

ISSN 1994-733X, Editorial Universidad Don Bosco,  
año 16, No.33, Julio-Diciembre de 2018, p. 5-13ISSN 1994-733X, Editorial Universidad Don Bosco,  
year 16, No.33, July-December 2018, p. 5-13

# Educación liberadora: para la transformación de América Latina.

José Mario Méndez Méndez<sup>1</sup>

Recibido el 18 de diciembre de 2017, aceptado el 23 de marzo de 2018.

## Resumen

Medellín, como acontecimiento eclesial, sólo puede ser entendido a partir de la realidad latinoamericana de los años 60. De la misma manera, el documento sobre la educación debe entenderse en el marco de la realidad educativa del continente. Si Medellín es el momento más lúcido de la conciencia eclesial latinoamericana, su cuarto documento constituye el aporte pedagógico más relevante de la iglesia en este continente.

**Palabras clave:** Medellín, educación liberadora, América Latina, interculturalidad

## Abstract

Medellin as ecclesial event, can only be understood from the Latin American reality sixties. In the same way the document on the education should be understood in the context of the educational reality of the continent. If Medellín is the most lucid moment of Latin American ecclesial consciousness. If Medellín is the most lucid moment of Latin American ecclesial consciousness his fourth document constitutes the most relevant pedagogical contribution of the Church in this continent.

**Key words:** Medellín, liberating education, Latin America, interculturality

<sup>1</sup> Académico en la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión, UNA, Costa Rica, [jmariomendez@gmail.com](mailto:jmariomendez@gmail.com)

## 1. Introducción.

La segunda Asamblea General del Episcopado Latinoamericano (Medellín, 1968), no fue un acontecimiento aislado e inconexo, sino la expresión eclesial de las transformaciones que estaban teniendo lugar en América Latina en la década de los 60. Tiene, por eso mismo, raíces que la unen al Concilio Vaticano II (especialmente a la constitución *Gaudium et Spes*), a la encíclica *Populorum Progressio*, a los movimientos sociales y políticos de esa época, a la pedagogía del oprimido, a las teorías de la dependencia, a las filosofías y teologías de la liberación.

De la misma manera, el documento 4 es consecuencia una toma de conciencia eclesial sobre la realidad del continente y sobre las posibilidades de contribuir -desde la educación- al proceso de transformación que acontecía en América Latina. No extraña, por eso, la semejanza entre lo que Medellín llama “educación liberadora” y las propuestas pedagógicas de Pablo Freire. Él había publicado en 1967, un año antes de la II Asamblea General del Episcopado Latinoamericano, el libro *La educación como práctica de la libertad*, y en 1970 publicaría el texto *Pedagogía del oprimido*.

Medellín recoge, entonces, aportes pedagógicos importantes del continente. El Secretariado General del CELAM describe así el contexto pedagógico latinoamericano en el que se da la propuesta de Medellín:

En la pasada década, educadores latinoamericano han experimentado con éxito un método de enseñanza cuyo objeto es convertir el acto mismo de aprender en experiencia concreta por parte del educando, en su autorrealización como persona mediante la asimilación de contenidos relacionados con su vida y situación particular que le ofrecen posibilidades inmediatas de acción y desenvolvimiento personal, estimulando la experiencia de su libertad creadora, una libertad que lo constituye en artífice de su propio de destino y lo convierte en protagonista de la historia. A tal método se le ha llamado de “concientización”...<sup>2</sup>

La educación, en América Latina, ha sido puesta al servicio, mayoritariamente, de la cultura dominante y de los grupos con mayor poder económico. Medellín, Hugo Assman, Pablo Freire, Darcy Ribeiro, Iván Illich, Rubén Alves, entre otras personas, representan esfuerzos por repensar la educación desde la realidad pluricultural del continente, por responder a los desafíos sociales que enfrentamos y por construir lo que Cabaluz-Ducasse denomina “pedagogías críticas latinoamericanas”, las cuales, a pesar de sus diferencias, tienen en común la preocupación por los siguientes temas:

- 1) la naturaleza ética, política e ideológica de la educación, y la relevancia de la praxis político-pedagógica para la transformación

<sup>2</sup> Secretariado General del CELAM. *Medellín. Reflexiones en el CELAM*. Ed. BAC, Madrid, 1977, p. 60.

social radical; 2) la identificación de factores alienantes y deshumanizantes en la cultura, por ende la educación entendida como proceso de concientización; 3) la necesidad de constituir espacios de autoeducación popular, “con” y “desde” los oprimidos y explotados; 4) la praxis dialógica como reconocimiento genuino —no instrumental ni formal— de los saberes populares subalternizados del Otro en tanto Otro; 5) la convicción de que la praxis pedagógica debe desarrollar y potenciar todas las facultades humanas, reivindicando las categorías de omnilateralidad e integralidad de la educación; 6) el reconocimiento del conflicto Norte-Sur y de los problemas del colonialismo y el eurocentrismo presentes en la pedagogía <sup>3</sup>.

Medellín se sitúa allí, entre las pedagogías críticas del continente. El documento 4 recoge y sintetiza el saber pedagógico latinoamericano, así como los desafíos educativos del momento. Se trata de un aporte que conserva vigencia, sobre todo porque en estas cinco décadas que han transcurrido desde 1968, la propuesta pedagógica de Medellín no ha sido asumida con la valentía y radicalidad que se exigía. El discurso sobre la educación liberadora aparece sólo marginalmente en ambientes académicos cuyas propuestas pedagógicas siguen siendo eurocéntricas y cuyas prácticas educativas están más orientadas a complacer al mercado laboral que a generar procesos social y culturalmente relevantes.

Estas páginas apuntan a recoger el aporte pedagógico de este evento eclesial: un aporte que pudo y puede seguir siendo acogido tanto por las iglesias como por los movimientos sociales y otras instancias estatales y no gubernamentales interesadas en la educación.

## **2. Educación y realidad latinoamericana**

Debido al uso del método ver-juzgar-actuar, la realidad latinoamericana de la década de los 60 -la realidad en y desde la que se desarrollan los procesos educativos- es descrita en la primera parte de todos los documentos de Medellín, especialmente en segundo, titulado Paz. Allí se indica que en Latinoamérica hay diversas formas de marginalidad, desigualdades excesivas entre clases sociales, frustraciones crecientes (fruto de tales desigualdades), diversas formas de opresión y poder ejercido injustamente por parte de grupos y sectores dominantes, creciente toma de conciencia sobre esa realidad por parte de los oprimidos, tensiones internacionales y neocolonialismo interno.

En este contexto, la II Asamblea General del Episcopado Latinoamericano percibe que “estamos en el umbral de una nueva época histórica de nuestro continente, llena de un anhelo de emancipación total, de liberación de toda servidumbre, de

<sup>3</sup> Cabaluz-Ducasse, Jorge. *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político*, en *Educación y Educadores* 19(1), 2016, p. 68.

maduración personal y de integración colectiva (Introducción, 4). A ese anhelo quiere dar respuesta la Iglesia.

El Episcopado afirmaba que el pueblo de Dios no puede dejar de sentir el paso de Dios que salva, cuando se da el verdadero desarrollo, que es el paso, para todas las personas “de condiciones de vida menos humanas, a condiciones más humanas” (Introducción 6)<sup>4</sup>. El concepto de desarrollo, tomado de la *Populorum Progressio*, sale al paso del desarrollismo de la época y de las pretensiones de construir un progreso medible solamente en los resultados económicos y en el uso de las tecnologías.

El documento aclara que acercarse a la realidad para reconocer sus conflictos no es una “desviación”, sino -por el contrario- un “volver” al ser humano en su situación concreta, ya que “para conocer a Dios es necesario conocer al hombre” (*Justicia*, 1).

Aunque Medellín reconoce los avances en la educación latinoamericana, advierte serias deficiencias y limitaciones que hay que atender con urgencia: Ante todo, el documento denuncia la existencia de un amplio sector de la población que está excluido de la educación, y para el cual la ignorancia es una servidumbre inhumana. Frente a esta realidad, la tarea pendiente no es solamente incorporar a las personas en “las estructuras culturales que existen en torno de ellos, y que pueden ser también opresoras” sino sobre todo capacitarles para que, como autoras de su propio progreso, “desarrollen de una manera creativa y original un mundo cultural acorde con su propia riqueza y que sea fruto de sus propios esfuerzos” (*Educación*, 3). El texto, por lo tanto, se opone a una educación homogenizadora y apuesta por caminos educativos diversificados en diálogo con los contextos y las culturas.

En segundo lugar, la Asamblea se muestra crítica ante el carácter abstracto y formalista de la educación. Se trata, frecuentemente, de una educación pasiva, basada en una economía dirigida a tener más, orientada a satisfacer las exigencias del mercado y “al mantenimiento de las estructuras sociales y económicas imperantes, más que a su transformación” (*Educación*, 4).

En tercer lugar, el documento revela una visión positiva frente a la educación llamada “asistemática”: la que tiene lugar a través de los medios de comunicación social, los movimientos juveniles, y “cuanto contribuye a la creación de una cierta cultura popular y al aumento de deseo de cambio” (*Educación*, 5).

Medellín también se refiere a la educación universitaria, y afirma que las universidades “no han tomado suficientemente en cuenta las peculiaridades latinoamericanas, trasplantando con frecuencia esquemas de países desarrollados, y no han dado suficiente respuesta a los problemas propios de nuestro continente”. En el caso de las universidades católicas se advierte que el diálogo entre la Teología y las diversas ramas del saber ha sido insuficiente (*Educación*, 6) .

<sup>4</sup> En este trabajo se ha usado la versión de Medellín titulada *Los textos de Medellín y el proceso de cambio en América Latina*. UCA Editores, San Salvador, 1977.

### 3. La propuesta pedagógica de Medellín

El cuarto documento de Medellín entiende la educación como una posibilidad para liberar a las personas de “las servidumbres culturales, sociales, económicas y políticas que se oponen a nuestro desarrollo”, y advierte: “Cuando hablamos así no perdemos de vista la dimensión sobrenatural que se inscribe en el mismo desarrollo” (*Educación*, 7), el cual no puede ser reducido a desarrollo económico y tecnológico. Se trata de una visión optimista con respecto a la mediación educativa, la cual es entendida como camino para que los pueblos descubran “su propio ser, plétórico de originalidad” (*Educación*, 4).

Medellín denomina “educación liberadora” a lo que considera el enfoque educativo más acorde con el desarrollo integral que requiere América Latina. Se trata de la educación que hace de las personas sujetos de su propio desarrollo:

La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender “de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas”, teniendo en cuenta que el hombre es el responsable y el “artífice principal de su éxito o de su fracaso” (*Enc. Populorum progressio*, N° 15)

La educación liberadora, según el cuarto documento de Medellín, tiene las siguientes características: es creadora y -por eso- ayuda a las personas a tener más conciencia de su dignidad humana, favorece la libre autodeterminación y promueve el sentido comunitario; es abierta al diálogo; afirma las peculiaridades locales y nacionales y las integra en la unidad pluralista del continente y del mundo; capacita para el cambio permanente y orgánico que implica el desarrollo.

El N° 8 del documento expresa así las consecuencias posibles de tal propuesta pedagógica: “Esta es la educación liberadora que América Latina necesita para redimirse de las servidumbres injustas, y antes que nada, de nuestro propio egoísmo. Esta es la educación que reclama nuestro desarrollo integral”.

La propuesta pedagógica de Medellín, por lo tanto:

- Está anclada en la realidad y toma en consideración el contexto en el cual las personas se educan no es neutral ante esa realidad, sino que la asume y se hace cargo de ella, para transformarla. La introducción de Medellín deja ver con claridad que la Iglesia se repiensa a sí misma “en la actual transformación de América Latina”. La educación liberadora es el aporte eclesial, en el campo educativo, de cara a esa transformación. Educar para liberar es una acción eclesial que expresa bien la forma nueva en que la iglesia se entendió a sí misma. Una nueva eclesiología requiere una nueva pedagogía.

- Es liberadora, lo cual refleja una toma de conciencia eclesial acerca de las diversas formas de opresión que existían en el continente. La liberación es el camino eclesial hacia la transformación, es decir, hacia el desarrollo entendido como paso -para todas las personas- de condiciones menos humanas a condiciones más humanas de vida. La educación liberadora es -por eso mismo- humanizante: se humaniza liberando, desvelando las diversas formas de opresión que afectan a los seres humanos y generando espacios para una nueva forma de convivencia marcada por la justicia.

- Es una pedagogía crítica, alternativa a una pedagogía centrada en la repetición de contenidos o en los intereses de los grupos dominantes. Crítica también quiere decir autocrítica: el documento no tiene reparo en desvelar y evidenciar los límites de la praxis educativa eclesial que ha acompañado a los pueblos del continente.

- Devuelve el protagonismo: la educación es liberadora cuando hace que las personas sean sujetos de sus propios procesos de aprendizaje, es decir, cuando se diluyen las relaciones de poder basadas en la distinción entre que quien sabe y no sabe, quien manda y obedece, quien evalúa y quien es objeto de evaluación. La educación liberadora hace que todas las personas participantes en los procesos educativos sean aprendientes.

- Está orientada a la transformación de la sociedad, no a su mantenimiento: “De ahí que el proceso educativo liberador tienda necesariamente a recrear totalmente la cultura, dando un nuevo sentido a la interacción humana, a las instituciones sociales, al trabajo, a la ciencia, a la técnica, al arte; y por eso mismo imprime un nuevo rumbo a la historia”<sup>5</sup>.

- Respeto -no invisibilizada- las peculiaridades nacionales y locales. Este rasgo de la educación liberadora es germen de lo que algunas décadas después de Medellín ha sido denominado pedagogía intercultural, cuyos rasgos se presentan a continuación.

El Secretariado General del CELAM, reconocía estos criterios en el proyecto de educación liberadora de la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano: es humanizante, abierta y personalizantes; la educación liberadora es pluralista, concientizadora y renovadora; finalmente, es crítica, anticipadora y dialogal<sup>6</sup>.

#### 4. Hacia una pedagogía intercultural-liberadora:

Jon Sobrino afirma que otra iglesia es necesaria y posible, y que es para eso es necesario volver a los pobres, volver a Medellín<sup>7</sup>. Parodiando a Sobrino podemos

---

<sup>5</sup> Secretariado General del CELAM. *Medellín. Op. Cit.* p. 59.

<sup>6</sup> Cfr. *Ibid*, pp. 63-65.

<sup>7</sup> Jon Sobrino. *Otra Iglesia es necesaria y posible. Volver a Medellín*, en *Agenda Latinoamericana*

afirmar que -para que otro mundo sea posible- es urgente y necesaria otra educación. Uno de los caminos hacia otra educación es volver a Medellín.

El cuarto documento de Medellín afirma que una educación liberadora es respetuosa de las peculiaridades locales y nacionales, lo cual implica una postura crítica frente a prácticas educativas homogenizantes. Hoy podemos expresar eso mismo diciendo que una educación es liberadora cuando es respetuosa de la diversidad cultural y cuando reconoce y valora las diversas formas de aprender generadas desde las distintas culturas.

Entre “educación liberadora” y “pedagogía intercultural” no hay contradicción. Hay más bien una clara complementariedad y una mutua interpelación: una educación es liberadora cuando es intercultural; y una educación intercultural necesariamente libera.

Raúl Fonet-Betancourt describe así la complementariedad posible entre liberación e interculturalidad:

Si el planteamiento de la liberación no asume con todas sus consecuencias las exigencias de la interculturalidad, continuará sin tener acceso directo a la diversidad cultural de América y continuará moviéndose en un paradigma filosófico-teológico todavía tributario del eurocentrismo que con tanta razón critica. Pero si, por su parte, el pensamiento intercultural no hace suya la perspectiva de la liberación histórica de los oprimidos y la crítica del poder hegemónico corre el riesgo de caer en un culturalismo abstracto, sin sentido histórico, y de separarse así de los procesos y movimientos reales en que se decide hoy la suerte de las identidades culturales y religiosas<sup>8</sup>.

Una pedagogía que asuma esa necesaria articulación entre liberación e interculturalidad tendrá las siguientes características:

- Tiene como fundamento el reconocimiento de la diversidad cultural del continente. Asume, por eso mismo, una postura crítica frente a las prácticas pedagógicas que han invisibilizado y deslegitimado por siglos los diversos mundos culturales de las personas que habitan América Latina.
- Reconoce que con mucha frecuencia la educación ha sido puesta al servicio de la cultura dominante, del libre mercado y de los intereses de los grupos económicamente poderosos del continente. Este reconocimiento es germen de liberación.

---

2011. Servicios Koinonía, Panamá, pp. 218-219.

<sup>8</sup> Raúl Fonet-Betancourt. *Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la filosofía intercultural en América Latina*. Concordia, cuaderno 62, Aachen, 2014, p. 93

-Reconoce, igualmente, que la educación desborda las estructuras de educación formal y que tiene lugar en infinidad de espacios en los que las personas se educan juntas no a pesar, sino gracias a su diversidad.

-Identifica, en todo espacio educativo -formal o no formal- las muchas formas de aprender y de convivir que las personas traen consigo, las muchas ciencias posibles. Frente al despliegue de una razón universal y absoluta (una única forma de acceso al saber) la pedagogía intercultural-liberadora hace manifiesta la pluralidad de la razón<sup>9</sup> y promueve el equilibrio epistemológico que exige reconocer las diversas formas de aprender generadas desde las distintas culturas del saber.

-Alienta expresiones de resistencia pedagógica frente a las imposiciones y presiones de quienes suelen decidir las políticas educativas inspiradas prioritariamente en criterios técnicos y economicistas. La resistencia tiene lugar fundamentalmente a través del ensayo de nuevas formas de interacción entre las personas participantes en los procesos educativos y mediante la relativización y ubicación histórico-contextual de las prácticas educativas tradicionales.

-Favorece la convivialidad, entendida como una posibilidad de aprender mutuamente a partir de las diferencias. La convivencia nos constituye: vivimos conviviendo<sup>10</sup>. La convivialidad es una convivencia que nos humaniza y nos impulsa a crecer y aprender desde la diversidad de saberes, memorias personales y comunitarias, referencias comunitarias, y utopías. La convivialidad es una convivencia marcada por la ética de la amistad y de la hospitalidad que permite el establecimiento de un orden justo<sup>11</sup> y, por eso mismo, la supresión de todas las formas de discriminación y de opresión. Por eso la convivencia convertida en convivialidad es liberadora.

-Finalmente, la educación intercultural liberadora se interesa por el cuidado del mundo en el que acontecen los aprendizajes y las interacciones entre las personas convivientes. Invita, por eso, a reconocer, en cada cultura, las tradiciones liberadoras y cuidadoras del planeta: las tradiciones en las que el mundo no es visto como un objeto que se tiene, se domina, se parte y se reparte, sino como madre, como hermana, como casa común.

## Bibliografía

Cabaluz-Ducasse, Jorge. *Pedagogías críticas latinoamericanas y filosofía de la liberación: potencialidades de un diálogo teórico-político*, en *Educación y Educadores* 19 (1), 2016..

---

<sup>9</sup> Raúl Fonet-Betancourt. *Interculturalidad, crítica y liberación*. Condordia. Cuaderno 57, Aachen 2012, p. 56.

<sup>10</sup> Cfr. *Ibid.* p. 116.

<sup>11</sup> Cfr. *Ibid.* p. 119.



Fornet-Betancourt, Raúl. Interculturalidad, crítica y liberación. Concordia. Cuaderno 57, Aachen 2012.

Fornet-Betancourt, Raúl. *Justicia, restitución, convivencia. Desafíos de la filosofía intercultural en América Latina*. Concordia, cuaderno 62, Aachen, 2014.

Secretariado General del CELAM. *Medellín. Reflexiones en el CELAM*. Ed. BAC, Madrid, 1977

Segunda Asamblea General de Episcopado Latinoamericano. *Los textos de Medellín y el proceso de cambio en América Latina*. UCA Editores, San Salvador, 1977.

Sobrino, Jon. *Otra Iglesia es necesaria y posible. Volver a Medellín*, en *Agenda Latinoamericana 2011*. Servicios Koinonía, Panamá.