relación del con-discipulado en el compañerismo. El conocimiento se busca, se construye en simpatía y comunión con el otro. Entre más intercomunicación e interacción haya en la relación pedagógica, más se potencian las capacidades de aprender y de crear. Se busca que la relación dialógica jamás de lugar a la superposición y dominación de unos sobre otros. Tampoco, se pretenderá una educación liberadora si la relación pedagógica que desarrolla no lo es. Será liberadora si la relación pedagógica que propicia y alienta es dialógica. Aquí radica uno de los antagonismos entre la educación bancaria y la educación liberadora. Mientras la primera mantiene la contradicción educador-educandos haciéndose anti-dialógica y anti-democrática, la segunda realiza la superación afirmando la dialogicidad y siendo dialógica. La contradicción se supera cuando quien educa

“...es educado a través del diálogo con el educando, quien, al ser educado, también educa. Así, ambos se transforman en sujetos del proceso en que crecen juntos y en el cual “los argumentos de la autoridad” ya no rigen.” (p.86)

Al transformarse la relación pedagógica se transforma también la relación de poder. La autoridad pedagógica ya no se refiere a la relación vertical de poder sino a la capacidad de estar siendo con las libertades del otro y no en contra de ellas. En una obra posterior, *Cartas a quien pretende enseñar* (1993), Freire desarrolla ampliamente esta idea al plantear la radicalización de la democracia en la sociedad y en la escuela si se quiere una nueva relación entre autoridad y libertad, mucho más considerando lo marcadamente autoritarias como son nuestras sociedades latinoamericanas.

Los roles son transformados. La relación dialógica se hace con sujetos que se reconocen en la reciprocidad, en la solidaridad y en la comunión educativa, lo que favorece y promueve que las diversas actorías involucradas, crezcan en humanidad y en criticidad; y en la que también el “mundo” juega un nuevo papel:

“Ahora, nadie educa a nadie, así como tampoco nadie se educa a sí mismo, los hombres se educan en comunión y el mundo es el mediador.” (p.86)

“Educar en comunión” es quizá una de las intuiciones menos desarrolladas en la pedagogía freiriana. Ni siquiera el mismo Freire la retoma posteriormente. Apenas si de esta afirmación infiere la investigación crítica como actitud fundamental y como tarea permanente de quienes participan en el acto educativo. Eso sí, la “comunión educativa” está en consonancia con aquella idea permanente en el pensamiento freiriano cuando insiste que el horizonte de la acción educativa para la libertad se amplía siempre que se avance hacia el *ser más*, hacia la humanización de los seres humanos. Este movimiento no puede realizarse en el aislamiento o en el individualismo sino en la comunión y en la solidaridad. En la “comunión educativa” los seres humanos *están siendo*, liberándose, humanizándose, reconociéndose,

“...como seres inacabados, inconclusos, en y con una realidad que siendo histórica es también inacabada como ellos.” (p.91)

Contrario a la tradicional academia bíblica (educación bancaria) en donde se empodera al biblista profesional y se hace énfasis en la “ignorancia” bíblica del “alumnado” (carente saber bíblico), creando por consiguiente una relación pedagógica vertical, dependiente, competitiva; la lectura popular de la Biblia ha venido haciendo esfuerzos por construir una relación pedagógica coherente con sus intencionalidades y sus metodologías liberadoras. No podemos decir que su acción educativa haya dejado de ser bancaria o autoritaria, pero sí en términos generales, se camina en otra dirección. Es lo que en algunas experiencias se ha llamado “con-discipulado”, o “comunidades discipulares”, o “escuelas de la Palabra”. Todas y todos se ayudan mutuamente en el aprendizaje de la Palabra, tanto quien posee el saber bíblico académico como quien posee el saber bíblico comunitario y en donde “aprendizaje” es ante todo crecimiento en humanidad. Esto podría ser un buen ejemplo de lo que Freire llamó “comunión educativa” o lo que en algunos lugares se ha llamado “lectura comunitaria”. Nadie, por mucho que sepa de Biblia puede decir que ha llegado a la plenitud del aprendizaje de la palabra de Dios. Tampoco nadie, por mucho que participe en una comunidad,

puede llegar a decir algo parecido. Sólo en humilde con-discipulado de iguales se podrá decir que se avanza hacia tales aprendizajes, el de hacer vida la Palabra.

3. El diálogo como método

Después de un recorrido de más de tres décadas en la educación popular y en la teología de la liberación, volvemos nuevamente a una de sus fuentes más profundas y desafiantes del pensamiento crítico latinoamericano, y a la que Freire le dedica dos de sus cuatro capítulos de la *Pedagogía del oprimido*: la dialogicidad y el diálogo. No por casualidad volvemos a esta fuente originaria. Hemos pasado por las décadas 70 y 80 en las que el contexto de sobrepolitización y el debate ideológico llevó a que la propuesta dialógica inicial se perdiera como si lo dialógico no fuera político o ideológico. En ese contexto primó por un lado la actitud mesiánica en la que “la vanguardia revolucionaria” creía poseer la lectura correcta de la realidad y la luz imprescindible que por último llevaría al pueblo a la toma del poder y a la transformación de la realidad. Por otro lado, no fueron pocas las experiencias que reivindicaron la actitud basista en la cual, quienes agenciaban los proyectos, se silenciaban porque el pueblo era el que tenía la verdad, limitando su tarea a hacerla florecer. A partir de la década de los años 90s se abre paso una propuesta de síntesis que busca superar los anteriores extremismos: el diálogo de saberes. Del monólogo mesiánico y del monólogo populista (o basista) llegamos al diálogo freiriano pasando, entre otros, por los aportes de la antropología cultural - Carlos Rodríguez Brandão (Brasil) -, las reflexiones de Sergio Martinic (Chile) sobre el saber popular y las de Germán Mariño y Lola Cendales (Colombia) sobre las lógicas populares y la didáctica del diálogo.

Desde uno de sus primeros textos, *La educación como práctica de la libertad* (1965), ha sido recurrente el planteamiento de Freire sobre la dialogicidad de la educación. En primer lugar el diálogo está relacionado con la palabra entendida como praxis (palabra-acción o *palavração*), como transformación del mundo. Lo contrario a esta palabra liberadora es la palabrería (reflexión sin acción) y el activismo (acción sin reflexión). Pronunciar la *palavração* es derecho de los seres humanos que se encuentran en comunión para su pronunciación. El diálogo es un acto creador que exige de sus participantes amor al mundo, a la vida y a los seres humanos. Es tarea de sujetos que no pueden encontrarse en relación de dominación, de arrogancia, o de conquista. La autosuficiencia es incompatible con el diálogo. Este exige una inmensa fe en los seres humanos y en su capacidad de *ser más*.

“Al basarse en el amor, la humildad, la fe en los hombres, el diálogo se transforma en una relación horizontal en que la confianza de un polo en el otro es una consecuencia obvia.” (p.105)

También es indispensable la esperanza, sin ella no hay diálogo. Está en la raíz de la concepción de los seres humanos como inconclusos, por lo mismo, educables, en permanente búsqueda y lucha por la instauración de una humanidad justa. Búsqueda y lucha que alimenta y sostiene la espera cotidiana.

“Si el diálogo es el encuentro de los hombres para ser más, éste no puede realizarse en la desesperanza. Si los sujetos del diálogo nada esperan de su quehacer, ya no puede haber diálogo.” (p.106)

No hay diálogo verdadero si en las y los sujetos no existe un pensar crítico, que percibe la realidad como un proceso, en devenir, no estático, en transformación que humaniza. Es mediante el diálogo que se genera el pensar crítico, sin el cual no hay comunicación ni educación liberadora. La dialogicidad empieza cuando el educador-educando (quien enseña, aprende) se pregunta sobre el contenido del diálogo, en torno a qué va a dialogar con los educandos-educadores (quienes aprenden, enseñan). El contenido no está pre-establecido ni archivado en ningún “depósito”. El mundo, mediación en el diálogo educativo, da lugar a visiones distintas que implican “temas” significativos, en base a los cuales se constituye el contenido. De ninguna manera el contenido se transmite o se impone. Hacerlo sería caer en la actitud conquistadora y colonizadora de la educación bancaria. Más bien, corresponde a la acción educativa liberadora mediante el diálogo, ayudar al pueblo conquistado y colonizado, a tomar conciencia de su situación de infra-humanidad, en tanto y en cuanto permanezca así. Esta conciencia muestra los niveles de percepción de sí y del mundo. Es a partir de esta conciencia y de la situación presente que podemos organizar el contenido programático de la acción educativa a fin de ser asumido como problema desafiante, interpelante y urgido de acción. Así lo dice Freire: “nuestro papel no es hablar al pueblo sobre nuestra visión del mundo, o intentar imponerla a él, sino dialogar con él sobre su visión y la nuestra” (p.111).

En todo caso nunca prescindir del conocimiento crítico de la visión del otro. Si lo hiciéramos estaríamos en la educación bancaria, en el permanente desencuentro o arando en el desierto. El contenido surge del diálogo, no del monólogo, de la conciencia (visión del mundo) que sobre la realidad tienen quienes participan en la acción educativa. Tal búsqueda requiere de la investigación de lo que Freire llamó *temas generadores* interactivos en *universos temáticos* epocales.

“Dicha investigación implica necesariamente una metodología que no puede contradecir la dialogicidad de la educación liberadora. De ahí que ésta sea igualmente dialógica.” (p.112)

En la investigación temática, quienes participan, descubren que su comprensión de la realidad y que la “razón” de la realidad no les es extraña. Que el horizonte no está cerrado ni determinado por “situaciones límites” frente a las cuales sólo queda la adaptación resignada. Todo lo contrario, se trata de trascender esas situaciones y descubrir, más allá de ellas y en contradicción de ellas, el *inédito viable*, el cual se concreta en la acción comunitaria que lo aproxima. Es el punto de partida de todo proceso educativo liberador y punto de partida de su misma dialogicidad. El mismo proceso educativo se transforma en una permanente investigación crítica. Educar e investigar constituyen

momentos distintos de un mismo acto. No puede haber acción educativa liberadora sin investigación. La investigación se va conformando como acción educativa. Como acción cultural:

“Cuanto más investigo el pensar del pueblo con él, tanto más nos educamos juntos. Cuanto más nos educamos, tanto más continuamos investigando.” (p.131)

El contenido del diálogo se organiza y se constituye en la visión del mundo de los educandos, en la que se encuentran sus “temas generadores”. Investigarlos requiere de los siguientes pasos: 1) Aproximación a las contradicciones y a la percepción o la conciencia que de ellos tienen las personas participantes; 2) Codificación de una situación existencial con algunos de sus elementos constitutivos en interacción; 3) Descodificación, mediante el análisis crítico, de la situación codificada; 4) Estudiar en forma sistemática e interdisciplinaria los resultados de las codificaciones.

Investigar el “tema generador” es investigar el pensamiento que los participantes tienen de la realidad y su actuar sobre esa realidad. Investigar el pensar de otros no puede ser posible sin los otros como sujetos de su pensamiento. “Y si su pensamiento es mágico o ingenuo, será pensando su pensar en la acción que él mismo se superará.” (p.130)

A mayor participación, mayor será la conciencia y apropiación de la realidad. Los temas no están fuera de la realidad. Existen en los seres humanos, en sus relaciones con el mundo, referidos a hechos concretos. Son los hechos concretos los que pueden provocar, en una situación específica, un conjunto de temas generadores. Importa que en el proceso se transforme el modo de percibir la realidad.

“La investigación temática se hace así, un esfuerzo común de toma de conciencia de la realidad y de autoconciencia, que la inscribe como punto de partida del proceso educativo o de la acción cultural de carácter liberador.” (p.128)

La investigación temática lleva a que los sujetos descubran, en la relacionalidad de los temas, la interpretación de los problemas. La investigación será más crítica en cuanto más transforme la interpretación. El marxismo hizo énfasis en pasar de la interpretación a la transformación. Creemos, sin embargo, que a la transformación (revolución) se llega si radicalizamos la transformación de la interpretación (concientización).

El trabajo de quienes hacemos educación popular es convertir el universo temático sistematizado en problema, como contenido y como desafío para la acción. La metodología dialógica es concientizadora y coherente con la intencionalidad de la educación liberadora. La dialogicidad de la educación comienza con la investigación temática. De esta manera Freire plantea la investigación en el núcleo de la acción educativa dialógica. Algo que, a decir verdad, muy pronto desaparece en el desarrollo de la educación popular y la teología de la liberación.

Llama la atención que la lectura popular de la Biblia haya desarrollado en los últimos años el paradigma dialógico a partir de textos bíblicos considerados “referenciales” para su metodología, como sucede con el relato de Emaús (Lc 24,13-35), con el diálogo entre Jesús y la Samaritana (Jn 4,1-42) y entre Felipe y el etíope (Hch 8,26-40) y con las parábolas y las preguntas de Jesús. Si bien es cierto que este retorno a las fuentes bíblicas indica una orientación hacia esta perspectiva metodológica, aún, en la práctica, falta mucho por recorrer. Existe un desfase entre la experiencia dialógica fundacional – la misma revelación de la palabra de Dios, la pedagogía de Jesús, la experiencia de las primeras comunidades cristianas – y la práctica eclesial que procura hoy conocerla, vivirla, anunciarla y celebrarla a plenitud. Habrá que intentar caminos que nos ayuden a entender lo que ha llevado a tal situación y a encontrar posibles salidas que nos aproximen a la dinámica de la escucha, la pregunta, la conversación, el desequilibrio, la interacción, la misión, la celebración, etc..

Sin embargo, indicios y primeros desarrollos de las metodologías dialógicas las encontramos en el irrumpir de las hermenéuticas específicas. La “especificidad” tiene que ver con la visibilización, dignificación y empoderamiento de sujetos oprimidos. Desde memorias, experiencias, cuerpos, espiritualidades, proyectos, identidades de mujeres, niñas y niños, jóvenes, varones que deconstruyen y reconstruyen su masculinidad, habitantes de la calle, familias en situación de desplazamiento, comunidades originarias y afroamericanas, ecologistas, migrantes, comunidades lésbicas y gays, comunidades campesinas, movimientos de resistencia y antiglobalización, etc., se viene reconfigurando el horizonte hermenéutico. Partir de la vida para llegar a la Biblia y de ésta tornar a la vida, requiere que esa vida y esa Biblia pasen por una subjetividad específica, la de quien hace la lectura. Este es el punto de partida de todo diálogo, pues éste no es posible si no hay reconocimiento mutuo, si no hay comunidad y en donde lo comunitario es “más comunitario” por la mayor diversidad confluyente allí.

4. Una experiencia desde la vida en las calles

Constitución es una de las puertas de entrada a la ciudad de Buenos Aires. Frente a la estación de ferrocarril y la plaza, se encuentra la Parroquia claretiana Inmaculado Corazón de María desde la cual comenzamos esta experiencia de la Lectura Popular de la Biblia (LPB) con varones que habitan en la calle.

Ellos son un grupo que va variando entre las 20 y 30 personas, y cuyas edades rondan los 50 años. Muchos de ellos son el resultado de la aplicación del proyecto neoliberal: personas que han sido abandonadas y excluidas y que, como resultado de esto, terminaron abandonándose a ellas mismas. Los miércoles llegan a la parroquia a tomar una merienda y a buscar algo de alimentos y ropa. El momento de la merienda es un momento en el cual se comparte

alguna reflexión.

Son ellos quienes le piden a la Trabajadora Social poder compartir algo durante la merienda, y así comenzamos a leer la Biblia desde la realidad de ellos, que es la realidad urbana de habitar en las calles.

De los encuentros que fuimos desarrollando, queremos recuperar en este artículo algunos de los momentos que nos sirven para hacer explícita la relación existente entre la LPB y la Educación Popular (EP), especialmente haciendo notar que necesariamente una práctica de LPB encuentra su pedagogía en la EP.

Primer momento - El arte como expresión de nuestra identidad

¿Maestro donde vives? Jn 1,38-39

38Jesús se volvió, y al ver que le seguían les dice: "¿Qué buscan?" Ellos le respondieron: "Rabbi - que quiere decir, "Maestro" - ¿dónde vives?" 39Les respondió: "Vengan y lo verán." Fueron, pues, vieron dónde vivía y se quedaron con él aquel día. Era más o menos la hora décima.

Establecer un diálogo no es una tarea sencilla. Tradicionalmente la Biblia es usada como un instrumento que solo algunos pueden manejar. Proponer una lectura distinta es en primer lugar reconocer que todos tenemos saberes que contribuyen a hacer de la lectura bíblica, una lectura popular.

Este es el primer límite que vencimos: el prejuicio que dice que hay algunos que sabemos y otros que no, porque el no reconocerse como portadores de un saber, hace imposible el diálogo y sólo da lugar a un monólogo. De la misma manera que hablamos de una "educación bancaria" donde hay uno que tiene el saber y otro que lo recibe, también hay una manera de hacer lecturas bíblicas "bancarias", en las cuales "todo el saber está sólo en los especialistas". Lo cual trae como resultado un monólogo muchas veces "disfrazado de diálogo".

Junto a este límite aparece el segundo: "mi vida es tan desastrosa que no merezco ser escuchado", "yo no puedo decir nada". Es por esto que, al "yo no se" anterior, se le suma un "yo no valgo".

Por eso el primer texto que elegimos tiene que ver justamente con la vivienda. Para quien vive en la calle o depende de otras personas, el lugar se convierte muchas veces en un criterio de autoridad y de autoestima; ya que tener donde pasar los días, es también la posibilidad de higiene, de conservar alguna ropa, de descansar, de exigirse una presencia.

Después de leer el texto de Juan, y de ubicar el contexto de la respuesta a los discípulos, nos hacemos nosotros la pregunta: "¿Dónde vives? Para responder elegimos una manera distinta de comunicarnos. Repartimos hojas y lápices de colores y los invitamos a dibujar la respuesta. Al principio miran con cara de asombro pero luego comienzan a hacer bromas, como por ejemplo: "volvimos a la escuela". Lentamente, en medio de risas, comienzan a dibujar. El texto del Evangelio se vuelve pregunta que provoca y entra en sintonía con las propias preguntas que cada uno de los que participamos tiene para con uno mismo.

Pasa una hora y los dibujos van cobrando forma, cada uno va presentando "su lugar", "su ¿dónde vives?": van apareciendo la plaza, los distintos refugios y los hogares para "deambulantes urbanos".

Comenzamos a compartir los distintos lugares donde vivimos y el texto se convierte en un pretexto para hablar de las distintas estrategias de sobrevivencia que cada uno tiene en la ciudad. Los dibujos ayudan al "vengan y vean": muestran y revelan las palabras que no pueden ser pronunciadas, algunos dibujos se muestran en silencio, pero alguno de los participantes reconocen los lugares y los nombran. La Palabra se vuelve excusa para dejar que nazcan otras palabras, aquellas que son necesarias para liberar.

Volvemos a leer los dos versículos del primer capítulo de Juan, pero ahora con los dibujos frente a nosotros y repartimos unas tiras de papel con esas palabras de Jesús. Ellos la guardan entre sus pertenencias como un ritual que nos habla de la apropiación del momento.

Mientras nos vamos despidiendo, alguien dice: "¡la Biblia nos hizo volver a dibujar y a hablar: fue como volver a la escuela!".

Segundo momento - ¿Quién dicen ustedes que yo soy? Mt 16,13-16. Yo no soy lo que me pasa ahora

Mt 16: 13Llegado Jesús a la región de Cesarea de Filipo, hizo esta pregunta a sus discípulos: "¿Quién dicen los hombres que es el Hijo del hombre?" 14Ellos dijeron: "Unos, que Juan el Bautista; otros, que Elías, otros, que Jeremías o uno de los profetas." 15Él les dijo: "Y ustedes ¿quién decís que soy yo?" 16Simón Pedro contestó: "Tú eres el Cristo, el Hijo de Dios vivo."

La LPB y la EP tienen un distintivo común: la intencionalidad. Es ésta quien define si una práctica de lectura bíblica o una práctica pedagógica es o no popular.

Si el primer encuentro tenía como objetivo recuperar la capacidad de reconocernos como personas portadoras de saberes; este segundo encuentro tiene la intencionalidad de recuperar la posibilidad de pensar transformaciones.

Nos encontramos nuevamente a la hora de la merienda, y mientras armamos las mesas otra pregunta es colocada en el centro del salón: ¿Quién dicen ustedes que yo soy? Para sorpresa nuestra algunos nos piden volver a dibujar, a usar los "lápices para pintar". Y mientras algunos dibujan, otros comienzan a recuperar parte de su historia.

Se hace referencia a los lugares por donde anduvieron, como así también se comparten lugares de nacimientos y tradiciones. Algunas costumbres nos llevan a reconocernos como parte de un pueblo. Así aparecen, por ejemplo, las canciones regionales que ellos guardan en su memoria. Uno propone que busquemos las letras de las canciones que se fueron nombrando para hacer un cancionero y poder cantar juntos. Alguien dice que le pasa lo mismo que le pasaba a Jesús, que mucha gente cree saber quien es él, pero que en realidad nadie lo sabe. Y nos dice "yo tenía una familia". Luego viene el silencio, y alguien dice "yo no soy lo que vivo ahora".

El texto de Mateo cobra sentido en cuanto nos permite preguntarnos por las causas de lo que nos sucede y por la recuperación de nuestra propia identidad. Leer la Biblia desde las categorías de la EP permite que la identidad emerja. Martín Luther King decía que "cuando un negro descubre que es hijo de Dios, ya no hay cadenas que lo puedan sujetar". De la misma manera, cuando recuperamos la propia historia y en ella nos descubrimos hijas e hijos de Dios, se recuperan los deseos de transformación de la realidad en la cual estamos inmersos.

Mientras vamos terminando el encuentro, uno se me acerca y me dice: "cuando voy caminando por las calles y veo las casas, yo me digo que yo quiero vivir en una casa, pero después es como que todo me tira abajo... Pero ahora se que yo merezco vivir en una casa!".

Tercer momento - Canciones que me acompañan. Una relectura de los Salmos

Entre los encuentros Flavia, la trabajadora social que nos acompaña, busca las canciones que ellos habían mencionado y arma un cancionero. Mientras van llegando y armamos las mesas para merendar, repartimos los cancioneros. Las miradas se detienen en las letras y mientras recorren las hojas, van identificando las canciones que cada uno menciona en el encuentro anterior.

Hacemos referencia a los Salmos, en especial al Salmo 137:

1A orillas de los ríos de Babilonia estábamos sentados y llorábamos, acordándonos de Sión; 2en los álamos de la orilla teníamos colgadas nuestras cítaras. 3Allí nos pidieron nuestros opresores cánticos, nuestros raptos alegría: "¡Canten para nosotros un cántico de Sión!" 4¿Cómo podríamos cantar un canto de Yahveh en una tierra extraña?

Nos preguntamos qué tienen en común estas canciones que ellos eligieron y este Salmo. Y una similitud que aparece es que en todas las canciones se hace mención a una ausencia o a una pérdida. Las canciones y el Salmo nos ayudan a poner en palabras las situaciones que nos duelen, y que quisiéramos que sean diferentes.

Comenzamos a recorrer el camino que va desde la percepción de lo que nos sucede a la concientización. En los encuentros anteriores fuimos haciendo del diálogo una herramienta y una opción, lo cual implicó que todos nos reconociésemos como portadores de saberes, además fuimos explicitando cuál es la intencionalidad de nuestra lectura de la Biblia y del espacio que intentábamos construir. Ahora era el momento de recuperar la propia historia tomando conciencia de las situaciones de opresión que necesitan ser cambiadas para que mi vida pueda ser vivida de una forma "humana".

Leer, dibujar, y ahora cantar son caminos que nos permiten irnos reconociéndonos en nuestra dignidad.

Mientras vamos cantando, cada uno va explicitando el por qué eligió esa canción y al mismo tiempo que vamos recorriendo el cautiverio en Babilonia, otros cautiverios se hacen presentes. El pasado aparece ahora de una manera distinta. Mientras que para algunos hablar del ayer les daba vergüenza, porque los hacía poner en un lugar de fracaso; ahora el pasado aparece como posibilidad de futuro. El ¿cómo cantar en tierra extranjera? hace referencia a otra tierra que tiene que ser recuperada. Las canciones que hablan de otro tiempo distinto, también permiten pensar que lo que hoy vivimos no es eterno... y que además puede ser diferente.

Cuarto momento - Interrogantes sobre la participación

Una de las preguntas que en nuestros contextos urbanos de opresión necesitamos hacernos es qué tipo de participación nosotros generamos y para qué y para quién construimos poder.

Si bien el comienzo de esta experiencia está fundada en una participación en busca de incentivos materiales, el transcurso de las reuniones fue haciendo que las personas, además de la merienda y de alguna ropa o alimentos, comiencen a tener una participación interactiva en las reuniones y en la programación de las mismas. ¿Quién elige los textos? ¿Cómo se eligen? ¿Para qué se eligen? No son preguntas secundarias, ya que constituyen también una manera de construir poder.

Una práctica de LPB tiene que tener como horizonte el empoderamiento de quienes participan. Para lograr esto hace falta poder sistematizar nuestras prácticas y también involucrarnos en procesos pedagógicos que nos permitan investigar las causas de las situaciones de opresión que hoy vivimos para poder modificarlas.

En este sentido los procesos de apropiación de la realidad tienen que estar orientados al aumento de poder de todos los participantes.

En definitiva, si a lo largo de nuestros encuentros hacemos explícita una intencionalidad transformadora, construimos una relación pedagógica donde haya un reconocimiento y un diálogo de saberes en una relación horizontal e igualitaria, en la cual el diálogo sea el método y la opción de vincularnos, entonces estaremos haciendo una práctica de LPB, intentando transformar la realidad y construyendo poder y saber para ello.

Fernando Torres Millán
Calle 41 no 13-41
Bogotá
Colombia
dimed@etb.net.co

Pablo M. Rozen
avenida Caseros 2765
1264 Buenos Aires
Argentina
rozenpablo@yahoo.com.ar

Seguiremos la edición 27 de Siglo XXI, México, 1981.

Juan Luis Segundo, *El dogma que libera - Fe, revelación y magisterio dogmático*, Santander, Sal Terrae, 1989, p.379.

Paulo Freire, *Cartas a quien pretende enseñar*, Buenos Aires, Siglo XXI, 2002. Se trata de la sexta y la séptima carta en donde discute la relación pedagógica.

Sobre la transformación en la concepción de la metodología en la educación popular ver *Del mesianismo y el populismo al diálogo de saberes*, Aportes n° 33 (1990), Bogotá, Dimensión Educativa.

Aníbal Cañaveral, *El irrumpir de las hermenéuticas específicas*, en *De memorias, preguntas y esperanzas - Discusión sobre hermenéutica bíblica popular*, Bogotá, Dimensión Educativa, 2005.

Eduardo Galeano acuñó una frase que describe a las personas que viven estas situaciones: “los invisibles”, ya que con el paso del tiempo dejan de ser tenidos en cuenta por la sociedad. Dejan de estar presentes en las agendas sociales (cf. Eduardo Galeano, *La lección argentina: los invisibles se adueñaron de la escena*, en <http://alainet.org/docs/1633.html> , 30 de diciembre de 2001).

Nombre que el estado les da en la ciudad de Buenos Aires a las personas que se encuentran en “situación de calle”.

El Consejo Latinoamericano de Iglesias es una organización de iglesias y movimientos cristianos fundada en Huampaní, Lima, en noviembre de 1982, creada para promover la unidad entre los cristianos y cristianas del continente. Son miembros del CLAI más de ciento cincuenta iglesias bautistas, congregacionales, episcopales, evangélicas unidas, luteranas, moravas, menonitas, metodistas, nazarenas, ortodoxas, pentecostales, presbiterianas, reformadas y valdenses, así como organismos cristianos especializados en áreas de pastoral juvenil, educación teológica, educación cristiana de veintinueve países de América Latina y el Caribe.