

Por una pedagogía de la gratuidad: reflexiones desde Karl Barth y Paulo

Freire

Towards a pedagogy of gratitude: some reflections stemming from Karl Barth and Paulo Freire

Everton Nery Carneiro^{1*} <https://orcid.org/0000-0002-4240-1246>

Jefferson Zeferino² <https://orcid.org/0000-0002-5376-4587>

¹ Universidade do Estado da Bahia (UEB)

² Pontificia Universidade Católica do Paraná (PUCPR)

* Autor para correspondencia: ecarneiro@uneb.br

RESUMEN

Con el desafío de pensar en una cultura de humanización, este texto, a través de un análisis bibliográfico, pretende acercarse a la construcción de una pedagogía de la gratuidad basada en la teología barthiana y la pedagogía de Freire. Esta pedagogía de la gratuidad se propone como una forma de traducir la voluntad de producir una cultura humanística de cuidado y amor por los demás en su diversidad. También es una pedagogía existencial que aprehende la vida y la alteridad como gracia. Se enfatiza la creatividad, la reconciliación y la esperanza como consecuencias de la gratuidad. La co-humanidad, a su vez, se refleja de manera práctica en el cuidado como centro de la dimensión ética de la gratuidad. En este sentido, consideramos que la existencia de una disposición baricéntrica es estar con el otro y, en el reconocimiento y aceptación de lo inacabado, ser más.

Palabras clave: co-humanidad, cuidado, pedagogía de la gratuidad, ser más, teología.

ABSTRACT

This work, based on a bibliographical analysis, faces the challenge to think a humanization culture aiming at constructing a pedagogy of gratitude drawing from Karl Barth's theology and

Paulo Freire's pedagogy. This pedagogy of gratitude translates the will to produce a humanist culture of care and love of the neighbors in their diversity. So, it is also an existential pedagogy that comprehends life and alterity as a grace. There is a focus on creativity, reconciliation and hope as outcomes of gratitude. In this sense, co-humanity reflects in a practical way the act of caring as the center of gratitude ethical dimension. Therefore, we consider the existence of a gravity center disposition in which by being with the other, acknowledging and welcoming one's own incompleteness, it is possible to be more.

Keywords: *co-humanity, act of caring, pedagogy of gratitude, be more, public theology.*

Recibido: 1/2/2021

Aceptado: 1/6/2021

INTRODUCCIÓN

La educación trasciende el ámbito formal de la enseñanza para abarcar a la sociedad en sus más variados niveles. En este sentido, se puede pensar en un espíritu educativo conectado a un proyecto de humanidad. La construcción de una cultura humanista, por tanto, puede recurrir a la fuerza de sentido de las más variadas producciones culturales en su constante tarea de traducir el alma humana en arte, filosofía y religión. Este es el planteamiento de lo que Tracy (2006) presenta como método de teología pública,¹ a saber, una correlación crítica entre la hermenéutica de la condición humana en la situación contemporánea y la hermenéutica de los clásicos de la razón, el arte y la religión. Se hace énfasis en la criticidad para que lo que se quiere pensar no se reciba sin el debido cuestionamiento y análisis. Al mismo tiempo, se presenta una metodología integral que entiende que, para indagar en la complejidad de la experiencia humana hoy y para incluir en la discusión la urgencia de una hermenéutica de la carne, como propone Richard Kearney (2015), es necesaria una pluralidad de saberes y sabores.

Si, por un lado, el sufrimiento puede considerarse la experiencia humana más común (Ricoeur, 2002; Zeferino y Fernandes, 2020), por el otro, la gratuidad puede incluso preceder a la experiencia. La vida, interpretada como un don, es una gracia compartida y experimentada por

todos los seres vivos. Entonces, así como pensar en la vida humana aparte del sufrimiento es alienación, tratar de comprender la existencia descuidando la gracia también es alienación.

Con el desafío de pensar en una cultura de humanización ante escenarios alarmantes en los que reina el riesgo excarnacionista (Kearney, 2014) de la deshumanización del otro, surge la necesidad de pensar en lo humano y en su profundidad de significados. Al considerar, en compañía de Clodovis Boff (2014), que el significado solo tiene sentido cuando se siente se puede reconocer el surgimiento de una hermenéutica que no es más racional que sensible. De ese modo, en las producciones culturales se percibe una fuerza de sentido que promueve el florecimiento humano en las relaciones de afirmación del otro, de cuidado, praxis de amor y gratuidad.

Ante esto, se propone una pedagogía de la gratuidad como voluntad de producir una cultura humanística del cuidado y amor al prójimo en su diversidad, recibéndola como un regalo. En este sentido, una pedagogía de la gratuidad es también una pedagogía existencial que aprehende la vida y la alteridad como gracia.

El material teórico de este enfoque se nutre del pensamiento teológico barthiano y el enfoque educativo freireano. Desde el primero, la gracia se presenta como base de su argumentación dogmática para ser traducida al esquema ternario creatividad-reconciliación-esperanza. Del segundo, además de la expansión teórica, se recogen elementos de traducción pública de esas intuiciones teológicas barthianas y su profundización.

POR UNA PEDAGOGÍA DE LA GRATUIDAD

La gracia es la fuente más elemental del pensamiento barthiano. Pero, ¿cómo entender esta gracia en el contexto de la teología pública? O sea, ante la necesidad de traducir el pensamiento teológico a un lenguaje adecuado al ámbito académico. De hecho, la cuestión de la gracia se considera aquí en su dimensión relacional, por lo que optamos por investigar la fuerza de significado de lo que se puede llamar gratitud y gratuidad y cómo estas categorías pueden ayudar a pensar acerca de la condición humana en la situación contemporánea.

A su manera cristocéntrica, Barth (1978) establece que no hay formulación teológica sin una base antropológica. Añade a eso, con base en Tracy (2006), que son las grandes cuestiones fundamentales del ser humano las que mueven el pensamiento teológico. De esta manera, una

teología pública de la gracia buscará redescubrir los testimonios de gratitud y gratuidad presentes en las tradiciones teológicas y donarlos al pensamiento público en relación con otras producciones culturales. Es evidente, por tanto, que el enfoque actual se mueve en el contexto metodológico triciano y opera una traducción pública del pensamiento barthiano como un clásico teológico que se correlaciona con el marco teórico de Freire. Un clásico, para Tracy (2006), es todo aquello que comunica al ser humano algo de su propia humanidad, puede ser una persona, un evento, algo de literatura u otras obras de arte. En cierto modo, se quiere proponer que el clásico fundamental del pensamiento barthiano es la gracia, ella, a su vez, se despliega en una lógica trinitaria en la creación, reconciliación y redención. Lo que se puede inferir de la obra clásica de Barth, su *Dogmática Eclesial* (*Kirchliche Dogmatik* = KD, publicada de 1932 hasta el año de su muerte).

Barth llama doctrinas (*Lehre*) a los volúmenes de KD.² El término alemán *Lehre*, a su vez, también puede entenderse como una enseñanza, algo que se puede pensar en una condición de horizontalidad y no de verticalidad como aparece en la idea de doctrina.³ Así, a partir de criterios públicos de argumentación (Tracy, 2006), su *opus magna* se concibe como una pedagogía ética. Hay, por tanto, una donación *kenótica* (de vaciarse en favor del otro – *kénosis*) del lenguaje teológico en un espectro cultural más amplio. En este sentido, el diálogo entre pedagogía y teología se da a través de la búsqueda de un terreno conceptual común.

Más allá de la base dogmático-cristocéntrica barthiana, se piensan las implicaciones de una ética teológica alimentada por una pedagogía de la gracia, una *Lehre von der Gnade* (enseñanza sobre la gracia), no como doctrina, sino como pedagogía. Desde Barth, la gracia se concibe como un elemento fundacional de la ética que, a su vez, se compone de la relación *pericorética*⁴ entre la creatividad *kenótica*, el perdón conciliador y la esperanza activa: los grandes temas de los tres últimos volúmenes proyectados de su KD son pensados aquí en su profundidad ético-antropológica. Ya en la KD III (1978), el autor se ocupa de la relación ternaria de estos términos. En efecto, la creación, la reconciliación y la redención obedecen a la lógica de la economía trinitaria en la que Dios crea (Padre), reconcilia (Hijo) y redime (Espíritu Santo). La comunión trinitaria, por tanto, se traduce en relaciones intersubjetivas. La creación se percibe como una fuerza creadora, fundamental en las relaciones y el desarrollo del espíritu humano y en el reconocimiento de su dignidad; la reconciliación se entiende en el poder reparador del perdón,

considerando la ambigüedad de la existencia; la redención es pensada en su dinamismo escatológico⁵ como una esperanza activa. (Barth, 1978, 1983; Zeferino, 2018)

De esta manera, la historia de la gracia, vivida en las relaciones humanas, se da en un continuo movimiento de interlocuciones, interpelaciones e interpenetraciones de situaciones de la vida que piden creatividad, reconciliación y redención. Así, la singularidad y multiplicidad contenidas en esta lógica de comunión se establecen como elementos que nos permiten ver una relación *pericorética* entre creatividad, perdón y esperanza como momentos de una sola y misma gracia. (Barth, 1978, 1983; Zeferino, 2018)

No menos importante es ver que son las convicciones teológicas de Barth las que lo llevan a tomar una posición firme contra otros movimientos teológicos que se han convertido en legitimadores de la violencia. Así, la constante crítica y autocrítica del contexto social, histórico y teológico conforman el proceso de elaboración de un discurso teológico relevante en los temas de hoy. Las experiencias de las teologías que apoyaron la política de guerra alemana en la Primera Guerra Mundial y la teología de los *Deutsche Christen* en apoyo del nazismo demuestran la continua urgencia de la criticidad y la autocrítica teórica. Asimismo, las teologías actuales en apoyo de posturas violentas y excluyentes carecen de un enfoque crítico, por lo que también son investigadas en sus pretensiones de sentido y verdad y expuestas en sus inconsistencias teóricas, ya que pretenden ser representantes totalizadores del mensaje cristiano. Apoya esta criticidad la percepción de que cada discurso tiene un determinado trasfondo político-ideológico que determina su configuración. En este contexto, mirar desde abajo ayuda a un pensamiento humanista a situarse junto a quienes sufren, víctimas, personas excluidas y marginadas, informando que una pedagogía de la gracia también es profética, como explicaremos en el diálogo con Freire. (Zeferino, 2018)

Para pensar en la propuesta actual de una pedagogía de la gratuidad, parece interesante traer un autor cuya relevancia para la Educación en Brasil y el mundo es innegable. Además, su familiaridad con la teología permite una transición de la teología a la educación de manera consistente. Paulo Freire (1921-1997), educador brasileño comprometido con el pensamiento liberador, tiene mucho que aportar al proyecto propuesto.⁶

Freire está dispuesto a investigar la relación histórica entre las iglesias y la educación, es decir, desde sus contextos concretos. Él percibe que no se puede tratar la actuación de las iglesias y de la educación con neutralidad. La conciencia se modifica en la praxis en cuanto a acción y

reflexión y, en esta práctica, no existe una neutralidad (Freire, 2011). Este aspecto está muy relacionado con la noción barthiana de que el pensamiento solo tiene sentido cuando parte de la concreción de la existencia. (Barth, 2016)

La educación, en este contexto, debe ser considerada una educación para la liberación, entendida como educación política y que expone las posiciones de las clases dominantes que se proclaman neutrales. Como mismo Freire ve a la sociedad dividida en clases, así las iglesias reflejan estas constituciones y no es posible hablar de un solo proyecto de educación por parte de las iglesias en Latinoamérica. El autor identifica tres formas principales de ser iglesia: la tradicionalista, la modernizadora y la liberadora. (Freire, 2011)

El sesgo tradicionalista ve la mundanalidad como suciedad, algo que debe purificarse, es fatalista ante la situación de las clases oprimidas, tiende a encerrarse, a aislarse del mundo, es una perspectiva que quiere salvación, pero sin liberación. Su concepción educativa, por tanto, es alienada y, al mismo tiempo, alienante. Este campo es el de la concepción bancaria, aquí el educador asume el rol de dueño de la verdad que emite al alumno, quien la recibe como un depósito, en forma pasiva. Lo que ocurre es la memorización de un discurso, sin entender su significado, es decir, el sonido de una voz, de un discurso que puede hacer que la palabra pierda su fuerza transgresora. Entendemos que el respaldo del *concepto bancario* apunta a mantener al oprimido, es decir, al aprendiz, sin cambiar de posición, sin transformación, quedando así la base del opresor. (Freire, 2011)

La opción modernizadora, a su vez, es una especie de continuidad para el tradicionalista. Apoya el *status quo* y sus reformismos de modo que no es liberadora. En relación a la educación, Freire (2011) apunta que «incluso cuando se habla de educación para la liberación, dicha educación está condicionada por su visión de la liberación como tarea individual que debe realizarse, sobre todo, en el intercambio de conciencias y no a través de la praxis. situación social e histórica del ser humano» (Freire, 2011, p. 199).⁷ En consecuencia, considera los métodos como neutrales, opera una liberación de metodologías librecas de enseñanza con ayuda de instrumentos audiovisuales, pero no libera las mentes. Al contrario, su énfasis está en la educación profesional y técnica (Freire, 2011). En esta concepción reinan el tecnicismo y las prácticas formativas. La formación puede provenir de la mejora, que implica la dimensión de la comprensión. Entrenar sin comprender es solo repetición. No hay una pregunta de por qué hacerlo, qué hacer, y para

quién hacer. Lo que existe es solo el hacer. Así, se trata de una actividad descontextualizada y sin compromiso con la educación, pues reverbera la absolutización de la ignorancia.

La iglesia profética, opción apoyada por Freire (2011), recupera el poder liberador de la tradición profética judeocristiana. «Finalmente, tan antiguo como el propio cristianismo, sin ser tradicional, tan joven como es, sin ser modernizante, se está afirmando cada vez más en América Latina, aunque no como un todo coherente, otra línea de Iglesia - lo profético»⁸ (Freire, 2011, p. 199). Hay resistencias contra ese modelo, pues niega los reformismos y se compromete con la transformación de la realidad junto a las clases dominadas. Así, actúa concretamente en la sociedad a través de la dinámica de anuncio y denuncia basada en el conocimiento científico. En este contexto, la acción teológica da paso a la teología de la liberación que parte de las condiciones objetivas de las personas y sociedades explotadas. Por tanto, el discurso profético es un discurso contextual que se traduce en tiempos y espacios distintos de diferentes maneras. Esto no significa que no se pueda hacer teología profética fuera de América Latina. Esta teología requiere que prestemos mucha atención a la dinámica de la sociedad en la que vivimos, por lo tanto, una mirada a las periferias de las grandes ciudades es suficiente para que surja un nuevo pensamiento social y teológico, igual que en los países más poderosos. La educación en este contexto es transformadora, entendida «como praxis política al servicio de la liberación permanente de los seres humanos, que no ocurre, repetimos, solo en sus conciencias, sino en la modificación radical de las estructuras en las que se transforman las conciencias»⁹ (Freire, 2011, p. 205). Así, la educación profética es aquella que encarna radicalmente el contexto social, histórico y político en el que se vive, revelando las estructuras violentas de la opresión, para que, a partir de ahí, con aquellos que son sustraídos a sus ciudadanías, se pueda construir un movimiento crítico y autocrítico por la liberación ciudadana y responsable. En ese contexto, necesitamos dejar claras las palabras de Paulo Freire en *Cartas de Cristina*: «Mi convivencia con Marx nunca me sugirió, ni siquiera mi distancia de Cristo».¹⁰ (Freire, 2003, p. 122)

En conferencia impartida en un evento centrado en la relación entre Reforma, educación y transformación, Rudolf von Sinner (2015), importante investigador del campo de los estudios en teología pública, reflexiona sobre el aspecto de la educación en correlación con la tradición latinoamericana, pasando por Jon Sobrino y Hugo Assmann, además de comentar el texto de Freire aquí analizado. De Sobrino (1990) destaca el *intellectus amoris* como centro de liberación, que es también tarea de las iglesias en materia de educación. A partir de la elaboración de

Assmann (1994), destaca el aspecto de la educación como lucha contra la exclusión frente a las organizaciones económicas y de mercado. La educación, por tanto, tiene un papel salvador, además de ser un factor importante en el fomento de la solidaridad y la ciudadanía. De Freire (2011), a su vez, presta especial atención al modelo de iglesia profética y su educación para la liberación. Esta iglesia comprometida es aquella que, al igual que Cristo, se propone reinventarse, ante lo cual recuerda la idea de *ecclesia semper reformanda* (iglesia siempre en reforma). Esta iglesia está expuesta « al riesgo de ser parte de las dramáticas luchas de la realidad. No hay profetismo libre de riesgos. En esta línea, la educación debe, de hecho, ser transformadora». ¹¹ (Sinner, 2015, p. 5)

La contribución de Freire, formulada en 1971, debe leerse en el contexto de la efervescencia de la Teología de la Liberación en el contexto latinoamericano, el compromiso de teólogos, religiosos, así como laicos, con las comunidades eclesiales de base (CEBs), con la pastoral, con la lucha política y la resistencia a la dictadura. Así, al referirse a un movimiento teológico y actividad eclesial, hay que tener en cuenta la siguiente formulación de Clodovis Boff y Leonardo Boff (2010): *Cómo hacer Teología de la Liberación*: «Ahora, antes de constituir un nuevo método teológico, la Teología de la Liberación es una nueva forma de ser teólogo». ¹² (Boff y Boff, p. 38)

Pedagogía y teología se relacionan en una gratuidad profética en la que el movimiento educativo es también teológico, ya que se encarna en la realidad concreta de la vida de las personas en busca de la salvación social compartida. En efecto, la perspectiva freireana, común a la teología de la liberación de leer la realidad desde abajo, permite pensar en una pedagogía de la gratuidad con una mirada hacia lo humano, especialmente hacia aquellos que más sufren.

Con Freire, por tanto, se presta atención a la dimensión profética de una pedagogía de la gratuidad que refuerza la perspectiva contextual de esta propuesta de cultura humanista. La vena profética de la relación con el espacio público también la expresa el teólogo sudafricano John de Gruchy (2007, p. 38) en su propuesta de la teología pública como teología social que, basándose en la tradición profética bíblica, «se pone del lado de los que no tienen poder frente a los poderosos», ¹³ relacionándose de manera dialógica con los no poderosos y articulando su mensaje como una denuncia de los abusos de los que están en el poder.

CATEGORÍAS DE UNA PEDAGOGÍA DE LA GRATUIDAD

Se retoman ahora los elementos que componen la teología de la gracia, considerándolos en su fuerza pedagógica y como un trípode de la pedagogía de la gratuidad, es decir, las pedagogías de la creatividad, la reconciliación y la esperanza. Cada lado de este triángulo está constituido por una de estas pedagogías y, a lo largo de la historia, sus lados se han ido modificando. El baricentro, que está representado por la dimensión ética de la gracia, el cuidado, experimenta cambios dinámicamente: un lado se expande frente a los otros dos y, por lo tanto, el baricentro se mueve.

Las características únicas de cada una de las pedagogías mencionadas, que anclan la pedagogía de la gratuidad, componen las categorías formación, construcción, conocimiento, existencia, espiritualidad, tacto, valor, voluntad y fe. Cada una de ellos está representada por un triángulo, con su propio baricentro, entendiendo que contextos distintos implican a lados distintos, es decir, según demandas históricas, cada uno de los elementos que componen la categoría, en algún momento, puede tener predominio en relación con los demás. Estos elementos también tienen diferentes entendimientos a lo largo del proceso histórico, tanto desde la perspectiva de la sincronidad como de la asincronidad, por lo que en una valoración retrospectiva se puede constatar que determinados contextos pueden carecer de un énfasis en dimensiones que no han recibido la debida preponderancia. Entendemos, por tanto, que diferentes conceptos se trabajan y construyen de manera diferente a lo largo del tiempo y, al mismo tiempo, tanto en diferentes concepciones como en autores, entendiendo siempre que el hombre y la mujer se hacen a lo largo de su historia, produciendo su existencia a través del trabajo, el conflicto, la razón, la emoción y la contradicción, ya que la humanización es un proceso, un devenir eterno.

Percibimos intuitivamente que los diferentes elementos de las categorías tienen una dialogicidad permanente, en un constante zigzag de alternancias baricéntricas. Las categorías y elementos de cada uno son:

- *pedagogía de la creatividad*: formación (ciudadanía, ética, educación); construcción (compromiso, autonomía, emancipación) y conocimiento (conocer al otro, con el otro, para el otro).
- *pedagogía de la reconciliación*: existencia (dignidad, alteridad, relacionalidad); espiritualidad (del tacto, de la existencia, de la praxis) y tacto (abrazar, mirar, escuchar).

- *pedagogía de la esperanza*: valor (*andrea, aletheia, moira*); voluntad (expectativa, estar inacabado, ser más) y fe (confianza, convivencia, valentía).

A continuación, por tanto, buscamos desarrollar los elementos y categorías que constituyen el trípode pedagógico que sustenta la presente propuesta de una pedagogía de la gratuidad.

La pedagogía de la creatividad aglutina las categorías formación, construcción y conocimiento. Pensamos aquí en la formación continua porque se realiza a través del lenguaje y del conocimiento de la historia (Freire, 2001). El maestro (y no solo él) carece de educación permanente y, más que eso, tiene derecho a ella, porque la vida es un proceso de formación constante. No se está entrenado para vivir, pero es formando que se vive, es decir, la vida es la formación misma. En esta dimensión de la formación está la educación, la ética y la construcción de ciudadanía. Con Freire (1983, p. 28), nos damos cuenta de que «la educación tiene un carácter permanente. No hay seres educados y no educados. Todos nos estamos educando a nosotros mismos. Hay grados de educación, pero estos no son absolutos».¹⁴ Esta comprensión nos permite afirmar que el ser humano experimenta un aprendizaje constante porque existen diferentes saberes y la sistematización de estos conocimientos puede no existir o estar en diferentes grados de construcción.

La ética aquí no se presenta como un conjunto de reglas o imposición de una forma de ser, sino como la vida misma en sus acciones (Valls, 2008). Esta percepción apunta a la construcción de la ciudadanía, que se va forjando a lo largo de la vida, existencialmente. Al tratar de la educación pensamos qué modelo de sujeto humano nos proponemos formar y qué horizonte de sociedad tenemos en mente. Las diferentes dimensiones del cuerpo, la ética, la afectividad, la intuición y la espiritualidad están todas conectadas con el proceso de producción del conocimiento. Freire (1992) llama la atención sobre la comprensión de que conocer es un acto necesariamente dialógico, porque el conocimiento del mundo se basa en la relación y en el análisis crítico de la relación entre el humano y el mundo.

Al tratar el conocimiento como dialogicidad, lo hacemos en el ámbito de la ciencia, como ocurre en la producción científica con el otro, es decir, la ciencia no es un logro solitario, sino solidario. Esta solidaridad no es una mera participación, es, por tanto, una búsqueda para conocer al otro. Sin embargo, no se trata de dominar a ese otro, sino de poder caminar juntos. Así, afirmamos que el deseo debe basarse en la comunión y no en la dominación. Este campo resulta dialógico en la

medida en que el conocimiento se produce en libertad para el otro. Pensar en esta pista es tener en cuenta que el conocimiento es el resultado del encuentro permanente con el otro, mediado por el mundo que está en constante movimiento y transformación. Este proceso de producción científica es relacional, con su ocurrencia entre seres humanos que se educan cuando conocen al otro, con el otro y para el otro.

La construcción de la formación, a su vez, requiere compromiso, autonomía y emancipación. En efecto, el compromiso solo existe cuando se despliega en una participación encarnada en la vida, mojada en la realidad como propone Freire (1983). Así, comprometerse con la vida en su concreción no puede ser una actitud pasiva, pero establece una exigencia cuya base es un acto y una reflexión. Este compromiso está directamente relacionado con la construcción de la autonomía. Es decir, la autonomía se desarrolla en experiencias de libertad y responsabilidad (Freire, 1996). La autonomía es un proceso de maduración que tiene lugar en la vida, con el punto de vista de la toma de decisiones y sus consecuencias, dentro de una elección de responsabilidades, tanto desde la perspectiva individual como social. Freire (1996) plantea que es un imperativo ético respetar la autonomía y la dignidad de la persona humana.

Entendemos que no es posible concebir una acción educativa que apunte a la emancipación, la transformación, la transgresión, si no hay, efectivamente, un tope de dialogicidad. La emancipación es un camino profundo en la creencia de la capacidad humana para encontrar soluciones creativas que puedan superar la alienación, la opresión y todas las formas de sumisión. Aquí pensamos que la emancipación es una humanización, en la que se planta la esperanza y se cosecha el encanto, y esto solo se hace a través del diálogo, que es un choque de ideas, en el que se requiere un análisis interno, mientras que la exposición de un sujeto es una especie de origen exógeno.

La pedagogía del diálogo es una pedagogía de la cuestión, es fenomenológica y provocativa. Estas tres dimensiones de la pedagogía del diálogo apuntan a un educador que experimenta el gerundio. La primera de estas dimensiones es la de la pregunta, porque cuanto más preguntas, más se amplía y profundiza el diálogo. Esta pedagogía es provocadora, siempre buscando evitar respuestas simplistas y reduccionistas. Además, la pedagogía del diálogo es fenomenológica, necesita ser una pedagogía sin prisas, en la que hay una pausa, una degustación, una penetración, un escrutar, donde siempre hay aprendizaje en un proceso libertario que apunta a la

emancipación de las densas fuerzas sociales ideológicas inmiscibles en el sentido común. Emanciparse, por tanto, es arrojarse más allá de uno mismo, en el sentido freireano de ser más.

En clave de una hermenéutica de la carne (Kearney, 2015), o hermenéutica del tacto, pensemos en la pedagogía de la reconciliación desde sus aspectos relacionales: reconciliación con uno mismo, con el otro, con los demás (colectividad, comunidad), con el mundo (hogar común). Llamemos espiritualidad a este centro relacional de la existencia humana.

La espiritualidad no se trata de doctrinas sino de experiencias, por lo que es necesario abordar el tema en el «contexto dramático, peligroso y esperanzador en el que se encuentra actualmente la humanidad»¹⁵ (Boff, 2001, p. 10). La espiritualidad es la transformación que la mística produce en diferentes sujetos en cuanto a la forma de ver la vida, la forma de afrontar los problemas y encontrar caminos, posibilitando alternativas y soluciones. La espiritualidad de una persona se revela frente a la alteridad, el reconocimiento de la vida misma como un misterio que escapa a la teorización. La espiritualidad pertenece a la vida, es una constante antropológica, un movimiento de comprensión y de incompletitud.

Es importante retomar la expresión *mística*. En el campo del sentido común es un reflejo que ha agotado las capacidades de la razón y ya no puede producir luz. Sin embargo, la palabra mística tiene su origen en el griego *muein*, que también se traduce por misterio (Lexico, 2020), allí se percibe su carácter de abscondicidad. El misterio no equivale a un enigma que al ser descifrado desaparece, perteneciendo al misterio por conocer y al mismo tiempo sigue siendo un misterio en el conocimiento. Así, caminamos por la comprensión del establecimiento de una categorización que transita por la espiritualidad del tacto, la existencia y la praxis.

Comencemos por la espiritualidad de la existencia. Existir «va más allá de vivir porque es más que estar en el mundo; es estar en ella y con ella»¹⁶ (Freire, 2000, p. 48). Entender existir en esta línea nos hace pensar de inmediato que este concepto es relacional y dinámico (Freire, 2000). La intuición nos permite abordar que en la espiritualidad de la existencia está la relación y en ella nacen la fraternidad, la sororidad y la hermandad (todos somos hermanos y hermanas, como propone la reciente encíclica *Fratelli Tutti*, de Francisco); con el mundo se establece la conexión de la fruición. El misterio aspira a la plenitud y las respuestas existenciales. Estas demandas se dan en la experiencia del éxtasis, en la experiencia del respeto, en la experiencia de la vida, desde el niño que nace al que muere, de un rostro sufriente a pies y manos encallecidas, de la falta de

abrazar, escuchar y mirar, a la presencia que hace dejándose vivir y caminar y compartir exponencialmente.

Al tratar con estos tres verbos (abrazar, escuchar y mirar) nos encontramos en el campo de la espiritualidad del tacto, que involucra la corporeidad en su totalidad. Esta espiritualidad tiene que ver con la piel, con los poros; tiene una conexión con el corazón (cuya centralidad es la razón y la emoción) sin una dicotomía. Corazón a través del cual la sangre se bombea a todas partes. La espiritualidad del tacto es algo superficial (epitelial) porque está en la dimensión del campo de poros, apuntando a menudo a situaciones aporéticas (callejón sin salida); simultáneamente es profundo, ya que este órgano (la piel) tiene conexiones básicas con el interno, desde el corazón hasta el pulmón; la piel tiene contacto con lo externo, pero no solo eso, aquí destacaremos el escuchar y mirar. Ambos en la dimensión del sentimiento. El primero está vinculado a la audición y el segundo a la visión. Lo superficial y lo profundo están presentes en ambas direcciones. La espiritualidad del tacto nos lleva a una experiencia con el misterio mismo de la existencia, que se produce al tocar (ya sea abrazando, escuchando o mirando).

Aún en el campo de la espiritualidad, tenemos el de la praxis, que es «la capacidad de actuar, de operar, de transformar la realidad según los propósitos propuestos por el hombre, a lo que se asocia su capacidad de reflexión, que lo convierte en un ser de práctica»¹⁷ (Freire, 1983, p. 17). O, incluso, cuando el mismo Freire (1992) dice:

Praxis es la que la acción y la reflexión, en solidaridad, se iluminan constante y mutuamente. En el que la práctica, implicando la teoría de la que no puede separarse, implica una postura de quien busca el conocimiento y no de quien lo recibe pasivamente.¹⁸ (p. 80)

Praxis es un término griego que se traduce por acción, pero en un sentido de inseparabilidad entre actuar y pensar, ya que estas dos dimensiones no ocurren por separado, es decir, reflexionar y actuar son una acción conjunta. Esta espiritualidad es integral, visceral en su organicidad y existencia, algo que pasa por todo el cuerpo.

Solo hay salvación para aquellos que no son perfectos, para aquellos que esperan algo. En este sentido, una pedagogía de la esperanza imbuje voluntad, valor y fe. La fe que se muestra aquí es la traducción inmediata de la esperanza, la confianza en algo que se espera, aunque sea contra

toda posibilidad. Es una convicción de superar la desesperación, la angustia, la aporía. La confianza, como propone Rudolf von Sinner (2007), es la base de la convivencia. Convivir y coexistir, a su vez, invocan la alteridad sin la cual yo no soy.

Ser más es un valor y está en la categoría de la voluntad y, como tal, se comunica con el existir y con el poder. En el campo del valor, sus vínculos son con el coraje (*andrea*), la verdad (*aletheia*) y el destino (*moira*). Estas son tres deidades femeninas de las narrativas griegas míticas. Andrea es como la comprensión de que «la educación es un acto de amor, por lo tanto, un acto de valentía. No se puede temer al debate. El análisis de la realidad no es para escapar de la discusión creativa, bajo pena de farsa»¹⁹ (Freire, 2000, p. 104). El coraje es una dignidad, construida junto a *aletheia* (verdad). Esto, no teniendo como punto de partida la verdad como correspondencia, sino como atrevimiento (*parrhesia*). La verdad está ligada al destino, es decir, Aletheia va de la mano de Moira. Estas divinidades se hacen presentes en la formación y suceden desde que comienza la vida. Esta es la instancia de un ser, de un ser-allí (Heidegger, 2007) que se coloca en la inmediatez del ser, de uno allí a uno aquí. El destino como el futuro de lo que el ser humano hará con él ahora o, como señala Freire (2003, p. 149): «en la concepción dialéctica, por tanto no mecanicista, de la historia, el futuro surge de la transformación del presente como un dado que se dona. De ahí el carácter problemático e inexorable del futuro».²⁰ La historia la construyen hombres y mujeres a partir de su compromiso, producido en la construcción de la autonomía con miras a la emancipación, que conlleva la intencionalidad de una intervención activa, traduciendo una conciencia de que el futuro (como destino) se (re) hace en la lucha de cada día.

La voluntad como una de nuestras categorías, se expresa a través de la esperanza, el ser inacabado y el ser más. Freire (1996) afirma que la esperanza:

es parte de la naturaleza humana. Sería una contradicción si, inacabado y consciente de lo inacabado, primero, el ser humano no se registrara o no estuviera predispuesto a participar en un constante movimiento de búsqueda y, segundo, si buscaba sin esperanza. La esperanza es una especie de ímpetu natural posible y necesario, la esperanza es un condimento indispensable para la experiencia histórica. Sin él, no habría historia, sino puro determinismo. Solo hay historia donde hay un tiempo problematizado y no anterior. La inexorabilidad del futuro es la negación de la historia.²¹ (pp. 80-81)

La esperanza no solo está ahí, sino que pertenece a las experiencias del ser humano. Aislada, tiene sueño, está entumecida, inmóvil. Es, en su imperativo existencial, una fuerza impulsora para lograrlo. La esperanza tiene su dimensión óptica (ímpetu), traducéndose ontológicamente en una praxis mediante la concreción histórica, condición que no se puede abandonar ante la conciencia de una lucha (*polemos*) en torno a un ser inacabado.

Freire (1996, p. 55) dice que el «ser inacabado o su inconclusión es característico de la experiencia vital. Donde hay vida, no hay acabamiento».²² Los animales y las plantas están inacabados, sin embargo, solo el ser humano es consciente de este inacabado. Al pensar en este caminar, entendido aquí como la apertura de un camino, se configura en forma de correspondencia un método, es decir, una forma de realizarlo; al hacer esto, la esperanza nos toma directamente, porque esto es un logro. Sobre lo inacabado, Freire (1983, pp. 27-28) nos dice sin pestañear que «la educación es posible para el hombre, porque está inacabado y sabe que está inacabado. Esto conduce a su perfección».²³ Es en la condición inconclusa que la formación, como dimensión de la educación, es esencial, se acepta la insuficiencia como algo propio del ser humano y es posible abrirse a la alteridad.

De ese ser inacabado se nos lleva a ser más. *Uno y otro* no son *uno y otro*, como es una relación entre dos, donde cada uno está en un lugar y tiempo diferente. *Uno y otro* son UNO / OTRO. Es un solo ser: un ser inacabado y más. Esta última dimensión, la del ser más, es una práctica de valoración del individuo como ser humano. Esta dimensión es la búsqueda de la libertad, que es un logro, nunca una concesión. De esta forma, ser más es la conciencia de lo inacabado, a lo que Freire (2003, p. 192) dice: «No dudaría en afirmar que, habiéndose convertido históricamente el ser más en la vocación ontológica de mujeres y hombres, será la democrática, la forma de lucha o búsqueda más adecuada a la realización humana de ser más».²⁴

En esta llamada vocación ontológica, el ser humano es un ser más, es un ser inacabado y, como tal, carece de dialogicidad que concibe al diálogo como la única posibilidad de producción epistémica: de sí mismo, del otro y de todo lo que lo rodea, en una búsqueda incesante del objeto cognoscente, siempre en compañía permanente, de dicha presencia, presente o ausente. Esta aparente paradoja está involucrada en el diálogo, ya que el ser dialógico pretende ser más, compartiendo con el otro no solo el privilegio de conocer sino, al mismo tiempo, el deseo de conocer. El ser más es un ser dialógico, es un «luchar por la transformación constante de la realidad».²⁵ (Freire, 1992, p. 43)

A MODO DE CONCLUSIÓN

El presente trabajo asumió el desafío de abrir formas de pensar, a través de los caminos del pensamiento barthiano y freireano. En el intento de análisis y síntesis, se elaboró la presente propuesta de una pedagogía de la gratuidad con foco en la creatividad, la reconciliación y la esperanza. Se reconoce la etapa aún embrionaria de este enfoque, sin embargo, también se considera su potencial para el futuro desarrollo de investigaciones.

La pedagogía de la gratuidad se refiere a la gracia de la vida y sus relaciones. Estar con el otro, cohumanidad en el vocabulario barthiano, indica la posibilidad de ser más, no ser a pesar de las contingencias, sino con ellas. Ser humano, humanizarse es estar con el otro, por el bien del otro, en diaconia (servicio) *kenótica* (vaciar en favor del otro), comunal (*koinonia*) y en constante apertura. Como puede verse, aún se pueden agregar otros términos y significados a las categorías de una pedagogía de la gratuidad que se mueve pericoréticamente, entre la creatividad, la reconciliación y la esperanza, en la interpenetración de categorías y elementos siempre abiertos a ser más, en una fuerza ética de humanización como *telos* (finalidad) pedagógico y teológico.

Seguir todo este camino es pensar en la conexión entre la ética teológica de Karl Barth en una relación crítica y dialógica con el pensamiento de Paulo Freire, intuyendo desarrollos triangulares del trípode creatividad-reconciliación-esperanza. En resumen, las superposiciones existenciales entre la teología barthiana y la pedagogía freireana desarrollan elementos de referencia para una cultura de humanización como horizonte de la llamada pedagogía de la gratuidad. El cuidado, entendido aquí como una dimensión ética de la gratuidad, es el centro de todos los triángulos, por lo que, independientemente de las condiciones históricas y del zigzagueo de las estructuras triangulares, existe una disposición central para estar con el otro y, en el reconocimiento y la aceptación de la condición humana de inacabamiento, ser más. Es decir ¡soy más donándome!

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- 1- Assmann, H. (1994). Teologia da Solidariedade e da Cidadania: Ou seja: continuando a Teologia da Libertação. En H. Assmann, *Crítica à lógica da exclusão* (p. 13-36). São Paulo: Paulus.
- 2- Barth, K. (1978). *The Church Dogmatics: The Doctrine of Creation*. V. III. Edinburgh: T&T Clark.
- 3- Barth, K. (1983). *Church Dogmatics: The Doctrine of God*. V. II. Edinburgh: T&T Clark.
- 4- Barth, K. (2016). *A Carta aos Romanos: (segunda versão) 1922*. São Leopoldo: Sinodal/EST.
- 5- Boff, C. (2014). *O livro do sentido: crise e busca de sentido hoje*. São Paulo: Paulus.
- 6- Boff, C. y Boff, L. (2010). *Como fazer teologia da libertação*. Petrópolis: Vozes.
- 7- Boff, L. (2000). *A Santíssima Trindade é a melhor comunidade*. Petrópolis: Vozes.
- 8- Freire, P. (1983). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 9- Freire, P. (1992). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 10- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 11- Freire, P. (2000). *Educação como prática de liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 12- Freire, P. (2001). *Pedagogia dos sonhos possíveis. Organização, apresentação e notas de Ana Maria Araújo Freire*. São Paulo: Editora Unesp.
- 13- Freire, P. (2003). *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. São Paulo: Unesp.
- 14- Freire, P. (2011). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- 15- Freire, P. (2014). *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Editora Paz e Terra.
- 16- Gruchy, J. de (2007). Public Theology as Christian Witness: exploring the genre. *International Journal of Public Theology*, Leiden, 1, 26-41.
- 17- Heidegger, M. (2007). *Ser e Tempo*. Tradução de Márcia de Sá Cavalcanti. Petrópolis: Vozes.
- 18- Jeanrond, W. (2010). *A theology of love*. London: T&T Clark.
- 19- Kearney, R. (2014). Losing our touch. The New York Times. Opinionator. Recuperado de <<https://opinionator.blogs.nytimes.com/2014/08/30/losing-our-touch/>>.

- 20- Kearney, R. (2015). The wager of carnal hermeneutics. En R. Kearney y B. Treanor (eds.), *Carnal hermeneutics* (pp. 15-56). New York: Fordham University Press.
- 21- Lexico (2020). *Mystic*. Oxford Dictionaries. Recuperado de: <<https://www.lexico.com/definition/mystic>>.
- 22- Moltmann, J. (2005). *Teologia da esperança: estudos sobre os fundamentos e as consequências de uma escatologia cristã*. São Paulo: Teológica/Loyola.
- 23- Ricoeur, P. (2002). O bom uso das feridas da memória. Textos Traducidos de Paul Ricoeur. Instituto de Estudos Filosóficos. Universidade de Coimbra. Recuperado de <https://www.uc.pt/fluc/uidief/textos_ricoeur/o_bom_uso_das_feridas_da_memoria>.
- 24- Sinner, R. (2007). *Confiança e convivência: reflexões éticas e ecumênicas*. São Leopoldo: Sinodal.
- 25- Sinner, R. (2015). As igrejas no espaço público: rumo a uma teologia pública com enfoque na cidadania. Recuperado de <https://re299t.net/fix/files/von%20Sinner_teologia%20p%20FAblica_cidadania_%20in%20Portugues.pdf>
- 26- Sobrino, J. (1990). Centralidad del reino de Dios en la teología de la liberación. In Ellacuría, I. y Sobrino, J. (Orgs.). *Mysterium Liberationis: Conceptos fundamentales de la teología de la liberación*. Madrid: Editorial Trotta, 1, 467-510.
- 27- Tracy, D. (2006). *A imaginação analógica: a teologia cristã e a cultura do pluralismo*. São Leopoldo: Editora UNISINOS.
- 28- Valls, A. (2008). *O que é ética*. São Paulo: Editora brasiliense.
- 29- Westhelle, V. (2012). *Eschatology and space: the lost dimension in theology – past and present*. New York: Palgrave Macmillan.
- 30- Zeferino, J. (2018). Karl Barth e teologia pública: contribuições ao discurso teológico público na relação entre clássicos teológicos e *res publica* no horizonte da teologia da cidadania. Tesis doctoral en Teología. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Brasil.
- 31- Zeferino, J. (2019). A política como assunto dos estudos em teologia pública: aportes na relação entre religião e espaço público à luz da tipologia de teologia públicas de Boaventura de Sousa Santos. *Caderno Teológico*, Curitiba, 4(2), 67-79.

- 32- Zeferino, J. (2020). A teologia pública no Brasil: análise de um mapeamento. *Interações*, Belo Horizonte, 15(1), 90-197.
- 33- Zeferino, J. y Fernandes, M. L. (2020). O sofrimento dá o que pensar: teologia pública em diálogo com a literatura marginal. *Teoliterária*, São Paulo, 10(21), 470-497.

Notas aclaratorias

¹ Para una introducción a los estudios sobre teología pública en Brasil, ver las recientes publicaciones de Zeferino (2019): *A política como assunto dos estudos em teologia pública: aportes na relação entre religião e espaço público à luz da tipologia de teologias políticas de políticas de Boaventura de Sousa Santos*, en la que el autor presenta el ejercicio de la teología pública en sus momentos crítico-analítico y crítico-proposicional; y Zeferino (2020): *A Teología pública no Brasil: análise de um mapeamento*, que muestra el marco temático de la investigación sobre teología pública en las últimas dos décadas en el contexto brasileño.

² Los cinco volúmenes, el último nunca escrito y el cuarto sin terminar, son: *La Doctrina de la Palabra de Dios (Die Lehre vom Wort Gottes, KD I)*; *La Doctrina de Dios (Die Lehre von Gott, KD II)*; *La Doctrina de la Creación (Die Lehre von der Schöpfung, KD III)*; *La Doctrina de la Reconciliación (Die Lehre von der Versöhnung, KD IV)* y *La Doctrina de la Redención (Die Lehre von der Erlösung, KD V)*.

³ Esta enseñanza o pedagogía, por lo tanto, parece estar más cerca de la tradición bíblica misma, como en la idea de la Torá (instrucción), en el discipulado y la mistagogía como educación para la espiritualidad e, incluso en la postura de Jesús en los relatos evangélicos como quien enseña a caminar con las personas, conociendo sus sufrimientos y solidarizándose en una praxis de amor (Jeanrond, 2010). Se percibe en la tradición cristiana, por tanto, una dinámica pedagógica que piensa en la vida e instruye en la ética.

⁴ Término españolizado basado en la noción griega de *perichoresis*, utilizado en la patrística para designar la relación entre las personas de la Trinidad. Una posible traducción es la interpenetración. (Boff, 2000)

⁵ La escatología es, en la tradición cristiana, el estudio de las últimas cosas. Jon Sobrino (1990), a su vez, lo interpreta como lo último del pensamiento cristiano, enfatizando el tema del Reino de Dios; Jürgen Moltmann (2005) pone el énfasis de la escatología en el tema de la esperanza; Vítor Westhelle (2012), en su escatología espacial, sigue el énfasis en la cuestión de la esperanza, pensándola concretamente en la lucha por la tierra de los trabajadores rurales.

⁶ Algunas importantes obras que dialogan con nuestra propuesta son: *Pedagogía de la autonomía* (1996), *La educación como práctica de la libertad* (2000), *Pedagogía de la esperanza* (2007), *Pedagogía de la tolerancia* (2014), su célebre *Pedagogía del oprimido* (1997) y su reflexión sobre *O papel educativo das igrejas na América latina*, un texto que se originó en 1971 y fue asignado en su obra *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. En él, el autor presenta elementos básicos para el actual diálogo entre pedagogía y teología

⁷ «ainda quando fale em educação para a libertação, tal educação esteja condicionada por sua visão da libertação como um quefazer individual que deve dar-se, sobretudo, no âmbito das consciências e não através da práxis social e histórica dos seres humanos». De aquí en adelante, las traducciones son de responsabilidad de los autores.

⁸ «Finalmente, tão velha quanto o cristianismo mesmo, sem ser tradicional, tão nova quanto ele, sem ser modernizante, vem afirmando-se, cada vez mais, na América Latina, ainda que não como um todo coerente, uma outra linha de Igreja – a profética».

⁹ «como práxis política a serviço da permanente libertação dos seres humanos, que não se dá, repitamos, nas suas consciências apenas, mas na radical modificação das estruturas em cujo processo se transformam as consciências».

¹⁰ «Minha convivência com Marx jamais me sugeriu, sequer, meu afastamento de Cristo».

¹¹ «ao risco de fazer parte das lutas dramáticas da realidade. Não existe profetismo sem risco. Nesta linha, a educação deve ser, de fato, transformadora».

¹² «Ora, antes de constituir um novo método teológico, a Teologia da Libertação é um novo modo de ser teólogo».

¹³ «sides with the powerless against the powerful».

¹⁴ «educação tem um caráter permanente. Não há seres educados e não educados. Estamos todos nos educando. Existem graus de educação, mas estes não são absolutos».

¹⁵ «contexto dramático, perigoso e esperançador em que se encontra atualmente a humanidade».

¹⁶ «ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo; é estar nele e com ele».

¹⁷ «a capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da prática».

¹⁸ «Práxis na qual ação e reflexão, solidárias, se iluminam constantemente e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe».

¹⁹ «a educação é um ato de amor, por isso, um ato de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade não é fugir à discussão criadora, sob pena de ser uma farsa».

²⁰ «na concepção dialética, por isso mesmo não mecanicista, da história, o futuro eclode da transformação do presente como um dado dando-se. Daí o caráter problemático e não inexorável do futuro».

²¹ «faz parte da natureza humana. Seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, primeiro, o ser humano não se inscrevesse ou não se achasse predisposto a participar de um movimento constante de busca e, segundo, se buscasse sem esperança. A esperança é uma espécie de ímpeto natural possível e necessário, a esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela, não haveria história, mas puro determinismo. Só há história onde há tempo problematizado e não pré-datado. A inexorabilidade do futuro é a negação da história».

²² «inacabamento do ser ou a sua inconclusão; é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento».

²³ «a educação é possível para o homem, porque este é inacabado e sabe-se inacabado. Isto o leva à sua perfeição».

²⁴ «Não hesitaria em afirmar que, tendo-se tornado historicamente o ser mais a vocação ontológica de mulheres e homens, será a democrática a forma de luta ou de busca mais adequada à realização humana do ser mais».

²⁵ «empenhar-se na transformação constante da realidade».

Conflicto de intereses

Los autores declaran que no existen conflictos de intereses.

Contribución de los autores

Everton Nery Carneiro: participó en el diseño metodológico y redacción del artículo, así como en su revisión y corrección.

Jefferson Zeferino: trabajó en el diseño de la metodología del artículo y colaboró en la redacción, revisión y corrección del trabajo.