

UNIVERSIDAD POLITECNICA SALESIANA

SEDE QUITO

UNIDAD DE POSTGRADO

MAESTRÍA EN PASTORAL JUVENIL

Tesis previa a la obtención del título de: MAGISTER EN

PASTORAL JUVENIL

TEMA:

RELECTURA DE LA OBRA LUCANA A PARTIR DE LA PEDAGOGÍA DE LA  
LIBERACIÓN

AUTOR:

MONGUI CASAS LEONARDO

DIRECTOR:

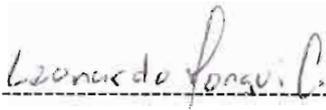
Dr. DANIEL CASTILLO GAONA, PhD

Quito, marzo de 2015

DECLARATORIA DE RESPONSABILIDAD Y AUTORIZACIÓN DE USO  
DEL TRABAJO DE GRADO

Yo, Leonardo Mongui Casas con documento de identificación No. PE105106, autorizo a la Universidad Politécnica Salesiana la publicación total o parcial de este trabajo de grado y su reproducción sin fines de lucro.

Además declaro que los conceptos y análisis desarrollados y las conclusiones del presente trabajo son de exclusiva responsabilidad del autor.

A handwritten signature in black ink, reading "Leonardo Mongui Casas", is written over a light gray rectangular background. Below the signature is a horizontal dashed line.

Mongui Casas Leonardo

ID. PE105106

A los miles de jóvenes y adultos; animadores y asesores;  
laicos, religiosos y sacerdotes de la Pastoral Juvenil en el  
continente que nunca se han cansado de presentar a los jóvenes  
a Jesús, el Amigo, el Hermano, que es Maestro Liberador y  
que desea la Salvación de todos y cada uno de nosotros.

Leonardo

## ÍNDICE DE CONTENIDO

ÍNDICE DE CONTENIDO .....	1
GLOSARIO .....	6
RESUMEN .....	8
ABSTRACT .....	9
INTRODUCCIÓN .....	10
MARCO CONTEXTUAL.....	16
1 El pueblo de Dios en tiempos de los apóstoles .....	16
1.1. Situación política palestina siglo I .....	16
1.2. Las leyes .....	18
1.3. Situación social.....	20
1.4. Estilo de vida .....	22
1.5. Situación religiosa.....	29
2 Contextualización inicial de la Obra Lucana .....	30
2.1. Unidad literaria.....	30
2.2. Visión de conjunto de la Obra Lucana .....	32
2.3. Fecha de acontecimientos:.....	32
2.4. Fecha de redacción .....	33
3 La pedagogía de la liberación como BÚSQUEDA de dar la palabra a los marginados.....	35
3.1. La educación: una lucha de avances y retrocesos en Brasil .....	36
3.2. El analfabetismo en Brasil, resultado de la desigualdad.....	37

3.3.	La educación de adultos en Chile (1964 - 1971) .....	38
3.4.	Paulo Freire y la construcción progresiva del método .....	39
TEMAS CENTRALES DE LA OBRA LUCANA Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA		42
1	Elementos principales de la Obra Lucana .....	42
1.1.	Macro estructura de la Obra Lucana .....	42
1.2.	Autor .....	44
1.3.	Destinatarios.....	48
1.4.	Fuentes.....	49
1.5.	Intención .....	51
1.6.	Idioma.....	52
2	Elementos principales de la Educación liberadora .....	52
2.1.	Importancia.....	52
2.2.	La educación tradicional como polo opuesto a la educación liberadora	53
2.3.	¿Qué busca la educación liberadora? .....	53
2.4.	Discurso de la Educación Liberadora .....	54
3	Análisis comparativo del estudio de la Educación liberadora y la Obra Lucana.....	55
3.1	Los oprimidos como centro de la acción liberadora .....	55
3.2	La conversión como meta de la liberación .....	60
3.3	El rol de la mujer en la construcción de la civilización del amor.....	63
3.4	Una manera distinta de construir conocimiento .....	68

3.5	La comunidad como lugar privilegiado de aprendizaje .....	72
LECTURA EXEGÉTICA DE ALGUNAS PERÍCOPAS DE LA OBRA LUCANA.....		75
1	Los oprimidos como centro de la acción liberadora en LUCAS 6, 17-26....	75
1.1	Delimitación .....	76
1.2	Crítica textual .....	77
1.3	Estructura.....	77
1.4	El texto .....	78
1.5	Relectura desde la educación liberadora .....	81
2	La conversión como meta de la liberación en Hechos 8, 26-40 .....	84
2.1	Delimitación .....	85
2.2	Crítica textual .....	86
2.3	Estructura.....	86
2.4	El texto .....	87
2.5	Relectura desde la educación liberadora .....	89
3	El rol de la mujer en la construcción de la civilización del amor en Lucas 7, 36-50 .....	90
3.1	Delimitación .....	91
3.2	Crítica textual .....	92
3.3	Estructura.....	94
3.4	El texto .....	94
3.5	Relectura desde la educación liberadora .....	98
4	Una manera distinta de construir conocimiento en lucas 10, 1-12 .....	100

4.1	Delimitación .....	101
4.2	Crítica textual .....	101
4.3	Estructura.....	102
4.4	El texto .....	102
4.5	Relectura desde la educación liberadora .....	104
5	La comunidad como lugar privilegiado de aprendizaje en Hechos 2, 42-47 106	
5.1	Delimitación .....	106
5.2	Crítica textual .....	107
5.3	Estructura.....	107
5.4	El texto .....	108
5.5	Relectura desde la educación liberadora .....	110
	HACIA UN MODELO DE VIDA CENTRADO EN LA PALABRA .....	112
1	La Obra Lucana: Como BÚSQUEDA de la justicia .....	112
2	conversión como camino hacia la verdadera libertad.....	114
3	Mujeres y hombres servidores de Dios .....	116
4	El ser humano como merecedor de dignidad .....	117
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	119

## ÍNDICE DE TABLAS

<i>Tabla 1: Referencias recíprocas en la Obra Lucana</i>	31
<i>Tabla 2: Cronología de Hechos de los Apóstoles (Equipo Cahiers Evangélie, 2012)</i>	33
<i>Tabla 3: Analfabetismo en personas de 15 y más años (1920-2000)</i>	38
<i>Tabla 4: Indicadores educacionales en Chile 1950-1970</i>	39
<i>Tabla 5: Comparación de Macro estructuras del Evangelio de Lucas</i>	43
<i>Tabla 6: Comparación de Macro estructuras de los Hechos de los Apóstoles</i>	44
<i>Tabla 7: Uso de indicadores históricos en la Obra Lucana</i>	45
<i>Tabla 8: Comparación Mc, Q y Lc</i>	50
<i>Tabla 9: Tasa de analfabetismo 1970-2000 (%)</i>	65
<i>Tabla 10: Estructura Lc 6, 17-26</i>	78
<i>Tabla 11: Relación opresión - consolución en Lc 6, 20-24</i>	80
<i>Tabla 12: Relación Advertencia - consecuencia en Lc 6, 24-26</i>	81
<i>Tabla 13: Estructura Hch 8, 26-40</i>	87
<i>Tabla 14: Análisis comparativo Hch 8, 26-40 y Lc 24, 13-35</i>	88
<i>Tabla 15: Enantiosis usada en Lc 7, 44-47</i>	93
<i>Tabla 16: Estructura Lc 7, 36-50</i>	94
<i>Tabla 17: Similitudes y diferencias Lc 7, 35-50 y Mc 14, 3-9</i>	95
<i>Tabla 18: Estructura Lc 10, 1-12</i>	102
<i>Tabla 19: Estructura Hch 2, 42-47</i>	107

## ÍNDICE DE ILUSTRACIONES

<i>Ilustración 1: Pirámide social siglo I</i>	21
---	----

## GLOSARIO

**Agente de Pastoral Juvenil:** Es una persona enviada por Dios para cumplir su voluntad en una comunidad cristiana, de allí la importancia decisiva que tiene la comunidad cristiana para ser apoyo en todo sentido a cada uno de los jóvenes. Durante el proceso de evangelización es necesario ir desarrollando un acercamiento para lograr la confianza del joven y cumplir a cabalidad la importancia de ser verdaderos agentes de pastoral juvenil (Conferencia Episcopal Española, 1988).

**Ciencias Bíblicas:** Son la aplicación de un conjunto de disciplinas diversas al estudio de la Biblia judía y cristiana. Para su teoría y métodos, esta área de conocimiento se basa en disciplinas que van desde la arqueología hasta la crítica literaria, la historia, la filología y las ciencias sociales.

**Discípulo:** “Es quien toma conciencia de la gratuidad de su vocación: ha sido elegido por amor de Dios y no por méritos propios para identificarse con Jesucristo, seguirlo y vivir sus enseñanzas en la comunidad de discípulos” (Silva Reatamales, 2005).

**Educación Liberadora / Educación Popular:** Así se suele denominar a todo el lento proceso de creación, en América Latina, de una escuela universal, gratuita y obligatoria, el cual se inició antes de la Independencia y sólo culmina, dando lugar a una real escuela de masas, entre los años '50 y '60. Durante las décadas del '70 Y del '80, se empieza a hablar preferente mente de "educación popular", para señalar procesos educativos que guardan semejanza en sus objetivos y métodos con los nacidos bajo el apelativo de educación liberadora: acá el término "popular" identifica una opción política explícita que tiene una clara connotación de clase. Además la temática ha sido tratada también bajo otros rótulos: 1) educación de adultos (llamada también educación popular de adultos) y 2) experiencias de investigación-acción (o investigación participante). (García Huidobro, 1998).

**Educador-educando:** Freire prefiere hablar en estos términos y no en los términos tradicionales de profesor-alumno, para enfatizar la necesidad de crear una nueva relación entre los seres humanos que participan en la educación como sujetos, para resaltar el hecho de que el alumno (el educando) y el profesor (el educador) aprenden conjuntamente,

intentan conocer para transformar la sociedad en la que viven y no la aceptan tal como es (Escobar Guerrero, 1985, pág. 148).

**Maestro:** Lucas, que es el único entre todos los evangelistas que no recurre en ningún caso al hebreo, acentúa el reconocimiento de la autoridad de Jesús que va unido al apelativo "maestro", sustituyendo a veces el habitual *didaskale* de Marcos porque significa propiamente "el que preside", "jefe". Lucas resumirá en su segundo libro los contenidos del primero, afirmando que en él "escribió... acerca de todo lo que Jesús hizo y enseñó" (Hch 1,1). Ahora bien, frente a esta afirmación, que se debe entender como síntesis lógica de todo el Evangelio, los referidos sumarios del comienzo del mismo, crean la impresión de que el enseñar fue actividad principal de Jesús. (Fernández Ramos, 2001).

**Hermenéutica:** Ciencia de los principios de interpretación del texto bíblico. Debe establecer cuántos sentidos tiene la Biblia (noética) cómo encontrar el sentido genuino (heurística) y cómo exponerlo (proforística). La explicación del texto siguiendo estos principios es la exégesis (Flor Serrano & Schökel, 1999).

**Humanización - deshumanización:** La humanización es el camino por el cual los hombres y las mujeres pueden llegar a ser conscientes de sí mismos, de su forma de actuar y de pensar, cuando desarrollan todas sus capacidades pensando no solamente en sí mismos, sino de acuerdo con las necesidades de los demás. En las sociedades en donde las personas no pueden pensar libremente (están alienadas), se les impide hacerlo y se les obliga a pensar de una determinada manera (o ni siquiera pueden pensar porque no tienen qué comer). En este caso, hay personas que ni siquiera piensan, que han sido convertidas en simples "objetos", en instrumentos que producen riquezas. Pero hay otras personas, las que se benefician de esta situación, que sólo piensan en ellas mismas (y en sus familias), sin importarles lo que les pase a los demás (Escobar Guerrero, 1985, pág. 158).

**Obra Lucana:** Consta de dos partes, el tercer Evangelio y los Hechos de los Apóstoles. Es opinión prácticamente unánime que, el tercer Evangelio y el libro de los Hechos de los Apóstoles, tienen el mismo autor (Aguirre Monasterio, La obra lucana en su contexto histórico, social y eclesial, 2009) por lo que al referirnos a este término estaremos remitiendo a estos dos libros y el hilo conductor bajo el que fue pensada y escrita.

## RESUMEN

**Palabras clave:** Obra Lucana, Pedagogía Liberadora, Discipulado, Freire, Transformación.

La presente tesis busca analizar la Obra Lucana desde los criterios pedagógicos presentados por la Pedagogía Liberadora, haciendo así una relectura del evangelio de Lucas y los Hechos de los apóstoles en clave liberadora y transformadora del entorno.

Para ello se parte de cinco elementos de la Pedagogía Liberadora: a) rol de los oprimidos como centro de la acción liberadora; b) conversión-transformación como meta; c) rol de la mujer en la acción transformadora; d) nuevas formas y relaciones de enseñanza; e) comunidad como lugar privilegiado del aprendizaje. Estos elementos serán analizados desde los criterios pedagógicos presentados por Freire y desde la teología bíblica presente en la enseñanza del Maestro.

Este trabajo concluye resaltando la importancia de la justicia en la Obra Lucana, que tiene como resultado la conversión-transformación personal y comunitaria como camino al cambio de las estructuras opresoras. Rescata la importancia dada por el Señor a las mujeres como parte de su discipulado, y que tienen un papel importante en la tarea de la construcción del Reino de Dios; restaurando así al ser humano en la dignidad que merece como hijo de Dios en Cristo.

## **ABSTRACT**

**Key Words:** Lukan corpus, Pedagogy of Liberation, Discipleship, Freire, Transformation.

This thesis seeks to analyze the Lukan corpus from the pedagogic criteria presented by a Pedagogy of Liberation, thus re-reading Luke's Gospel and the Act of the Apostles with a view liberate and transform the social environment.

In doing so, five elements of the Pedagogy of Liberation are taken into account: a) the role of the oppressed at the heart of liberating action; b) conversion-transformation or as a goal; c) the role of women in transformative action; d) new ways and relationships regarding teaching; e) the community as a privileged setting for learning. These elements will be analyzed from the pedagogic criteria presented by Freire and from a biblical theology present in the teachings of the Master.

This work concludes by highlighting the importance of justice in the Lukan corpus, resulting in personal and communal conversion-transformation, as a way to change structural oppression. It recovers the importance given by the Lord to women among his disciples, giving them an important role in the building of the Kingdom of God, thus restoring human beings to their proper dignity as children of God in Jesus Christ.

## INTRODUCCIÓN

El presente trabajo investigativo busca profundizar acerca de los elementos relacionados a la pedagogía de la liberación presenta el proceso de formación de los discípulos en la Obra Lucana. Es por esto que para la presente investigación contará con dos componentes teóricos: el bíblico centrado en la Obra Lucana y, el pedagógico centrado en la educación liberadora.

Así, la presente tesis pretende brindar a los pastoralistas no solo herramientas pedagógicas para emprender o realizar propuestas educativas a partir del evangelio de Lucas, sino también pautas para acercarse a la Obra Lucana con una mirada pedagógica priorizando así un modelo de seguimiento de Jesús centrado en la Palabra de Dios, desde una mirada que trasciende a lo espiritual e interioriza la praxis de Jesús como un modelo de vida a imitar sobre todo en la manera de testimoniar como agentes de pastoral nuestra vida con los demás.

Así pues, es posible hallar interesantes puntos de encuentro entre las características de la formación de los discípulos de Jesús presentados en la Obra Lucana y la pedagogía de la liberación, lo que podría llevarnos a realizar este estudio con miras a fortalecer la praxis pastoral desentrañando los elementos de estos dos modos de formar lo cual nos lleva a responder al reto de “acompañar a los jóvenes a descubrir, seguir y comprometerse con Jesucristo y su mensaje para que, transformados en hombres nuevos, e integrando su fe y su vida, se conviertan en protagonistas de la construcción de la Civilización del Amor” (SEJ - CELAM, 2005, pág. 176)

Desde la Obra Lucana (Evangelio de Lucas y Hechos de los Apóstoles), es posible entender cómo la enseñanza del Maestro particularmente descrita en estos libros marca una fuerte opción por los pobres y oprimidos para luego contrastarla con la educación liberadora propuesta por Paulo Freire para así descubrir particularidades de estas dos formas de enseñar en los ambientes más sencillos de sus contextos.

Según Bovon (2005) El evangelio de Lucas, centra la mirada del lector en el camino, como el espacio tiempo en donde Jesús, hecho hombre, que se presenta como centro de la historia de salvación, haciendo que la misericordia del Señor llegue a quienes más lo desea, aquellos a quienes la sociedad de la época no atiende, los oprimidos y

marginados, a quienes se les ha dicho que la gracia de Dios no les puede alcanzar por su condición de pobreza o pecado. Desde esta perspectiva el evangelista nos ofrece pautas para hacer un análisis del proceso formativo que siguió Jesús, quien especialmente en este evangelio es presentado cercano a las personas, curando, enseñando, recorriendo las ciudades, de ahí que muchos autores comparen su obra con la de un pintor que presenta la Buena Nueva desde un plano concreto y visible.

Por otro lado Según García (1998) la Pedagogía Liberadora que surge en el contexto latinoamericano y cuyas raíces se pueden encontrar incluso al siglo XIX desde la educación en la época emancipadora y la consolidación de los estados nacionales, pero cuyo término va a ser usado por Paulo Freire como fruto de la praxis pedagógica realizada en Brasil y cuya síntesis se encuentra en el libro “Educación como práctica de la libertad” en 1967 y que tendrá gran fuerza en el continente gracias a su aceptación como modelo pedagógico para las escuelas católicas en la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano (Medellín 1968).

Bajo la consigna de llevar a través de la enseñanza al reconocimiento de los menos favorecidos como actores de la sociedad involucrándoles activamente en los procesos de aprendizaje frente a las estructuras dominantes presentes en los distintos países por medio del fortalecimiento de la conciencia crítica generada desde la relación cercana entre educador y educando, esta manera particular de enseñanza brinda herramientas pedagógicas para acercarse al texto de Lucas y hacer un análisis de desde esa perspectiva.

Parte de la Sagrada Escritura, como fuente, para descubrir la manera en que Jesús hizo que un grupo de hombres y mujeres le conocieran, amaran y siguieran, desde una enseñanza incluyente, que se adapta a las circunstancias y conocimientos teóricos o empíricos de cada persona, mucho más al estilo de la enseñanza de los profetas del Antiguo Testamento, lo cual entra en choque con las escuelas de los judíos en la época de Jesús las cuales se reservaban para quienes contaban con los recursos para costear el estar en ellas.

Esta es otra manera de concebir la enseñanza desde la óptica religiosa de la época, ante lo que el modelo formativo en el que crecieron los discípulos de Jesús y que fue replicado por las primeras comunidades, e incluso pensado en el contexto actual responde a la necesidad de “pasar de unas comunidades formadas mayoritariamente por adeptos a

unas comunidades de "discípulos" y "seguidores" de Jesús". Esta manera particular de llevar la Buena Nueva en iglesia primitiva tuvo gran acogida y suscitó la admiración, incluso, entre quienes no compartían la fe (Pagola, 2012).

“Jesucristo tiene su propia pedagogía para acercarse y propiciar el encuentro personal con Él” (SEJ - CELAM, 2013, pág. 425). Igualmente nuestros obispos ya desde Aparecida nos retaron a hacer de la formación de todos los seguidores de Jesús no solamente algo que sucedió con los primeros discípulos-misioneros, sino que es el estilo en que cada uno de los bautizados debe recorrer en su camino de fe para que “el seguimiento sea fruto de una fascinación que responde al deseo de realización humana, al deseo de vida plena” (CELAM, 2007, pág. 157). Dentro de los elementos característicos que encontramos podemos destacar:

a. En la Obra Lucana Jesús es “enviado por Dios para "buscar lo que estaba perdido"... siendo Buena Noticia de un Dios compasivo, defensor de los pobres, amigo de pecadores” (Pagola, 2012).

b. En la escuela de Jesús, como nos la presenta la Obra Lucana, “podemos descubrir la figura de María como un estímulo importante en los tiempos actuales que nos ayude a vivir en la Escuela del único Maestro” (Álvarez C. G., Discípulos y Misioneros en la escuela de Jesús, 2007), además, la Obra Lucana nos presenta el papel de la mujer dentro de la transmisión de la buena noticia, ya que el tercer evangelio nos presenta con mayor amplitud el rol de María en la historia de salvación, y dentro de los elementos exclusivos en Lucas esta la presencia de las discípulas en la Escuela de Jesús (Lc 8, 3; 24, 10; Hch 1, 14). Además es en Hechos donde podemos encontrar incluso el uso en el griego de la palabra discípula (Hch 9, 36), lo cual es toda una novedad tanto a nivel lingüístico como a nivel formativo.

c. Jesús no solamente presenta un mensaje como un gran maestro de la época utilizando la retórica como medio de enseñanza, sino que se acerca a las personas, utiliza diferentes recursos como la pregunta, las parábolas entre otros para que los conceptos no se construyan a partir de lo que él quiere, sino deducidas de manera personal y comunitaria por sus interlocutores.

d. En la Escritura la Obra Lucana es especialmente relevante, Jesús no implantó un estilo formativo centrado en la persona como individuo, sino que aunque atendía a cada persona según sus necesidades, a sus discípulos los mantuvo en comunidad incluso en los momentos de misión al enviarlos de dos en dos (Lc 10, 1) lo cual hizo que luego de su

resurrección uno de los principales elementos que harían que las personas reconocieran la particularidad y valor del cristianismo primitivo era el estilo de vida centrado en la vivencia comunitaria (Hch 1, 14; 2, 46-47).

La pedagogía de la liberación parte de la experiencia de vida de todos los involucrados en el proceso educativo y no solamente del conocimiento que desea implantar el educador en el educando, generando en ellos una conciencia crítica del entorno y provocando nuevos desafíos y haciéndoles protagonistas del cambio. Desde este punto de vista el educador “al identificarse, desde luego, con la de los educandos, debe orientarse en el sentido de la liberación de ambos. En el sentido del pensamiento auténtico y no en el de la donación, el de la entrega de conocimientos. Su acción debe estar empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Escobar Guerrero, 1985)

El proceso de la educación liberadora se desarrolló con el propósito de crear un sistema educativo para alfabetizar a los campesinos sin importar su género. De hecho “el método de Paulo Freire fue creado como una alternativa que hiciera posible que los hombres y las mujeres, a los que se les había negado el derecho de expresar y de decidir su vida, pudieran conquistar este derecho” (Escobar Guerrero, 1985). Para Freire “el diálogo es una exigencia existencial. Y siendo el encuentro que solidariza la reflexión y la acción de sus sujetos encauzados hacia el mundo que debe ser transformado y humanizado, no puede reducirse a un mero acto de depositar ideas de un sujeto en el otro, ni convertirse tampoco en un simple cambio de ideas consumadas por sus permutantes” (Caldeiro, 2005)

La pedagogía liberadora desde el diálogo pretende “transformar el mundo, decirlo no es privilegio de algunos hombres, sino derecho de todos los hombres. Precisamente por esto, nadie puede decir la palabra verdadera solo, o decirlo para los otros, en un acto de prescripción con el cual quita a los demás el derecho de decirlo. Decir la palabra, referida al mundo que se ha de transformar, implica un encuentro de los hombres para esta transformación” (Freire, Pedagogía del Oprimido, 1999)

Así, a nivel académico se ha planteado como objetivo principal releer la Obra Lucana desde los criterios de la pedagogía liberadora, para ello se ha realizado un proceso investigativo desarrollado a lo largo de la presente tesis. Para conseguir esto se desarrollara una investigación de carácter bibliográfico y tendrá como centro el acercamiento teórico-científico a la Obra Lucana, apoyados por las ciencias bíblicas y para el componente

pedagógico nos centraremos en los desafíos planteados por Paulo Freire desde la pedagogía de la liberación.

Para realizar la relectura utilizaremos la metodología hermenéutica que dentro de los procesos cualitativos que tiene como característica propia interpretar y comprender, para desvelar los motivos del actuar humano. Los procesos hermenéuticos de conducir, comunicar, traducir, interpretar y comprender los mensajes y significados no evidentes de los textos (bíblicos) y contextos (historia, cultura, política, religión, filosofía, sociedad, educación, de los discípulos de la Obra Lucana).

De esta manera el primer capítulo tiene como punto central hacer un acercamiento bibliográfico que contextualice al lector en los momentos históricos que dieron pie a la construcción de las praxis pedagógicas que desarrollaron con casi dos milenios de diferencia Jesús y las primeras comunidades cristianas en el siglo primero y por otro lado Paulo Freire como promotor de la educación liberadora, desarrollada en la segunda mitad del siglo XX como una opción por desarrollar una pedagogía que tenga como base a la persona, sus conocimientos y destrezas para desde ahí en el binomio educador-educando lograr construir nuevos conocimientos para ambas partes.

El segundo capítulo teniendo como sustento la contextualización previa a los dos componentes, pretende desarrollar los componentes teóricos discursivos de la Obra Lucana y la educación liberadora, haciendo un análisis comparativo a nivel teórico desde los cinco elementos principales que existen en común entre las dos maneras de transmitir conocimiento.

El tercer capítulo tiene como centro el análisis bíblico exegético de algunas perícopas que nos ilustraran la manera particular como los elementos teóricos desarrollados en el capítulo anterior se encarnan en la Escritura, para demostrar el hilo conductor entre ambas corrientes de pensamiento.

Finalmente las conclusiones son el culmen de la presente investigación, ya que articula los elementos teórico investigativos que se han desarrollado en los anteriores capítulos, articulando todos los elementos y desarrollando un análisis hermenéutico que trace finalmente un puente entre la Obra Lucana y la educación liberadora, no con el fin de dar por concluida la investigación al respecto, sino con el ánimo de proponer algunos puntos de referencia que sirvan a los agentes de pastoral juvenil (asesores y animadores)

como líneas de acción para el desarrollo de su praxis pastoral en medio de los diferentes contextos en los que se encuentran.

# CAPITULO I

## MARCO CONTEXTUAL

Teniendo en cuenta que la presente tesis pretende realizar una relectura de la Obra Lucana (evangelio de Lucas y Hechos de los Apóstoles) desde la pedagogía liberadora de Paulo Freire, se hace necesario antes de tratar temas conceptuales reconocer los hechos que envuelven a nuestros dos temas centrales.

En la primera sección se realizará un acercamiento al contexto del siglo primero en Palestina, ya que es en este siglo en donde encontramos la vida de Jesús, el desarrollo de la actividad apostólica y el cristianismo primitivo en la Sagrada Escritura.

La segunda sección procurará trazar algunos de los lugares y momentos históricos en los que Freire desarrollará su pedagogía y como ella responde a un momento histórico y una particular sensibilidad de este pedagogo respecto a los más necesitados.

### **1 EL PUEBLO DE DIOS EN TIEMPOS DE LOS APÓSTOLES**

Para entender el mensaje transmitido por los hagiógrafos en la Sagrada Escritura se hace necesario reconocer el contexto en el que suceden los hechos que nos narran, en este caso sobre Jesús y los discípulos, para descubrir los elementos socioculturales que enmarcan la vida del Maestro, que hacen de gestos sencillos y grandes milagros toda una marcha a contra corriente.

A pesar que este pueblo, descendientes de Abraham, durante toda su vida ha tenido una fuerte cosmovisión teocéntrica y que a través de los profetas ya se había anunciado la venida del Mesías, debemos entender qué visión tenían de Dios, de quienes les rodean e incluso de sí mismos ya que de esto dependerá la manera en la que se relacionan con Jesús.

De esta manera puntualizará en algunos elementos clave en el entendimiento del territorio en donde se desarrolla, describiendo la situación religiosa, social y política.

#### **1.1. Situación política palestina siglo I**

Teniendo en cuenta la visión histórica de Qusnel y Gruson, se hará en primer lugar un recuento general de la historia política del pueblo de Israel, con el ánimo de visualizar los principales momentos que irán forjando al pueblo y sus costumbres, luego veremos cómo

se llevaba el gobierno siendo provincia romana, qué leyes regían, quién y cómo se hacía justicia en Palestina teniendo en cuenta que no solo se podía ser condenado por las leyes de los judíos, sino también por las de los romanos.

Vale la pena comenzar teniendo en cuenta que el pueblo se mantuvo hasta el siglo X bajo un sistema tribal semi-sedentario; luego se organizó como monarquía hacia el siglo XI manteniéndose hasta el 932 a.C. cuando se establecieron dos reinos tras una división en contra del sucesor del rey Salomón. Dicha división establece al reino del norte cuya capital fue Samaría permaneció hasta el 722 a.C., cuando fue destruida por el imperio asirio, y el reino del sur que tenía como capital a la ciudad de Jerusalén permanecerá hasta el 586 a.C. quienes, luego de un sin número de ataques babilonios y medos que tuvieron como resultado la derrota su aliado Egipto, del ejército de Judá, (2Re 23 – 25), la toma del control del territorio y posterior destierro del pueblo.

Las razones por las que desaparecerá la monarquía en el pueblo de Israel tienen que ver sobre todo con la importancia geográfica de la tierra donde vivía el pueblo, ya que al ser una ruta comercial entre los territorios de los egipcios y los imperios al norte, eran territorios muy apetecidos, por lo que serán: a). Vasallos de los egipcios (926 a.C.) Quienes les invadieron bajo el mandato del faraón Sheshong; b). Perderían el territorio norte a manos de los asirios (722 a.C.); c). Desterrados por los babilonios (586 a.C.); c). Repatriados como vasallos de los persas bajo el mandato del rey Ciro (539 a.C.); d). Luego pasarán a ser parte del inmenso imperio griego bajo el liderazgo de Alejandro Magno (322 a.C.); y por último, e). Terminarán siendo provincia griega (63 a.C.).

De esta manera, es posible ver como luego de un corto periodo de monarquía el pueblo pasará a estar bajo el control de cinco imperios con las consecuencias que esto traía para un pueblo como el de Israel al tener que convivir con un sin número de tradiciones, religiones, culturas e incluso idiomas que fueron debilitando en ocasiones la cultura y fe propias de este pueblo monoteísta.

Ahora bien, al centrar este estudio en el primer siglo de la era cristiana, no pararán las profundas transformaciones en el territorio de palestina, desde cambios políticos que llevarán al establecimiento total del sistema de provincias; cambios religiosos ya que para el final del siglo I el gran templo de Jerusalén habrá desaparecido, además del desvanecimiento de las sectas judías que se encontraban presentes para los inicios de este

siglo (González Ehchegaray, Asurmendi, García Martínez, Sánchez Caro, Alonso Schökel, & Trebolle Barrera, 1990).

### 1.1.1. Gobierno

Bajo el imperio romano se dieron tres clases de dependencia, es decir tres formas de hacer la administración de los territorios (Qusnel & Gruson, 2002, págs. 21-23):

- **Gestión bajo realeza o tutela:** A nivel local se nombraban administradores bajo la supervisión del gobernador. Este fue el caso de Herodes, quien fue no solamente gobernador, sino que logró ser nombrado como “rey de Judea” (43 - 4 a.C.), quien fue sucedido por sus tres hijos, Arquéalo, quien se encargó de la parte sur, es decir Judea y Samaria; Herodes Antipas asumiría el control de Galilea y Perea y finalmente Filipo, quien administraría el nordeste del reino, bajo esta forma de gobierno Judea hasta el año 6 d.C. cuando el emperador Augusto depuso a Arquéalo y lo exilio.
- **Provincia senatorial o procuratorial:** El gobierno estaba a cargo de un procónsul (gobernador) encargado de mantener el orden público en las provincias, tenía el mando sobre las legiones romanas que estaban asignadas para dicho lugar, dicha persona era elegida dependiendo de la importancia de la provincia, para el caso de Judea, era normalmente alguien del rango ecuestre, como en el caso de Poncio Pilato.
- **Provincia imperial:** Era otra forma de gobierno bajo la que algunos territorios eran gobernados por un legado del emperador, quien estaba rodeado de jefes militares y procuradores.

### 1.2. Las leyes

Centrado en la obra de Stambaugh & Balch (1993), se hará un acercamiento a la forma de administrar justicia. En general las leyes bajo el imperio romano eran dictadas por los senadores en Roma quienes lo hacían teniendo en cuenta los deseos del emperador, en algunos casos que se salían de lo ordinario, es decir en los casos que no habían castigos ya determinados por los senadores, se hacía necesario acudir al gobernador, quien, junto con un consejo determinaban si algo que no aplicaba bajo los conceptos establecidos era o no un crimen y cuál sería el castigo apropiado en caso de ser declarado culpable.

En las provincias, el gobernador podía incluso determinar si el caso que se le presentaba competía o no a Roma o si por el contrario el caso debía ser juzgado según las

normas y autoridades propias del lugar como en el caso de Jesús (Jn 18, 31) o de Pablo (Hch 18, 12-17). De esta manera, al no existir una legislación específica en contra del cristianismo primitivo no encontraremos en una persecución sistemática sino que terminaba siendo realizada en los lugares y casos en donde los gobernadores así lo permitían. Así pues, la legislación en Judea era ejercida en los casos más comunes por el sanedrín y el sumo sacerdote según las leyes de la Torah y la instancia del gobernador se solía usar solo en los casos más graves.

### **1.2.1. Policía**

Este poder era por lo general designado a personal propio del lugar, eran llamados “vigilantes de la paz”. En algunos lugares como Jerusalén en donde los legisladores locales, en este caso el sumo sacerdote, contaban con su propia fuerza policial. Estas fuerzas eran respaldadas por las legiones romanas, quienes se dedicaban especialmente a controlar las multitudes, realizar las ejecuciones (Mc 6, 27) y escoltar prisioneros (Hch 27, 1).

### **1.2.2. Castigos**

Entre los castigos más comunes encontrados en las provincias romanas se pueden encontrar multas económicas, castigos físicos o incluso la muerte. En algunos casos incluso antes del juicio, como parte del interrogatorio se permitía golpearlos con el látigo o un garrote.

En la mayoría de los casos no se contaba con un sistema consistente de castigos, sino que, dependían de quien dictara la sentencia. A diferencia de la actualidad, el encarcelamiento no contaba propiamente como un castigo, sino que se veía como una manera de detención mientras se determinaba el castigo o se ejecutaba el mismo. Solamente en pocos casos, especialmente en clases superiores, se contaba con castigos como “largos encarcelamientos” eran los exilios que se solían realizar llevando al sentenciado a islas o ciudades remotas por lo general casi de por vida.

En casos graves de personas que no pertenecían a las clases aristocráticas los castigos podían llevar al acusado a ser vendido como esclavo, a trabajos forzados de por vida en las minas o ir a la arena de los gladiadores.

*“La crucifixión se reservaba generalmente a los esclavos y particularmente a prisioneros de guerra violentos, aunque de vez en cuando se infligía a ciudadanos. La*

*muerte en la cruz era lenta, pues el peso del condenado colgaba de sus brazos; se añadían al dolor los espasmos musculares, calambres e insectos, y la muerte sobrevénía por un paulatino ahogo. La rotura de piernas incrementaba el peso y aceleraba la muerte” (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 41)*

En contraste, la ley mosaica, era muy específica respecto a los castigos. Algunos crímenes se podían castigar hasta con cuarenta azotes (Dt 25, 2-4) especialmente en casos sexuales. La forma de aplicar la pena de muerte era generalmente la lapidación, que estaba restringida para casos de idolatría, brujería y adulterio.

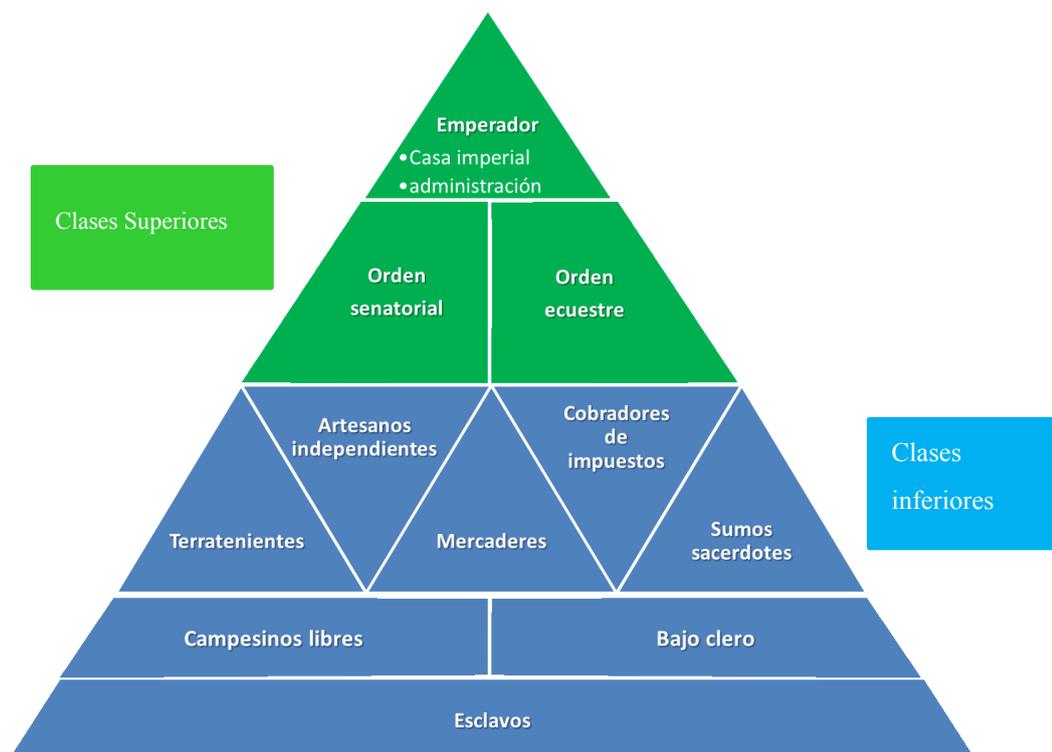
### **1.3. Situación social**

La helenización tenía como premisa el mantener los elementos religiosos del pueblo pero le imponía elementos culturales, esto se mantuvo al ser conquistados por los romanos. De esta manera esta sección procurará esbozar cómo funcionaba a nivel social el pueblo en el siglo I, se hablará de las clases sociales, como estaban divididos los judíos en distintas sectas, donde cada una tenía matices ideológicos y en la concepción de cómo agradar a Dios.

#### **1.3.1. Clases sociales**

Según Stambaugh, podemos encontrar en el entorno romano esencialmente dos tipos de población determinadas por influencia, honor, gobierno y propiedades entre otros, haciendo que la brecha entre estas dos categorías fuera extremadamente grande y en consecuencia la inmensa mayoría del pueblo se encontraría en la clase inferior.

## ILUSTRACIÓN 1: PIRÁMIDE SOCIAL SIGLO I



Fuente: Basada en el libro “La Biblia en su entorno”, 1990

### 1.3.2. Sectas Judías:

Aunque a principios del siglo I, la sociedad judía se hallaba fraccionada en multitud de sectas y de grupos que se describen a continuación debido a la importancia que tienen en tiempos de Jesús; al final, luego de la destrucción del templo (70 d.C.) el rabinismo, que alcanzará su pleno desarrollo con la instalación del patriarcado, se presentaba como la única institución floreciente.

- **Escribas y Fariseos:** Esta secta centraba su interés en la más estricta legalidad de la Torah y las normas de pureza. Su nombre se deriva del hebreo “*perushim*” – separados– incluso de otros judíos por sus supuestas impurezas por su ignorancia o no cumplimiento estricto de la ley (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 124). Luego de la desaparición de los profetas en Israel, los más sabios y versados en la Escritura tras largos estudios recibían el título de doctores de la ley (escribas), quienes eran reconocidos públicamente como maestros o rabinos, que tenían por sus conocimientos una gran influencia (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 124).
- **Sacerdotes y saduceos:** En oposición a las normas no mosaicas exigidas por los fariseos se encontraba por lo general este grupo, de quienes no se cuenta con ningún

escrito en la actualidad y de quienes se conoce gracias a lo escrito por otros sobre ellos; respecto a sus ideologías se destaca la negación del destino, la inmortalidad y la resurrección.

Eran aristócratas por excelencia, algunos pertenecientes a familias sacerdotal o aristócratas laicas, razón por la cual no eran muy bien vistos por la gente del común, su poder entonces estaba centrado en la exclusividad del culto sacrificial que estaba en manos de los sacerdotes y la recolección de los diezmos y donaciones al templo que por lo general terminaban al servicio de estas aristocracias (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 122).

- **Zelotes:** Este nombre se relaciona con la raíz griega utilizada para hablar de – celo –, más que una secta organizada al estilo de fariseos o saduceos, era un movimiento extremista que ejercía oposición al imperio romano, se caracterizaron por un fuerte espíritu nacionalista que los llevó a la clandestinidad debido a las grandes represiones hechas por los romanos a este tipo de movimientos (Fernández Ramos, 2001).

Aunque es usada para describir al seguidor de Jesús llamado Simón (Lc 6, 15), algunos autores sugieren que teniendo en cuenta las características propias de esta secta, sería más conveniente reservarlo para los rebeldes que estuvieron directamente en el origen de la guerra judía de los años 66-70 (Qusnel & Gruson, 2002).

#### **1.4. Estilo de vida**

Con un fuerte sentido de familia como centro de la vida de todo israelita, es importante reconocer el concepto de familia bajo el que se regían; también es importante para entender lo novedoso de la perspectiva que nos presenta la Obra Lucana que nos presenta a Jesús dando un lugar privilegiado a la mujer en un contexto donde no se le tenía en cuenta, un momento importante en el entorno familiar es el matrimonio como inicio de una nueva familia y extensión de la promesa de una descendencia innumerable a la cual es importante educar para que sigan los mandatos de Dios.

##### **1.4.1. Familia**

El concepto básico de la familia en la época de Jesús estaba marcado por un modelo patriarcal; la pertenencia a la familia se solía dar en el concepto judío de varias maneras haciendo que el término *bet* fuese usado de maneras distintas más o menos amplias a lo

largo de la historia, al punto de confundirse fácilmente con el concepto de clan (De Vaux, 1976):

- **Por sangre:** Según el modelo tradicional de padres e hijos; en donde la cabeza o jefe es el padre y todos los hijos independientemente de la esposa de la que provengan pueden usar el título de “hijos de...”
- **Familia extensa:** En ocasiones se incluía en este concepto a los parientes cercanos como en el caso de Noé (Gn 7, 1. 7) quien entiende como su familia además de quienes lo son por sangre a las esposas de sus hijos
- **Por casa:** Como lo muestran pasajes bíblicos como el de Jacob (Gn 46, 8-26) donde se ven incluidos como familia no solamente a la familia de sangre y la extensa, sino que también se consideran parte de la familia a los siervos, residentes extranjeros, las viudas y huérfanos quienes vivían bajo la protección del jefe de la familia.

Estas maneras de concebir la familia tenían repercusiones no solamente en el plano cotidiano, sino también en el ámbito celebrativo, ya que algunas de las fiestas judías tenían el centro en la familia, como lo era el caso de la pascua que se debía celebrar en cada casa (Ex 12, 3 – 4, 46).

Desde estos conceptos de familia se puede leer algunas de las normas que tenían como centro a la defensa de la familia. Por ejemplo encontramos al *go-él* (proteger en hebreo) quien era el vengador o salvador de los miembros más débiles de la familia, figura que fue usada desde este concepto hasta el establecimiento definitivo de la monarquía, para luego pasar a ser un término empleado para calificar al Mesías.

Otro ejemplo es el levirato (Dt 25, 5-10) donde para garantizar la descendencia de una familia ante la muerte del esposo, uno de sus hermanos debía desposar a la viuda y los hijos de esta nueva unión serían quienes heredarían los bienes pertenecientes al esposo muerto.

Desafortunadamente la solidaridad en la familia que se tenía al principio por las leyes mosaicas va decayendo, sobre todo en relación con las viudas y los huérfanos debido a la existencia posterior de la justicia estatal y la legislación estos mandatos que buscaban favorecer a los más necesitados en la familia fueron dejando de ser apremiantes y pasaron a ser accesorios. (De Vaux, 1976)

#### 1.4.2. Mujer

- **Situación en el contexto judío:** En la perspectiva de De Vaux, el hombre tenía el control casi completo de la mujer, con las hijas por ejemplo, podía hasta venderlas (Ex 21, 7), igualmente con su esclava, en el caso que no podía hacerlo era con su esposa bajo casi ningún caso (Dt 21, 14).

La cotidianidad de la mujer no era la mejor, debía guardar los rebaños, trabajar el campo, hacer el pan, hilar entre otras actividades domésticas. La estima por la mujer en el hogar estaba muy relacionada con la fertilidad y especialmente el dar hijos varones al esposo, era la mejor manera para acercarse al esposo y obtener preferencia en caso de que el tuviese otras esposas o concubinas.

De hecho son muy pocos los casos encontrados en la Escritura en donde la mujer tuviese la posibilidad de expresar lo que pensaba a su esposo y que fuese sido tratada por el cómo igual.

En términos generales la mujer en la cultura oriental la mujer no tiene derecho a participar en la vida pública, e incluso su rostro no podía ser visto (Jeremías, 1980)

A pesar de lo anteriormente descrito, podemos ver casos en los que algunas mujeres que lo hicieron son vistas como heroínas como Débora y Yael (Jue 4 – 5); Atalía quien ocupó el trono de Judá (2Re 11); e incluso en la obra salvadora del pueblo podemos encontrar a Judit y Ester (De Vaux, 1976).

- **Las viudas:** Como se mencionó al final de la sección 1.3.1 la situación de las viudas en el contexto judío se fue haciendo cada vez más preocupante debido a que las leyes creadas para su protección no siempre eran cumplidas. El levirato exigía que uno de los hermanos del esposo muerto tomara su lugar y le diera descendencia, en caso de no tener cuñados que asumieran dicho deber ella quedaba libre para poderse casar con alguien distinto a la familia del difunto. Eran muchas las ocasiones en las que las viudas quedaban solas y con muchos hijos lo que las ponía en terribles situaciones económicas como por ejemplo la viuda del evangelio (Lc 21, 1-4). En estas ocasiones quedaban bajo la protección religiosa, pero sobre todo vivían de la caridad del pueblo (Ex 22, 21; Dt 6, 18).
- **La liberación de la mujer en el contexto romano:** Esta situación se vivía en contraste con la situación de la mujer en el contexto judío con los cambios que se venían suscitando en las mujeres romanas debido en primer caso al poder económico

que ostentaban algunas de ellas, haciéndolas independientes según muestran autores de la época como Juvenal y Plutarco (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 156).

### **1.4.3. Matrimonio**

En el contexto judío la edad mínima para casarse es de 12 años cumplidos para las mujeres y de 13 años para los hombres. Es evidente la intervención de los padres de ambos para la elección del esposo (a) como lo hacen Abraham al mandar a su criado a conseguirle una esposa apropiada para su hijo (Gn 24, 33-53); pero el joven normalmente tenía la posibilidad de manifestar sus intereses como en el caso de Sansón (Jue 14, 2) entre otros; en raros casos podemos evidenciar que la mujer pudiese tener algún tipo de injerencia en la decisión como en el caso de Micol hija del rey Saúl (1 Sam 18, 20).

A pesar que nos encontramos en la Escritura con casos de poligamia como el de Abraham, algunos autores afirman que más que hablar de poligamia vemos casos relacionados con tradiciones propias de la época, donde, según el código de Hammurabi, el esposo podía tomar una segunda esposa en caso de esterilidad de la primera, e incluso dicta que no habrá un segundo matrimonio si la esposa le entrega a una de sus esclavas como concubina (De Vaux, 1976). En el contexto judío una mujer casada es responsabilidad de su esposo (Dt 21, 13) así como al estar soltera depende de su padre. Incluso algunos pasajes bíblicos nos presentan a la mujer como una posesión del marido (Ex 21, 3. 22; Dt 22, 22).

Ya desde el Antiguo Testamento junto con las leyes que se inclinaban en favor del hombre se encontraba la posibilidad del hombre de repudiar a la mujer o divorciarse de ella. Para acceder a dicho derecho él debía redactar un acta de repudio (Dt 24, 1. 3; Is 50, 1), pero las mujeres no podían pedir el divorcio, salvo en algunas pocas colonias como Elefantina en donde por los fuertes influjos extranjeros, en Palestina podemos encontrar esta posibilidad en documentos del siglo II d.C. (De Vaux, 1976).

Por otro lado se encuentran los casos de adulterio que eran fuertemente castigados en la mayoría de los casos con la muerte (Lv 20, 10; 22, 22), esto aplicaba también para casos en donde la involucrada ya fuese prometida en matrimonio a otro hombre (Dt 22, 23 - ss.).

### **1.4.4. Hijos**

Para un israelita la mayor bendición era tener muchos hijos, de hecho como se mencionó antes tenía una enorme diferencia el trato en una pareja con hijos que en una donde a pesar de los intentos no quedaba embarazada la mujer, ya que esto era considerado como una prueba o peor aún un castigo de Dios (Gn 20, 18). La importancia del hijo varón entre los judíos tenía mucho que ver con dos temas, el primero era perpetuar el linaje y por otro lado se encontraba que ante el patriarcalismo de la sociedad eran los hijos varones quienes podían heredar el patrimonio. Los primogénitos varones tenían además otras prerrogativas como la autoridad entre los hermanos, recibir el doble de herencia y convertirse en la cabeza de la familia a la muerte del padre (De Vaux, 1976).

Ya que la educación de los hijos dependía en gran medida de los padres, el aprendizaje de oficios al estilo egipcio, también era transmitido de padres a hijos, el caso más claro era el sacerdocio que en el ambiente judío era exclusivo de los descendientes de la tribu de Levi (De Vaux, 1976, pág. 53), aunque nos encontraremos con casos en el Nuevo Testamento donde se notará esta práctica como común como por ejemplo el ser pescador (Lc 5, 10). Otros oficios como borriquero, marinero, cobrador de impuestos o aduanero no eran bien vistos en el contexto oriental (Stambaugh & Balch, 1993).

*“Los padres romanos tenían un extraordinario poder sobre sus hijos, y los textos frecuentemente se interesan en ellos, pero no en las madres. Eran tan severos que “los griegos consideraban a los romanos crueles y duros”” (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 157).*

- **Los huérfanos**, al encontrarse sin padre ellos también eran considerados como marginados sociales, esto hacía que incluso en la ley fueran considerados, junto con las viudas y los forasteros como personas a quienes había que acompañar y ayudar (Dt 14, 29; 24, 17), el buen trato y ayuda a estas personas era considerado como un acto de justicia bien visto ante los ojos de Dios, no solamente en el ambiente israelita, sino que también es retomado como parte de las obras que hacía un buen seguidor del Señor (Dt 27, 19; Stg 1, 27). A pesar de esto, en la práctica estas normas no eran seguidas normalmente lo cual hacía mucho más vulnerables a los huérfanos (Ez 22, 7; Sal 94, 6; Is 1, 23), siendo la desatención a ellos una de las constantes denuncias de los profetas.

#### **1.4.5. Educación**

Para acercarse al ambiente educativo de la época tomaremos como base la obra de Stambaugh & Balch, 1993 para dilucidar los elementos principales de la enseñanza para los judíos y para los romanos, esto ayudará al entendimiento de la manera de pensar, hablar y relacionarse tan distinta en ambos contextos.

- **La educación judía:** Una de las principales normas bíblicas está contenida en el “*Shema*” y está directamente relacionada con la educación judía:

*“Escucha, Israel: el Señor, nuestro Dios, es el único Señor. Amarás al Señor, tu Dios, con todo tu corazón, con toda tu alma y con todas tus fuerzas, graba en tu corazón estas palabras que yo te dicto hoy, incúlcalas a tus hijos, y háblales de ellas cuando estés en tu casa y cuando vayas de viaje, al acostarte y al levantarte” (Dt 6, 4-7)*

Dicho mandato hizo que la educación en la infancia tuviese como base la Escritura y especialmente la Torah como sustento, por el estilo de vida judío además se garantizaba el papel protagónico de los padres en la educación desde la visión de los hijos como una bendición. En la juventud la tarea formadora pasaba a manos de las sinagogas en donde los escribas se encargaban de la instrucción e interpretación de los textos sagrados como parte de la enseñanza básica de todo buen judío. Toda esta enseñanza tenía un claro tinte religioso, en donde los grandes conceptos y máximas provenían de los textos sapienciales de la *Tanak* (Robert Appleton Company, 1999).

- **La escuela helenista:** La llegada de Alejandro Magno y su modelo helenizador a Palestina aunque procuró mantener las tradiciones religiosas del pueblo si trajo consigo todo un interés porque la cultura fuera permeada con las costumbres griegas, no era nada extraño ver en las ciudades bajo el dominio griego estructuras básicas propias de ellos. En el ámbito educativo por ejemplo se comenzaron a construir escuelas superiores (*gymnasium*) las cuales eran de carácter público, mantenidas por la ciudad. En estos lugares por lo general se contaba con especialistas en lectura y escritura (*grammatistes*) encargados de la enseñanza de los niños, quienes normalmente enseñaban a partir del copiado y memorización de las obras clásicas griegas.

La entrada de estos modelos pedagógicos fue duramente criticada en la época de los macabeos ya que dichas costumbres estaban siendo acogidas por los judíos (1Mac 1, 14; 2Mac 4, 9-12). Luego se hacía seguir el aprendizaje de la retórica cuyas habilidades principales consistían en la construcción de discursos siguiendo modelos

y estructuras definidas y el uso de pasajes tribales, era la forma universal de entablar diálogos entre las personas de distintas religiones como lo atestiguan algunos relatos sobre Pablo (Hch 17, 15; 2 Cor 10 – 13).

Debido a la estandarización del griego koiné como lengua oficial y la enseñanza antes mencionada, luego de la diáspora era poca la enseñanza en hebreo pues hasta la Escritura se encontraba ya en griego

#### **1.4.6. Vivienda**

En pequeñas poblaciones, las familias dormían en una habitación, pero generalmente cada pareja y sus hijos tenían la propia. La cama era el artículo más esencial, aunque las sillas y bancos eran comunes, los hornos eran vitales; el pan se cocía semanalmente para toda la familia. (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 103).

Los escritores políticos greco- romanos entendieron la casa como un bloque de construcción básica del estado. Las ciudades, afirmaban, están constituidas por casas; la constitución del estado pues, debe regular las relaciones en estas unidades más pequeñas (Aristóteles, Política 1; Dionisia de Halicarnaso, Antigüedades Romanas 2 .24-27). Algunos filósofos políticos, a los que también puede llamarse sociólogos, daban una forma específica al debate sobre la casa: los aristotélicos y neo pitagóricos se interesaban en las relaciones de autoridad y subordinación entre tres binomios: maridos y esposas, padres e hijos (las madres no se mencionan casi nunca), y amos y esclavos. Las casas estructuradas de esta forma eran de clase alta.

Los matrimonios legales eran posibles sólo para ciudadanos, una pequeña minoría. Los hijos nacidos de esclavos eran ilegítimos de acuerdo con la ley civil. Además, la mayoría de las casas de la clase baja no tenían esclavos aunque aproximadamente, un tercio de la población de Italia romana y de una ciudad de Asia como Pérgamo eran esclavos (Stambaugh & Balch, 1993, págs. 155-156)

#### **1.4.7. Los Forasteros**

A pesar de que la ley judía tiene una fuerte referencia hacia el buen trato a los judíos “No explotarás ni maltratarás al extranjero, porque ustedes también fueron extranjeros en Egipto. No oprimirás a la viuda y al huérfano” (Ex 22, 20-21), al interior de este grupo de personas existen claras distinciones y formas en cómo eran tratados por los israelitas. El extranjero (*zár* en hebreo) es ipso facto un enemigo, el forastero (*gér*, *tósáb* o *nokrí* en

hebreo) no tiene derechos, y ha de contentarse con las leyes de la hospitalidad, que siempre será con él caritativo (Biblia de Jerusalén, 1998).

## **1.5. Situación religiosa**

En sus comienzos, el templo, bajo la dirección del sumo sacerdote, aglutinaba la vida religiosa del país. El templo se hallaba en ruinas y el culto sacrificial había cesado, lo mismo que habían cesado las peregrinaciones festivas a Jerusalén (González Ehchegaray, Asurmendi, García Martínez, Sánchez Caro, Alonso Schökel, & Trebolle Barrera, 1990, pág. 335).

### **1.5.1. Sinagoga**

La sinagoga en las aldeas era un lugar multifacético, aunque principalmente era el lugar de los servicios religiosos que principalmente tenía como centro la oración, la lectura e interpretación de la Escritura. También funcionaba como lugar de reunión para los asuntos del pueblo. Según los hallazgos arqueológicos eran lugares bastante sencillos, sin murales o mosaicos como se verán siglos después. Estos lugares eran por lo general pertenencia de todo el pueblo y se tenía por costumbre que fuesen construidas orientadas hacia la ciudad santa. (Stambaugh & Balch, 1993, págs. 105-106)

### **1.5.2. Culto Romano**

La devoción pública a los dioses oficiales penetró en la vida social de las ciudades griegas y romanas. Sus templos eran destacados, sus festivales constituían los días de fiesta más importantes, y sus sacrificios dominaban una gran parte de la economía. Los primeros cristianos se inclinaban a admitir que estos dioses, estos *daimones*, existían de verdad, pero los tornaban como espíritus del Anticristo más que como creaturas del verdadero Dios, lo que explica el moderno significado de «demonio» (1 Cor. 10, 20-21; Santiago 2, 19; Ap 16, 14; 18, 2).

En cuanto a los romanos, concebían a sus dioses en formas menos antropomórficas que los griegos, pero no eran menos abundantes en recursos para descubrir la completa gama existencial en la que actuaba lo divino.

- **Culto al Gobernante “Los Augustales”:** Una alternativa a los dioses tradicionales durante los primeros siglos d.C. fue el culto al emperador reinante. Este

culto servía a un propósito religioso en su veneración de un palpable poder incontestado un propósito político al centrarse en la lealtad al Imperio y a su gobernante, y un propósito social en cuanto a que involucraba a libertos ricos en las responsabilidades de la administración del culto. La religión tradicional de Roma se dirigía a invisibles aunque perceptibles poderes: en el cielo claro o tempestuoso. En el mojón, en la simiente, en el moho que aparecía en las cosechas y las estropeaba. De modo similar, el culto dedicado al emperador se dedicaba al poder que subyugaba a las naciones mediante los ejércitos que mandaba, movía montañas a través de su habilidad de construir, ejercía control de la vida y de la muerte sobre individuos y poblaciones enteras con (Stambaugh & Balch, 1993, pág. 161)

## **2 CONTEXTUALIZACIÓN INICIAL DE LA OBRA LUCANA**

### **2.1. Unidad literaria**

*“Sólo si se comprende la totalidad de la Obra Lucana (Lc y Hch) se puede llegar a percibir cómo Lucas ha ido poco a poco sembrando numerosos signos literarios, que sirvan de preparación para una serie de detalles verdaderamente importantes en orden a la finalidad de su relato” (Fitzmyer, 1986).*

En la actualidad es casi unánime la teoría de la unidad del evangelio de Lucas y la obra de los Hechos de los apóstoles, cuyo precursor fue J. Light-foot en 1679. Son muchos los motivos que hacen que los estudios bíblicos en la actualidad piensen en estos dos libros como volúmenes de una obra, entre los cuales se destacan la lengua, el estilo y la teología (Aguirre Monasterio & Rodríguez Carmona, 1992, pág. 281)

Desde la perspectiva de François Bovon (2005), uno de los primeros elementos que salta a la vista al comparar los dos libros es la longitud ya que es similar, además es claro el objetivo de cada uno, en el primero el centro es Jesús y el segundo busca mostrar a los lectores como se realizó la expansión de la Buena Nueva a partir de la actividad principalmente de los apóstoles, quienes son el punto de enganche entre los dos libros.

Su interés principal es mostrar que la enseñanza que se da respecto al seguimiento de Jesús, no es distinta a la transmitida por él. “Es más, el contexto de su presentación a Teófilo se encuadra en una intencionalidad de ofrecer las máximas garantías para este modo de vivir la propia existencia, que es el cristianismo” (Fitzmyer, 1986).

Aunque más adelante se hablará sobre los destinatarios, hablando de la unidad literaria es importante notar que *“La Obra Lucana.... refleja un espacio de diálogo e interculturación con la cultura griega y, hasta cierto punto, con el imperio romano”* (Aguirre Monasterio, 2009).

En este sentido, es importante que esta obra tenga claros indicios de estar destinado a una comunidad mixta compuesta principalmente por gentiles, pero que también cuenta con judeocristianos. Lucas pretende, desde la percepción de Aguirre y Fitzmyer, validar el cristianismo como religión ante el ámbito romano como una creencia que hunde sus raíces en lo ancestral del judaísmo y frente a los judíos hace la insistencia en la legitimidad de su seguimiento como una “secta” del judaísmo que cree que en Jesús se cumple la profecía mesiánica.

Entre el tercer Evangelio y el libro de los Hechos de los Apóstoles hay relaciones y referencias recíprocas que enriquecen el sentido y hacen avanzar la trama, el siguiente cuadro presenta algunas de estas referencias mutuas.

**TABLA 1: REFERENCIAS RECÍPROCAS EN LA OBRA LUCANA**

	<b>Evangelio</b>	<b>Hechos de los apóstoles</b>
<b>Tema central</b>	Gran viaje a Jerusalén	Gran viaje a Roma de Pablo
<b>Dedicatoria</b>	“...yo también he decidido escribir para ti, excelentísimo Teófilo” (Lc 1, 3)	“En mi primer Libro, querido Teófilo...” (Hch 1, 1-2)
<b>Llegada del Espíritu Santo</b>	“Y mientras estaba orando, se abrió el cielo y el Espíritu Santo descendió sobre él en forma corporal, como una paloma” (Lc 3, 20-21).	“...Todos quedaron llenos del Espíritu Santo, y comenzaron a hablar en distintas lenguas, según el Espíritu les permitía expresarse” (Hch 2, 24)
<b>Curaciones</b>	“Pero para que sepan que el Hijo del Hombre tiene autoridad en la tierra para perdonar pecados –dijo al paralítico–, yo te digo: levántate, carga con tu camilla y vuelve a tu casa” (Lc 5, 24)	“Pero Pedro le dijo: – No tengo plata ni oro pero lo que tengo te lo doy: en nombre de Jesucristo, el Nazareno, levántate y camina.” (Hch 3, 6)
<b>Últimas palabras</b>	Jesús (Lc 23, 34. 46) <sup>34</sup> “Padre, perdónalos, porque no saben lo que hacen”... <sup>46</sup> “Padre, en tus manos encomiendo mi espíritu”	Esteban (Hch 7, 59-60) <sup>60</sup> “Señor, no les tengas en cuenta este pecado” <sup>59</sup> “Señor Jesús, recibe mi espíritu”
<b>Texto puente</b>	<b>Final del evangelio (Lc 24, 49. 52)</b> <sup>49</sup> y yo les enviaré lo que mi Padre les ha prometido. Permanezcan en la ciudad, hasta que sean revestidos con la fuerza que viene de lo alto”. <sup>52</sup> Los discípulos, que se habían	<b>Inicio del libro (Hch 1, 4)</b> <sup>4</sup> En una ocasión, mientras estaba comiendo con ellos, les recomendó que no se alejaran de Jerusalén y esperaran la promesa del Padre: "La promesa, les dijo, que yo les he anunciado.

	postrado delante de él, volvieron a Jerusalén con gran alegría, <sup>53</sup> y permanecían continuamente en el Templo alabando a Dios.	
--	---	--

Fuente: Flichy, 2003, págs. 54-56

## 2.2. Visión de conjunto de la Obra Lucana

Uno de los conceptos más aceptados respecto a la visión de conjunto de la Obra Lucana viene del teólogo Hans Conzelmann en su *Theology of St. Luke (1960)*, quien propuso una lectura de conjunto, la misma que fue retomada por Fitzmyer (2006) y Aguirre (2009), desde esta propuesta es posible ver tres tiempos distintos en el conjunto de la obra:

- **El tiempo de Israel**, en donde la historia del pueblo de Dios escrita en el Antiguo Testamento continúa en los dos primeros capítulos del evangelio, donde se ve en medio de la infancia de Jesús un entorno, símbolos y costumbres eminentemente judíos.
- **El tiempo de Jesús**, recopilada por Lucas en su evangelio, donde el objetivo es probar la presencia histórica junto a sus discípulos como testigos oculares de todo lo que ha sido transmitido a las comunidad cristianas primitivas.
- **El tiempo de la Iglesia**, recopilado en “Hechos de los apóstoles” mostrando la continuidad del mensaje dado por Jesús por medio de sus seguidores, quienes después de haber visto y oído todo lo que el Maestro les indicó. Luego, impulsados por la fuerza del Espíritu logran diseminar la noticia que el Mesías, en quien se cumplen todas las promesas del pueblo de Dios.

## 2.3. Fecha de acontecimientos:

Desde la perspectiva de Quesnel & Gruson (2002), la obra de Lucas, fue escrita en las iglesias pagano-cristianas de Asia Menor o las iglesias griegas existente para los años 80, fecha probable de su elaboración en donde el judaísmo ya había sufrido el drama de la caída de Jerusalén, momento en el que queda prácticamente consumada la ruptura entre la Iglesia y el judaísmo, por lo que el autor busca demostrar a sus lectores que la salvación cumplida por Cristo estaba enraizada en la revelación hecha a Israel, teniendo en cuenta como probables destinatarios las comunidades mayoritariamente paganas nacidas de la misión de San Pablo haciendo que uno de los puntos más fuertes de los dos volúmenes de la obra sean la demostración de la legitimidad de la salvación que no es exclusiva del pueblo judío, sino que, con Jesús se extiende a la humanidad entera.

Para poder establecer la fecha de redacción es necesario en primer lugar establecer los límites de los acontecimientos descritos en la Obra Lucana, para ello partimos de un cuadro cronológico que nos permite ver la época descrita y hasta que año aproximadamente está relatando el autor.

**TABLA 2: CRONOLOGÍA DE HECHOS DE LOS APÓSTOLES (EQUIPO CAHIERS EVANGELIE, 2012)**

<b>Década</b>	<b>Acontecimientos</b>	<b>Cita bíblica</b>
<b>30</b>	Primera comunidad – Salida de Pablo de Damasco	Hch 2 – 9
<b>40</b>	Pablo y Bernabé en Antioquia – Asamblea de Jerusalén	Hch 11 – 15, 35
<b>50</b>	Segunda misión de Pablo – Pablo preso en Cesárea	Hch 15, 35 – 24
<b>60 – 63</b>	Pablo ante Festo – Pablo encarcelado en Roma	Hch 25 – 28

#### **2.4. Fecha de redacción**

Desde la visión de Fitzmyer (2003, pág. 95) los estudios sobre la datación de la Obra Lucana ha llevado consigo varios cuestionamientos y sus hipótesis las cuales se resumen a continuación:

- **¿Fueron pensados como una sola obra y al final divididas?** Si fueron pensadas como una sola obra y luego separadas significaría que los prólogos (Lc 1, 1-4 y Hch 1, 1-2) fueron elaborados al final del proceso de escritura y la Obra Lucana haya sido escrita de corrido desde Lc 3, 1 hasta 24, 49 y desde Hch 1, 3 al cap. 28.
- **¿Cuál de los dos volúmenes se elaboró primero?** Aunque algunos comentaristas han intentado proponer la escritura de Hechos antes del evangelio, las hipótesis planteadas no son lo suficientemente fuertes como para ser tomadas en cuenta. A nivel interno por el contrario sí encontramos argumentos para pensar que o fueron escritos como una obra y luego divididos o el primer versículo de los Hechos de los Apóstoles nos encontramos con la frase “El primer libro lo dediqué...” (Hch 1, 1)
- **¿Son obras realizadas en diferentes momentos de la historia y pensada una como continuación de la otra?** Esto supondría o la aceptación de las teorías sobre la elaboración temprana de Hechos, que es poco probable o la aceptación de Lucas como primer volumen de la obra con mayor o menor tiempo de distancia

dependiendo del momento que se elija para sugerir respecto a la redacción de cada obra.

Respecto a la posible fecha entonces es posible plantear por lo menos tres grandes hipótesis a las cuales se refiere a continuación:

#### **2.4.1. Fecha temprana (61-63 d.C. aprox.)**

Esto implicaría que fuese antes de terminar el arresto domiciliario de Pablo en Roma o máximo al año siguiente, esta teoría cobra fuerza al no tener ninguna mención a la muerte de Pablo, o la persecución de Nerón a los cristianos en Roma (año 64) y en este mismo orden de ideas, no valdrían la pena todos los esfuerzos por mostrar a lo largo de la obra la legitimidad del cristianismo como religión lícita o nombrar con tanta fuerza la participación de los cristianos en el templo o la relación positiva o negativa con las autoridades judías existentes solo hasta antes del año 70. Todo esto hace que la teoría que gira en torno a una redacción antes del año 64 tenga una mediana aceptación. (Fitzmyer, 2003, pág. 96)

#### **2.4.2. Fecha intermedia (80 aprox.)**

Esta hipótesis se centra en argumentos principalmente centrados en el evangelio de Lucas, como por ejemplo es muy difícil sostener la idea del prólogo “Puesto que muchos han intentado narrar ordenadamente las cosas” (Lc 1, 1) para mediados del año sesenta. Por otro lado, aunque aplicaría también para la fecha tardía la expresión de Lc 13, 35a “...se os va a dejar desierta vuestra casa” tendría sentido no como profecía, sino como evocación al ser escrito después de la destrucción de Jerusalén al igual de la diferencia entre Mc 13, 14 “la desolación erigida donde no debe” que es releída por Lucas como “Jerusalén cercada por ejércitos” (21, 20) (Fitzmyer, Los Hechos de la Apóstoles, 2003, pág. 99).

Según Marguerat (2004, pág. 98) conviene datar al evangelio no entre 80-85 d.C. para no tener que datar Hechos en una época muy tardía, ya que los momentos descritos no reflejan ningún tipo de persecución por parte de los romanos.

Esta es la opción más aceptada en los medios exegéticos por las razones antes nombradas y el buen número de argumentos adicionales que han propuesto otros exegetas.

#### **2.4.3. Fecha tardía (100 – 130 aprox.)**

Esta teoría tiene como centro la dependencia de la Obra Lucana de los escritos de Flavio Josefo (según Baurkitt o Kalusner) y otros exegetas como Knox creen en la dependencia de los escritos de Marción y otros de Justino Mártir (O'Neill), pero hasta el momento no se han encontrado pruebas de peso que sostengan alguna de estas hipótesis (Fitzmyer, Los Hechos de la Apóstoles, 2003, pág. 98)

### **3 LA PEDAGOGÍA DE LA LIBERACIÓN COMO BÚSQUEDA DE DAR LA PALABRA A LOS MARGINADOS**

A nivel general, desde el siglo XX se ha ido tejiendo un marco legal internacional que garantice la educación de todos los seres humanos, pero este proceso no solamente es reciente, sino que además su cumplimiento pleno en muchos lugares costó no solamente mucho tiempo en su implementación, sino que, además, debía resolver el problema de la alfabetización de adultos, para la cual no se contaba con estrategias y metodologías claras sino que además existía a nivel político en algunos países una resistencia a que este objetivo común se cumpliera.

*Hoy, prácticamente, no hay país que no garantice, en sus textos legales, el derecho de acceso, permanencia y éxito de sus ciudadanos a la educación escolar básica. El artículo XXVI de la Declaración Universal de los Derechos del Hombre, de 1948; del mismo asunto se ocupa la Convención Relativa a la Lucha contra la Discriminación en el Campo de la Enseñanza, de 1960, y el artículo 13 del Pacto Internacional de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales, de 1966 (Jamil Cury, 2012).*

En este sentido, para lograr entender la fuerza y vitalidad que brindó la pedagogía liberadora a Latinoamérica se contextualizará de lo particular a lo general ya que es la manera en que se gestará y diseminará esta corriente pedagógica desarrollada por Paulo Freire. Para ello se recurre como marco de referencia al trabajo realizado por Ricardo Nassif quien delimita tendencias educativas similares en el periodo 1960 – 1980 (Nassif, 1984).

Es importante notar que existe una estrecha relación entre el desarrollo pedagógico y el ámbito político que se desarrolla, ya que es debido a este aspecto que Freire y otros muchos pedagogos tendrán que desplazarse y de cierta manera es gracias a esto que sus praxis pedagógicas van a tener más en cuenta las grandes diferencias de su aplicación en los diversos contextos.

A continuación se contextualizará desde los lugares principales en donde se desarrolló la teoría y praxis de la educación liberadora como países en donde gracias a la presencia de Paulo Freire en determinado periodo influyó en la manera de concebirla. Así pues se encuentran como puntos de referencia Brasil, Chile y Guinea Bissau.

### **3.1. La educación: una lucha de avances y retrocesos en Brasil**

*Brasil es uno de los países del mundo con la mayor desigualdad social, con enormes grupos de población excluidos de los beneficios económicos y sociales, consecuencia de una profunda diferencia en la distribución de los ingresos: en 1999, el 10% más rico de la población poseía un 50% de las rentas, mientras que el 50% más pobre vivía con apenas el 10% (UNESCO, 2003)*

Desde la perspectiva de Jamil en la que se centrará este apartado, Brasil, a diferencia de los demás países de Latinoamérica fue colonizado por Portugal, lo que le llevó de manera distinta y de un modo más autoritario de relacionarse con su colonizador. La concepción de “bárbaros” desde la que se veía a los indígenas y el alto número de africanos traídos a estas nuevas tierras como esclavos, hizo que para estas poblaciones, consideradas tan solo fuerza de trabajo, no fuera necesario siquiera pensar en que contaran con habilidades como leer y escribir ya que bajo este sistema colonizador, a diferencia de otros muchos países del continente bastaba la catequesis y la doctrina básica para su conversión al cristianismo.

Ya durante el imperio (1822-1889) se contaba con escuelas normalistas que preparaban a nivel medio a los docentes en el país y tras la independencia declarada en 1822 se esperaban cambios los cuales se cristalizaron parcialmente en la constitución de 1824, ya que el artículo 179, aunque incluía la instrucción primaria, gratuita para todos los ciudadanos, bajo esta categoría solamente se les consideraba a los nacidos libres, naturalizados y libertos, es decir, que el 40% de la población de la época estaban excluidos de dichos derechos, esto sin tener en cuenta a las mujeres quienes en la mayoría de casos tampoco podían acceder a estos beneficios.

En 1827 con la primera ley general de la educación firmada por el emperador Pedro I, se determinó que la educación primaria era solo obligatoria en las villas y lugares más cercanos excluyendo a quienes por distancia no podían llegar a dichos lugares. Luego en 1834 con la ley 16 al descentralizar la educación y ponerla bajo la legislación de las

provincias se hizo cada vez más elitista la educación y con menos recursos para la educación pública, esto se mantendrá y agudizará con la constitución de 1891 en donde la educación pública solo será administrada a nivel laico, excluyendo a las instituciones católicas de brindar este tipo de educación a nivel público y la declaración de obligatoriedad y gratuidad de la misma será competencia de cada provincia.

Los movimientos políticos y los constantes cambios en la constitución (1934, 1937, 1946, 1967) hicieron que a pesar que en 1934 se logrará el restablecimiento de la obligatoriedad y gratuidad de la enseñanza primaria, pero la formación y la profesionalización de los maestros solo se institucionalizó en 1939 ya que en esa década se crearon las primeras universidades y bajo la influencia de los idearios de Escuela Nueva (Cruz & Silva, 2009). Esto solamente hasta la constitución de 1946 y solo en 1961 se pudo contar con directrices y bases legales a nivel nacional, las cuales no fueron usadas debido al golpe de estado de 1964 y la instauración del régimen militar que cercó la democracia (Jamil Cury, 2012).

Luego hacia 1969 hubo una gran caída en los recursos para la educación, lo que derivó en contra de los salarios de los docentes y el aumento del índice de fracaso y abandono escolar. Fue solamente hasta 1987-1988, donde la constituyente apoyada por el cuerpo docente, junto con otros colectivos lograron garantizar los derechos civiles, políticos y sociales *“En ese momento de ruptura con esas estructuras arcaicas, la Constitución impuso nuevos contornos organizacionales, con miras a una educación democrática propia de la ciudadanía”* (Jamil Cury, 2012).

### **3.2. El analfabetismo en Brasil, resultado de la desigualdad.**

Junto con los problemas antes mencionados a nivel legislativo y político que retrasaron la educación en la niñez y juventud del país, podemos constatar como esto tuvo consecuencias funestas en el analfabetismo de jóvenes y adultos en el país.

*“Los índices de analfabetismo también revelan otras formas de desigualdad, que empieza en la diferencia de ingresos. En 2001, el índice de analfabetismo entre las personas que viven en familias con ingresos entre cinco y diez salarios mínimos mensuales era de un 4,7%, mientras que en las familias con renta inferior a un salario mínimo mensual esa tasa saltaba a 28,8%. En la población negra, la tasa de analfabetismo era de un 20%, contra 8,3% entre los blancos”* (UNESCO, 2003).

Aunque en la siguiente tabla se refleja como los porcentajes han ido disminuyendo, todo este proceso de alfabetización ha sido realizado por un bajo porcentaje del total de maestros con niveles de formación avanzados un 12,2 % de profesionales, 78,3% de personal formado a nivel medio (secundaria) y un 2,4% que solo contaban con primaria y baja secundaria y también es importante notar que estos porcentajes a nivel nacional se agudizan especialmente en las regiones y poblaciones más pobres. A nivel regional, el Nordeste tiene un 29,8% de los jóvenes y adultos analfabetas, mientras que en el sur son solo el 7,7%; en las zonas rurales encontramos al 29,8% y a nivel urbano solo es el 10,2% (UNESCO, 2003).

**TABLA 3: ANALFABETISMO EN PERSONAS DE 15 Y MÁS AÑOS (1920-2000)**

Año / Censo	Total	Analfabetos	%
1920	17.557.282	11.401.715	64,90
1940	23.709.769	13.269.381	56,00
1950	30.249.423	15.272.632	50,50
1960	40.278.602	15.964.852	39,60
1970	54.008.604	18.146.977	33,60
1980	73.541.943	18.716.847	25,50
1991	95.837.043	19.233.758	20,07
1996	106.169.000	15.560.000	14,70
2000	119.533.048	16.294.889	13,63

Fuentes: IBGE. Censos Demográficos; Censo de Población 1996. INEP. Mapa de Analfabetismo de Brasil 2003

### **3.3. La educación de adultos en Chile (1964 - 1971)**

En el trabajo de Rama 1987, encontramos a Chile catalogado como un país con analfabetismo total bajo y homogéneo, es decir, los países que contaban con menos del 30% de analfabetismo para 1950, solo superado por Argentina y Uruguay, y ha seguido en esta marcha con un promedio por año de 5% de disminución en cada década, siendo mucho menor que Brasil que se encontraba en esa década en 50,50% es decir en el grupo países con analfabetismo total alto y homogéneo.

**TABLA 4: INDICADORES EDUCACIONALES EN CHILE 1950-1970**

Año / Censo	Total	Analfabetos	%
1950	5.023.539	1.004.708	20,0
1960	7.374.115	1.209.355	16,4
1970	8.884.115	1.309.441	11,7

Fuente: Rama, 1987

### **3.4. Paulo Freire y la construcción progresiva del método**

*“El cristiano militante que es Paulo Freire cuando habla de libertad, justicia o igualdad cree en estas palabras en la medida en que ellas estén encarnando la realidad de quien las pronuncia” (Freire, 1969, pág. 9).*

Este apartado se centra en la historiografía geográfica y las publicaciones principales de Freire basado en el artículo *“Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina”* publicado en 2007 por la revista de Ciencia, Docencia y Tecnología.

#### **3.4.1. La semilla plantada en una tierra que no tenía voz (Brasil hasta 1964)**

Según Barreiro en el prólogo del libro *“La educación como práctica de la libertad”* de Freire, este maestro siendo profesor de historia y filosofía de la educación en la Universidad de Recife, hasta 1964 él mantuvo un constante interés por la educación de los adultos en un país como Brasil, que urgentemente precisaba de ella, quien desde 1947 empezó sus trabajos en el Nordeste, y dentro del Movimiento Cultura Popular de la Iglesia Católica desarrolló de modo más sistemático en 1961 como coordinador del *“Proyecto de Educación para Adultos”* su método. (Rodríguez, Marin, Moreno, & Rubano, 2007).

Por encima de los conocimientos tradicionales de métodos y formas de enseñanza, Paulo le apuesta a una educación que no *“domestique”* al educando, sino que lo haga un *“hombre libre”* (Freire, 1969) los trabajos realizados para 1962 hicieron que el gobierno federal bajo el gobierno de Joao Goulart destinara recursos para su trabajo alfabetizador con el fin de aplicarlo a todo el país, lo cual alcanzó a hacer en la primer fase entre junio de 1963 y marzo de 1964 realizando cursos de capacitación de *“coordinadores”*, en casi todas

las capitales de los estados. Este trabajo se vio truncado ante el golpe de estado, momento en que Castello Branco encarcela a Freire, este trabajo no solamente pretendía ayudar a la alfabetización, sino que además añadiría más votantes de los sectores populares, lo cual no fue bien visto por las altas esferas brasileñas.

*“Freire, llegó a obtener resultados extraordinarios: en menos de 45 días un iletrado aprendía a "decir y a escribir su palabra". Alcanzaba a ser el "dueño de su propia voz"” (Freire, 1969).*

### **3.4.2. Freire y la reforma agraria en Chile (1964-1970)**

Luego del golpe de estado, Freire se refugia en Chile donde durante el mandato de Eduardo Frei (1964-1970) a quien ayudo principalmente en la búsqueda de la promoción de los campesinos y sus familias para incorporarlos a la vida social, cultural y política. Fruto de todo este trabajo nace su obra *“La pedagogía del oprimido”* publicada en 1970 (Rodríguez, Marin, Moreno, & Rubano, 2007).

### **3.4.3. Freire y Guinea Bissau (1970-1980)**

Luego de una corta carrera docente en la universidad de Harvard, Freire se radica en Ginebra, invitado por el Consejo Mundial de Iglesias en donde apoyó la campaña de alfabetización de la recientemente independiente Guinea Bissau, que fuera colonia portuguesa hasta 1973. Dicho apoyo tuvo como principal estrategia la creación de un “vinculo dialógico y de compromiso”, en donde no se logrará recuperar el trabajo educativo y la experiencia de guerra que se había realizado en las zonas liberadas. Además se impulsó la formación de trabajadores, cuadros políticos y educadores. Todo este trabajo se ve reflejado en *“Cartas a Guinea-Bissau”* publicado en 1977.

### **3.4.4. Reaprendiendo Brasil (1980-1991)**

Luego de cerca de 17 años fuera de su patria, luego de la caída del régimen militar, Freire regresa a Brasil y se vincula como miembro fundador en el nuevo Partido de los Trabajadores en 1980.

Freire no solo se desarrolló en el ámbito político a su regreso, sino que siguió combinando su actividad como catedrático universitario, con la praxis pedagógica e incluso asesorando a las secretarías de educación de numerosas ciudades del país y en 1989

fue nombrado secretario de educación de Sao Paulo posición que mantuvo hasta 1991, tras este periodo se dedicara de nuevo a sus actividades como maestro universitario y escritor (Heinz-Peter, 1999).

## **CAPITULO II**

### **TEMAS CENTRALES DE LA OBRA LUCANA Y LA EDUCACIÓN LIBERADORA**

#### **1 ELEMENTOS PRINCIPALES DE LA OBRA LUCANA**

Para entender donde se encuadran los elementos que resaltaremos de la teología lucana que serán releídos desde la propuesta de la pedagogía liberadora de Freire, es necesario escudriñar en la esencia de la Obra Lucana, es decir, su autor, unidad, idioma, intención y demás elementos que ayuden a entender un poco más la mentalidad desde la que se articula esta particular obra.

##### **1.1. Macro estructura de la Obra Lucana**

Para poder contextualizar literariamente un pasaje de la Sagrada Escritura, se hace necesario estudiar la estructura general de la obra, en el caso de la Obra Lucana a pesar que se habla de una sola obra en dos volúmenes y que se ha demostrado que existe una estrecha relación entre los dos en el capítulo anterior, a diferencia de otros casos donde es posible sugerir una estructura que incluya a los volúmenes como en el caso de 1 y 2 Samuel o 1 y 2 Reyes, tanto Lucas como Hechos poseen una estructura propia, gracias a la cual a pesar de encontrarse separados en el canon, cada uno puede entenderse por separado aunque obviamente al hacer parte de una obra existan referencias mutuas.

Por esta razón se hablará a nivel estructural de cada libro por aparte, se han tomado como referencia común los análisis de Fitzmyer (1986; 2003), Marguerat, (2004) y Flichy (2003) autores que han trabajado de manera conjunta la Obra Lucana e incluido a otros autores en cada caso para enriquecer la visión de este tema.

Respecto al evangelio de Lucas se puede decir que existen algunos elementos en los que ya se ha llegado a un consenso general por parte de comentaristas y exegetas en elementos como el prólogo (1, 1-4), la gran sección del camino a Jerusalén (9, 51 – 19, 27) aunque autores como Flichy (2003) proponen que esta sección debería dividirse hasta el versículo 44. Las demás secciones varían dependiendo de cómo concibe desde su estudio estructura cada autor. Para adentrarse un poco más en las variables propuestas se presenta a continuación un cuadro comparativo que incluye algunas de las estructuras propuestas:

**TABLA 5:**  
**COMPARACIÓN DE MACRO ESTRUCTURAS DEL EVANGELIO DE LUCAS**

<b>Shmid, 1968</b>	<b>Fitzmyer, 1986 - Marguerat, 2004</b>	<b>Stöger, 1979</b>	<b>Flichy, 2003</b>
1, 1-4 Prologo	1, 1-4 Prólogo	1, 1-4 Propósito del evangelista	Lc 1, 1-4 Prólogo
1, 5 – 4, 13 Preliminares	1, 5 – 2, 52 Relatos de la infancia 3, 1 – 4, 13 Preparación del ministerio público de Jesús	1, 5 – 4, 13 El comienzo de la Salvación	Lc 1, 5 – 4, 13 Prólogo: el tiempo del Mesías, Juan Bautista y Jesús
4, 14 – 9, 50 Actividad de Jesús en Jerusalén	4, 14 – 9, 50 Ministerio de Jesús en Galilea	4, 14 – 9, 50 Actividad de Jesús en Galilea	4, 14-44 Programa de la misión de Jesús 5, 1 – 9, 50 Ministerio de Jesús en Galilea
9, 51 – 19, 27 Jesús de camino hacia Jerusalén	9, 51 – 19, 27 Relato del viaje de Jesús a Jerusalén	9, 51 – 19, 27 Camino de Jerusalén	9, 51 – 19, 44 Subida de Jesús en Jerusalén
19, 28 – 23, 56 Últimos días de Jesús en Jerusalén	19, 28 – 21, 38 Ministerio de Jesús en Jerusalén 22, 1 – 23, 56a Relato de la pasión	19, 28 – 21, 38 En Jerusalén 22, 1 – 24, 53 Por la pasión a la gloria	19, 45 – 21, 38 Ministerio de Jesús en Jerusalén 22, 1 – 23, 56 Pasión y muerte de Jesús
24, 1-53 Resurrección y ascensión de Jesús	23, 56b – 24, 53 Relatos de resurrección		24, 1-53 Tiempo pascual

Luego, respecto al libro de Hechos de los Apóstoles también se ha llegado a algunos consensos respecto a la estructura. Respecto a lo que corresponde al ministerio en Jerusalén (2, 1 – 8, 1a) a excepción de Fitzmyer (2003) quien propone extender esta sección hasta el versículo 4 en función que los versículos 1b al 4 corresponden a un sumario que bien podría estar en esa sección o en la siguiente. El resto de las estructuras que se toman como referentes cuentan con ligeros cambios en el número de secciones y las divisiones correspondientes. A continuación se presenta el cuadro comparativo de las estructuras propuestas por los diferentes autores.

**TABLA 6:**  
**COMPARACIÓN DE MACRO ESTRUCTURAS DE LOS HECHOS DE LOS APÓSTOLES**

Brown, 2002	Fitzmyer, 2003	Flichy, 2003	Marguerat, 2004
1, 1-26 Introducción	1, 1-26 La primera comunidad Cristiana	1, 1-3 Prólogo 1, 4 – 2, 41 De la resurrección a pentecostés	1, 1-26 La espera del Espíritu
2, 1 – 8, 1a Misión en Jerusalén	2, 1 – 8, 4 La misión del testimonio en Jerusalén	2, 42 – 8, 1a Misión de los apóstoles en Jerusalén	2, 1 – 8, 1a Jerusalén. La comunidad en torno a los Doce apóstoles
8, 1b – 12, 25 Misión en Samaría y Judea	8, 5-40 La misión del testimonio en Judea y Samaría	8, 1b – 14, 28 Apertura de la misión a los samaritanos y a los paganos	8, 1b – 12, 25 De Jerusalén a Antioquía
13, 1 – 15, 35 Misión de Bernabé y Saulo a los gentiles; aprobación de Jerusalén	9, 1 – 14, 28 La Palabra es llevada lejos, testimonio incluso a los gentiles	15, 1-35 La asamblea de Jerusalén	13, 1 – 15, 35 El primer viaje misionero a los paganos
	15, 1-35 La decisión de Jerusalén sobre los gentiles cristianos		
15, 36 – 28, 31 Misión de Pablo hasta los confines de la tierra	15, 36 – 22, 21 Misión universal de Pablo y testimonio	15, 36 – 28, 28 Viajes y pasión de Pablo	15, 36 – 21, 14 Pablo Misionero
	22, 22 – 28, 31 Pablo encarcelado por el testimonio de la Palabra	28, 30-31 Sumario dos años de Pablo en Roma	21, 15 – 28, 31 El martirio de Pablo

Al comparar las estructuras presentadas por los autores, se hace una opción por seguir para las estructuras de ambos libros presentadas por Fitzmyer en sus libros sobre el Evangelio de Lucas (1986) y los Hechos de los Apóstoles (2003) teniendo en cuenta las opciones que hace en función a las grandes similitudes con la propuesta de otros autores en el caso del evangelio y respecto a Hechos teniendo en cuenta la manera de resaltar los momentos de la obra.

### 1.2. Autor

A pesar que se habla, en términos generales, del anonimato del autor o autores de esta obra, es importante conocer los principales elementos, desde los cuales los exégetas parten para hablar sobre este elemento del conocimiento de la obra.

Respecto a los rasgos principales del autor de esta obra el consenso general hace algunas afirmaciones, lo primero que está claro es que a juzgar por sus vagos detalles

respecto a la geografía de Palestina, Lucas es un gentil convertido al cristianismo, con claras nociones sobre los elementos esenciales del judaísmo. Comparando la calidad del lenguaje usado por Marcos y el suyo, es posible deducir que Lucas es un hombre con una gran formación helenística, que lo posibilitan para usar diversos recursos retóricos, que utiliza hábilmente en su obra, lo cual se nota la calidad con la que escribe con diversos estilos dependiendo de la situación que desea narrar.

Así, podemos ver por ejemplo, como es distinta la forma en la que escribe discursos de Pablo frente a diversos públicos, haciendo que frente a judíos, al usar la *Torah*, Lucas se desenvuelva fácilmente (Hch 13), mostrando un amplio conocimiento de la Escritura y cuando tiene que enfrentarse a los romanos, haga un impecable uso de algo que era común en la educación helenística que era el citar autores griegos como lo hace al referirse al discurso de Pablo en Atenas (Hch 17) (Aguirre Monasterio, 2009).

Todo esto lleva a autores como Bovon (2005) a afirmar que Lucas era un converso al judaísmo, pero al hacerse discípulo de Pablo, también se convirtió al cristianismo. Esto le permite poder narrar las prácticas judías de los apóstoles, ya que el mismo las vivió, lo que también le lleva a tener muy presente las raíces históricas de la fe cristiana. Como ya se ha mencionado antes, se nota las características de historiador helenista que posiblemente lo hicieron tan cercano a Pablo, las cuales emplea repetidamente, como las dedicatorias de la obra, las cuales eran comunes en la época, o las contextualizaciones históricas que encontramos en su obra:

**TABLA 7: USO DE INDICADORES HISTÓRICOS EN LA OBRA LUCANA**

Evangelio	Hechos
“El año decimoquinto del reinado del emperador Tiberio, cuando Poncio Pilato gobernaba la Judea, siendo Herodes tetrarca de Galilea, su hermano Felipe tetrarca de Iturea y Traconítide, y Lisaniás tetrarca de Abilene, bajo el pontificado de Anás y Caifás...” (Lc 3, 1-2)	“...a raíz de un edicto de Claudio que obligaba a todos los judíos a salir de Roma” (18, 2)  “Durante el gobierno del procónsul Galión en Acaya...” (18, 12)

FUENTE: Fitzmyer, 2006 p. 293

Para Lucas, es importante resaltar el momento histórico en el que se lleva a cabo, en este caso, la predicación de Juan, pero con ella la venida del Mesías, este elemento no solamente es parte de su narración, sino de la intención de presentar un “relato ordenado” (Lc 1, 3).

### **1.2.1. Pruebas Bíblicas**

*El autor revela muy poco de sí mismo y calla incluso su nombre. Sin embargo -a diferencia de Mateo y de Marcos-, indica en un prólogo el motivo que le impulsa a escribir, usando dos veces el pronombre de primera persona (Bovon, 2005).*

Los elementos característicos resaltados por Bovon, nos hacen recordar las particularidades de esta colección de libros, en primer lugar vale la pena revisar los elementos que nos aporta la Sagrada Escritura y desde los cuales algunos autores sostienen la hipótesis que el evangelio y Hechos de los apóstoles hayan sido escritos por uno de los discípulos de Pablo.

Lucas, como personaje del cristianismo primitivo, aparece citado como colaborador de Pablo (Flm 24), además al final de la carta a los Colosenses aparece un saludo de su parte: “Finalmente, los saludan Lucas, el querido médico, y Dimas” (Aguirre 2009). Luego en el libro de los Hechos es posible notar algunos pasajes escritos en primera persona (16,10-17; 20,5-15; 21,1-18; 27,1-28,16), lo cual ha sido motivo de muchos debates en donde se sostiene que es solo una forma de escritura, mientras otros sostienen que son fragmentos de un posible diario de viaje. Desde la perspectiva de Bovon (2005), lo más probable es que en algunos momentos, “Lucas ha sido un compañero de Pablo y han ido juntos en algunos de los viajes” (Bovon, 2005, pág. 39)

Algo que a pesar de los diversos argumentos al respecto no está en discusión es que el autor se caracteriza por el uso de un “lenguaje correcto, se puede concluir que pertenece a una clase social alta y que ha hecho estudios tanto de retórica griega como de exégesis judía” (Bovon, 2005).

### **1.2.2. Testimonios extra bíblicos**

Así como es posible rastrear los elementos bíblicos por los que se le atribuye a Lucas la escritura de la obra, también se argumenta dicha hipótesis desde algunos de los padres de la iglesia, quienes referencian los datos descritos, que a continuación tiene como sustento las investigaciones de Bovon (2005, p. 41), en los que se centran los siguientes puntos, que también fueron tomados en cuenta, en su mayoría en la obra de Fitzmyer.

- Desafortunadamente no es posible contar con los primeros testimonios extra bíblicos acerca del autor, como se cuenta con otros de los evangelistas, no se han encontrado comentarios ni de Papías, ni Marción, o Justino, todos pertenecientes a la primera mitad del siglo II.

- Pero sí encontramos en el canon de Muratori (170-180), un comentario respecto a la Obra Lucana, que aunque se ha rescatado, está en bastante dañado por el tiempo
 

*“Por lo que se refiere al tercer evangelio según Lucas, Lucas es un médico, que Pablo tomó consigo después de la ascensión de Cristo como un aficionado al derecho, y que lo redactó por su propio nombre y según su convicción, ya que no conoció en vida al Señor; y según todas las informaciones que pudo obtener comenzó su relato con el nacimiento de Juan... Los Hechos de todos los apóstoles han sido escritos en un libro. Dirigiéndose al excelentísimo Teófilo, Lucas incluye una por una las cosas que fueron hechas delante de sus propios ojos, lo que él muestra claramente al omitir la pasión de Pedro, y también la salida de Pablo al partir de la Ciudad para España” (Bovon, 2005).*
- También podemos encontrar a San Ireneo, con fecha cercana al canon de Muratori, que nos habla sobre Lucas “...y Lucas, el compañero de Pablo, consignó en un libro el evangelio que Pablo predicaba” (Bovon, 2005).
- Además en los prólogos antimarcionitas, cuya fecha de redacción es incierta se menciona: “Lucas es natural de Antioquía, médico, discípulo de los apóstoles y de Pablo, célibe, sin hijos; murió a los 84 años, en Beocia, después de haber escrito en Acaya el evangelio y los Hechos” (Bovon, 2005). Fitzmyer postula frente al canon en general que, aunque este documento es importante, en la actualidad los estudios han ido mostrando que la falta de uniformidad en los papiros encontrados, tanto en griego como en latín, sugieren que en realidad este documento no era un canon.
- Y por el año 200, Clemente nos indica “Lucas es considerado definitivamente como el autor del tercer evangelio y de los Hechos; así lo seguirá siendo en la memoria de la Iglesia” y Tertuliano entre los años 207 - 208 distingue entre los evangelios escritos por apóstoles (Mateo y Juan) y los que son escritos por sus contemporáneos (Marcos y Lucas) en su obra contra Marción por la misma época añadirá “Sin embargo, Lucas no era apóstol, sino únicamente contemporáneo de los apóstoles (*apostolicus*); no era maestro, sino discípulo y, consiguientemente, inferior al maestro; y por lo menos, tan posterior (a los otros) como su propio maestro, es decir, el apóstol Pablo (fue posterior a los demás)” (Fitzmyer, 1986).

Teniendo en cuenta estos testimonios bíblicos y extra bíblicos, Fitzmyer argumenta que aunque es casi unánime en la tradición de la iglesia, incluso desde los primeros siglos, la postura de la autoría del evangelio por parte de Lucas, que los contradictores en la

actualidad de esta posibilidad se basan en elementos como las inconsistencias en cuanto a los argumentos, el posible afán por validar el evangelio frente a los ataques de quienes formulaban herejías cristológicas en el siglo II (Fitzmyer, *El Evangelio según Lucas*, 1986, pág. 80).

“Hay diferentes opiniones acerca del lugar, donde escribió Lucas; algunos piensan que fue en Acaya, Grecia. Actualmente, se defiende con buenas razones, que la Obra Lucana puede proceder de Roma, precisamente por la importancia que esta ciudad tiene en su obra. Algo que está muy claro es que no se escribió en la tierra de Palestina” (*Aguirre Monasterio, 2009*).

### **1.3. Destinatarios**

En primer lugar, sobre el destinatario que es mencionado en los prólogos de ambos libros (Lc 1, 3; Hch 1, 1), Bovon sugiere que Teófilo es un personaje histórico y no simbólico “de todos los amigos y amigas de Dios”, se basa principalmente en el uso del término griego “*krátistos*” que traduce ilustre, excelentísimo... presente en el prólogo del evangelio y en otros lugares del libro de los Hechos (23, 26; 24, 3; 26, 3), que es usado normalmente para escribir a personajes oficiales, o en dedicatorias de obras literarias, lo cual puede referirse a que Teófilo fuera o alguien con un lugar fuerte en el mundo romano, lo cual no descarta, ni sugiere que sea un ya converso (Bovon, 2005, págs. 63-64).

Como se mencionó en el apartado sobre la autoría, es notorio el uso intencional de textos del Antiguo Testamento para sustentar el mesianismo de Jesús, no solamente como prefigura, sino principalmente como predicciones de lo que tenía que pasar con el Maestro y su ministerio e incluso con lo que sucedería luego de su resurrección, como pruebas escriturísticas (Fitzmyer, 1986, pág. 110).

Desde la perspectiva de Aguirre, Lucas tiene una intencionalidad mucho más universal, desde la cual se busca que Teófilo como posible personaje histórico, sea patrocinador de la expansión de copias de su obra a los cristianos en diversos lugares, por lo que la obra busca tener validez para todos los cristianos, pero que aunque no exclusivamente, tiene rasgos que denotan algunos matices particulares que sugieren una comunidad destinataria original, como “la comunidad lucana”, que aunque también hay judíos, parece que predominan los gentiles.

Dichos elementos presentados por Lucas son la “universalidad de la Buena Nueva” entre otras en gestos como: (a) la extensión de la cita de Isaías por parte de Juan el Bautista donde en contraste con los otros dos sinópticos encontramos añadida la frase “entonces, todos verán la salvación de Dios” (3,6); (b) en la genealogía de Jesús que en su evangelio va hasta Adán y aún más hasta Dios mismo (3, 23-37) en contraste con Mateo que sólo lleva su genealogía hasta Abraham;

Pero, esta (s) comunidad (es) para las que se escribe esta obra, quizás de segunda o tercera generación no están hasta ahora siendo evangelizadas, sino que al contrario lo que buscan son bases sólidas desde las cuales seguir caminando hacia el seguimiento de Jesús, legitimando así sus creencias y entendiendo como un estilo de vida como el cristianismo, procedente del judaísmo a diferencia de otras sectas acoge a paganos y pecadores (Aguirre Monasterio, 2009).

#### **1.4. Fuentes**

Para el desarrollo de las fuentes es importante hablar de cada libro por separado, con el fin de notar los elementos de característicos de cada uno respecto a las fuentes, debido a lo distinto de los momentos y géneros usados en cada uno.

##### **1.4.1. Evangelio**

El evangelista hace referencia al uso y a los evangelios escritos antes que el suyo (Lc 1, 1) e incluso hace alusión a que él ha decidido ordenar su obra, imprimiendo su estilo personal y mejorando elementos como el lenguaje que en evangelios como el de Marcos es bastante rudimentario. Desde la perspectiva de Bovon, al comparar el evangelio con Marcos que es la fuente principal, se nota que él procura no mezclar sus fuentes, sino que las alterna en bloques. Teniendo en cuenta, principalmente, a Fitzmyer contaremos con su “modificación de la teoría de las dos fuentes” compartida parcialmente por Bovon, quien no acuña este término, sino que simplemente habla de “otras posibles fuentes”

- **El evangelio de Marcos**, como fuente para su evangelio, es el más grande referente escrito para la elaboración del evangelio de Lucas (aproximadamente 350 de 661 versículos) e incluso Fitzmyer acuña el término “dependiente”, al referirse a la relación entre los dos evangelios, pero a pesar de esto “...no se sabe porque prescinde de toda la secuencia de Mc 6, 45-8, 26” (Bovon, 2005, pág. 36). Es

interesante al comparar Lc y Mc el notar como este evangelista sigue el orden de su predecesor.

- **La fuente (Q)** como fuente común entre Mateo y Lucas: “Lucas tiene probablemente a su disposición una versión escrita de la fuente de *“los logia”*. Reproduce su orden con mayor fidelidad que Mateo, pero reelabora también más su redacción” (Bovon, 2005). Desde la obra de Fitzmyer es posible notar como después del episodio de las tentaciones no sigue el mismo esquema Mt y Lc en contraste con el casi estricto paralelismo de acontecimientos con Mc.

**TABLA 8: COMPARACIÓN MC, Q Y LC**

Marcos	Lucas	Q
Mc 1, 1-15	Lc 3, 1 – 4,15	
	Lc 3, 7-14	Predicación de Juan Bautista
	Lc 3, 23-28	Genealogía de Jesús
	Lc 4, 2b-13	Tentaciones de Jesús
Mc 1, 21 – 3, 19	Lc 4, 31 – 6, 19	
	Lc 5, 1-11	Simón, el pescador; la pesca
Mc 4, 1 – 9, 40	Lc 8, 4 – 9, 50	
Mc 6, 45-8, 26	(Omitido por Lucas)	
Mc 10, 13 – 13, 32	Lc 18, 15 – 21, 33	
	Lc 19, 1-10	Zaqueo
	Lc 19, 11-27	Parábola de las diez onzas
Mc 14, 1 – 16, 8	Lc 22, 1 – 24, 12	
	Lc 22, 28-33. 35-38	Discurso de la última cena
	Lc 23, 6-16	Herodes y Pilato
	Lc 23, 27-31	Camino hacia la cruz
	Lc 23, 39b-43	Los dos malhechores
	Lc 23, 47b-49	Muerte de Jesús

Fuente: Fitzmyer, 1986, págs. 123-124

- **Otras posibles fuentes de Lucas:** Sin embargo, hay algunas perícopas que no vienen ni de Marcos ni de Q, Fitzmyer habla de por lo menos un tercio del evangelio que no es atribuible ni a Mc ni a Q, algunos autores hablan de una fuente “L” al referirse a este material desde la teoría de las tres fuentes, desde donde se sostiene que este material distinto a las dos fuentes primarias puede ser de autoría de Lucas, quizás teniendo como referencia parcial a tradiciones orales u otros escritos que no han llegado hasta nosotros e incluso Fitzmyer hace un listado de los fragmentos que pueden ser elaboración propia de Lucas (Fitzmyer, 1986, págs. 148-149). Por otro lado, Bovon, tan solo afirma que “Lucas dispone por tanto de otro material distinto que tiene que introducir en un lugar conveniente de su composición y no se atiene rigurosamente a su sistema de bloques alternos”. (Bovon, 2005, pág. 37).

### 1.4.2. Hechos de los apóstoles

Frente a las fuentes de este particular libro, no es mucho más fácil que todo el problema de las fuentes del evangelio dado que no encontraremos otro libro en el NT que siga el estilo o temática que la segunda parte de la Obra Lucana. Como nos lo presentan los prólogos de la obra, especialmente el evangelio, Lucas no se considera un testigo ocular de lo sucedido, sino más bien alguien que recibe esta tradición de otra persona.

Para el estudio de las fuentes de Hch es importante notar los lugares en donde aparecen “dobletes” de algunos pasajes, las secciones escritas en el plural “nosotros” y las citas al AT, desde lo cual se asume la posibilidad de que Lucas sea un cristiano de la tercera generación, pero a pesar del gran problema que existe al no contar con ninguna prueba física de las posibles fuentes en las que se basó el autor de Hch, al hacer una lectura cuidadosa del libro, es posible notar los diferentes estilos y cambios repentinos que hacen sospechar de un trabajo de recopilación de materiales orales y escritos antes de la elaboración de Hch, pero también se notan las admirables facultades de escritor del autor (Fitzmyer, Los Hechos de la Apóstoles, 2003, pág. 130)

### 1.5. Intención

*“Al mostrar que las palabras de la promesa y los acontecimientos han coincidido, deja a la fe la preocupación por decidir su sentido, allá donde se tome la decisión de que es Dios quien ha actuado, los acontecimientos de la salvación continúan cumpliéndose «entre nosotros»” (Flichy, 2003)*

La intención de Lucas al narrar la historia de Jesús y su continuación no es la de narrar la historia según se conoce en la actualidad o como se hacía según la tradición helenista, lo cual por el nivel de formación que refleja su obra podía hacer. Al contrario, Lucas pretendió con su obra resaltar algo mucho más profundo, la acción de Dios, manifestado por medio de su Hijo en quien se lleva a cabo el “cumplimiento” (Lc 1, 1) de todo lo que había sido prometido a los antepasados del pueblo judío (Fitzmyer, 1986).

Lucas, pretende comprobar a Teófilo y los demás lectores “...la solidez de las enseñanzas que has recibido” (Lc 1, 4). Desde este punto de vista, la redacción de la Obra Lucana tiene como objeto, los cristianos ya conversos, que han recibido el kerigma y desean profundizar en el conocimiento de su fe, teniendo como referente la vida de Jesús y los inicios de la

iglesia, y “está arraigado en la continuidad de esta tradición, inaugurada por los primeros ministros de la Palabra” (Flichy, 2003).

### **1.6. Idioma**

Lucas se esfuerza en mejorar el lenguaje rudo de Marcos. La cuestión del empleo de semitismos es delicada. Por un lado, Lucas se libera de numerosos semitismos de Marcos; por otro, da preferencia en sus relatos a los giros semíticos, o más bien bíblicos. Sólo emplea los semitismos cuando le parecen admisibles, es decir, consagrados por el uso de los Setenta. Lucas cuida también su sintaxis. Sustituye siempre que puede las monótonas parataxis de Marcos por hipotaxis, esto es, por proposiciones subordinadas. (Bovon, 2005, p. 33)

El idioma es uno de los elementos sobre los cuales se sustenta la unidad literaria de la Obra Lucana, el vocabulario lucano cuenta con 2.055 palabras en el evangelio y 2.036 en Hechos, de las cuales 1.014 son comunes lo cual implica casi el 50% de términos en común (Aguirre Monasterio & Rodríguez Carmona, 1992, pág. 288).

## **2 ELEMENTOS PRINCIPALES DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA**

*La educación liberadora es un “proceso en el que ambas partes, educadores y educandos, se retroalimentan e influyen y en conjunto construyen y reconstruyen el conocimiento, en función de las necesidades de los educandos. Ambos son sujetos activos y participantes” (Castilla García, 2008).*

En la actualidad, no son pocos los escritos que referencien la pedagogía de Freire como referente, modelo, hito de la educación en Latinoamérica, incluso podemos hablar de toda su obra como inspiradora de la praxis pedagógica de muchos maestros de las últimas décadas, pero, ¿qué tiene de revolucionaria, innovadora esta pedagogía?

### **2.1. Importancia**

Es importante entender que esta pedagogía tiene más de una manera de llamarse como se puede apreciar en el trabajo de García Huidobro, 1998, quien hace referencia a por lo menos tres términos que nos remiten a la pedagogía liberadora, ellos son: educación popular, educación de adultos o experiencias de investigación-acción. Teniendo estos términos es posible ver como los postulados de Freire han ido permeando no solamente los países en donde desarrolló su praxis directamente como Brasil y Chile, aquellos a los que

ayudó directa e indirectamente en la construcción de sus metodologías, sino también en muchos otros países.

Uno de los mayores aciertos de esta manera de pensar ha sido el pensar en la formación integral por medio de aprendizajes creativos, transformadores e innovadores como lo señala Brito 2008, pero el centro de la pedagogía liberadora va más allá, busca potenciar la fuerza creadora no de los educadores, quienes desde su profesión son de vital importancia para los procesos de aprendizaje, sino que, busca que sean las experiencias vitales de las personas las que ayuden a descubrir el potencial de los sujetos del aprendizaje, es decir el educando.

## **2.2. La educación tradicional como polo opuesto a la educación liberadora**

Freire descubre que la educación tradicional funciona de una manera “bancaria”, es decir, donde los educandos son recipientes que deben ser llenados de conocimiento por “el educador, conduce a los educandos a la memorización mecánica del contenido narrado” (Escobar Guerrero, 1985).

Así, al referirse a la educación tradicional lo hará bajo el concepto de *educación bancaria* en la que el educando es el que es educado; el educador es quien sabe, quien piensa, los educandos son objetos que escuchan dócilmente, que siguen la prescripción dada por el educador, el educador es quien escoge que deben aprender, quien tiene la autoridad para saber y transmitir e incluso quien hace todo, los educandos solo deben adaptarse a las determinaciones del educador.

Esencialmente es esta manera de educar o la ausencia de procesos educativos son desde el pensamiento de Freire, los que no permiten que se empoderen a todos los seres humanos en la construcción de un lugar mejor donde vivir, contribuyendo en gran medida al subdesarrollo y fortaleciendo la concepción capitalista de unos pocos, en donde los que “no saben” pasa a ser solo un recurso. Estas formas de pensar y ejercer poder pensadas y puestas para enriquecer a unos pocos lastiman el progreso y el bienestar general de los países latinoamericanos.

## **2.3. ¿Qué busca la educación liberadora?**

Los postulados de la educación liberadora son un llamado de atención no solamente para quienes administran la educación, principalmente los gobiernos, sino que esencialmente procura que sean todos, sin importar si son ciudadanos o no, ni su religión, ni sus ingresos

despierten del aletargamiento al que han sido sometidos, brindándoles la oportunidad por medio de la educación de ser agentes transformadores, de ser simples destinatarios de las leyes a hacerlos corresponsables de los procesos políticos, culturales, académicos.

De esta manera, la libertad desde esta forma de concebir la educación consiste en lograr que cada persona transforme su entorno, no desde la pasividad a la que le invitan la pedagogía bancaria, sino como “resultado de su trabajo, de su esfuerzo creador y recreador” (Freire, *La educación como practica de la libertad*, 1969, pág. 117). Así nace la pedagogía liberadora, con el fin de “hacer posible que el adulto aprendiera a leer y escribir su historia y su cultura” (Escobar Guerrero, 1985), en un país como Brasil, que tiene de los índices más altos de analfabetismo del continente.

En contraposición a estos modelos alienantes busca que la actividad educativa de sea “una acción cultural cuyo objetivo central puede resumirse en el término concientización” (Torres, 2001, págs. 36-37). Concientización de sí mismo, de su entorno, de cómo lo que sucede en él le afecta, positiva o negativamente, para así crear una conciencia crítica desde la participación constante en el aula y la comunidad, donde parte de los procesos de aprendizaje tengan como centro el reconocimiento de las problemáticas sociales fundamentales.

En este sentido, la educación liberadora, no pretende desconocer todo el conocimiento que tiene el educando, sino que valora y toma como base sus tradiciones populares y culturales, entendiendo que son ellas sus mayores riquezas y los elementos desde los que la palabra escrita puede encarnarse, dejar de ser letras unidas y ser figuras, sentimientos, recuerdos, formas de entender su vida e historia y la de su comunidad.

#### **2.4. Discurso de la Educación Liberadora**

Al leer a Freire es normal ver los contrastes que propone oprimido-opresor, educador-educando, educación bancaria-educación liberadora, humanización-deshumanización, no como una radicalización o satanización de uno de los dos elementos, sino como un reflejo de las diversas realidades a las que nos enfrentamos a diario, en algunos casos estos juegos de palabras buscan mostrar las realidades actuales y los ideales que pretende la pedagogía de la liberación instaurar en las comunidades donde se lleva a cabo el método de alfabetización.

Esto con el fin de brindar una educación, no solamente centrada en la instauración de conocimientos, sino más allá, que partiendo de esto como “excusa” sea posible transformar la vida de cada persona, de sus entornos, la concientización de la realidad, no desde una mirada meramente pesimista, aunque algunas situaciones así lo muestren, sino que, al adentrarse y poder ver aquello que antes se pasaba por alto, el ser humano sea capaz de encontrar caminos, de hacerse corresponsable de la historia de su vida.

### **3 ANÁLISIS COMPARATIVO DEL ESTUDIO DE LA EDUCACIÓN LIBERADORA Y LA OBRA LUCANA**

Esta sección tiene como fin contrastar algunas características de la Obra Lucana con la educación liberadora, con el fin de ir tejiendo los elementos comunes como parte del entendimiento desde la pedagogía del evangelio de Lucas y los Hechos de los Apóstoles.

#### **3.1 Los oprimidos como centro de la acción liberadora**

Tanto la Obra Lucana como la educación liberadora, entienden que son los más necesitados a quienes se debe priorizar en la atención, en el caso de la educación al posibilitar la alfabetización como un medio para darles voz y voto en una sociedad que busca “silenciarlos” consciente o inconscientemente al dificultar el acceso al derecho de educación gratuita para las personas de bajos ingresos económicos. Desde la Obra Lucana nos encontramos con la ruptura que genera el trato cercano y preferencial por aquellos que por carencias económicas o por su pecado eran poco considerados por las autoridades judías.

##### **3.1.1 Desde la Educación liberadora**

*“Esta enseñanza y este aprendizaje tienen que partir, de los ‘condenados de la tierra’, de los oprimidos, de los desarraigados del mundo y de los que con ellos realmente se solidaricen” (Freire, Pedagogía del Oprimido, 1999)*

Para Freire, la liberación de los oprimidos no se lleva a cabo desde fuera de la realidad o fuera de los “círculos de seguridad” existentes, sino que por el contrario, es insertos en las realidades donde desde el conocimiento profundo de las mismas es posible llevar a cabo transformaciones. Desde su visión ni siquiera es correcto afirmar que el educador libera al educando ni viceversa, sino que desde la comunión de ellos es posible llegar a descubrir las bondades de la libertad a la cual incluso podemos temerle, pues al salir de la comodidad de seguir la corriente de la sociedad en la que estamos inmersos el desarraigo implica un

doloroso descubrimiento de las infinitas posibilidades personales y sociales que la libertad nos otorga.

En este sentido, saber leer críticamente el mundo es siempre “una tarea de la educación de los oprimidos, ya que al liberarse de las relaciones que lo oprimen es un acto de amor, con lo cual se opondrán al desamor (deshumanización) contenido en la violencia de los opresores” (Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1999, pág. 32)

Desde este punto de vista, este “acto de amor” implica reestablecer la dignidad de cada persona, incorporándole en el proceso educador, restaurando su voz como parte indispensable en la construcción del conocimiento, donde el material básico es la propia historia de la persona, aquellas tradiciones que hacen parte de su cotidianidad, ya que, es desde toda esta riqueza en oposición a la supuesta “carencia” del educando como se puede facilitar un aprendizaje adecuado y vivencial para los participantes (Brito, 2008, pág. 36).

Freire busca entonces con su forma de alfabetizar, llevar a cabo una revolución, entendiendo que para poder cambiar el entorno se hace necesario primero revolucionar lo cultural. Conociendo como a la “sociedad” brasileña y sobre todo a sus gobernantes históricamente no les interesaba que todos pudieran leer y escribir, haciendo que la mayoría fuera excluida de los procesos electorales, quitando así la posibilidad de injerencia en los destinos de la comunidad (Freire, 1999, págs. 167-171). Desde este elemento, la liberación implica partir de las experiencias significativas, para que los sujetos se acostumbren a dialogar, plantear problemas, tener sueños e ilusiones, creer que es posible “resignificar y transformar críticamente su realidad social” (Brito, 2008, pág. 40).

Estas transformaciones no tienen como objetivo solamente ayudar a los oprimidos, sino que tienen una meta mucho más profunda: “ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 1999). Esta es una conceptualización bastante interesante, no implica solamente que el oprimido se libere, de alguna manera “huyendo de su opresor”, sino la concientización que su liberación, su nueva conciencia crítica puede ser liberadora también para su opresor. Desde este punto de vista, según Torres (2001) lo que pretende esta pedagogía es cimentar una transición social.

Esta manera de concebir la educación, unida a las herramientas conceptuales y metodológicas brindan otra manera de pensar en la “formación de la/s identidad/es de

diversos grupos sociales, los ámbitos con los que necesariamente se relacionan y conforman” (Brito, 2008). Así pues, al concientizar al educando de todas sus capacidades, de la importancia de sus pensamientos transformados en palabras que son escuchadas y leídas por otros, potencian las capacidades innatas o concebidas desde la vivencia, permitiéndole descubrir la infinidad de posibilidades de las que son capaces (Pinto Contreras, 2004, pág. 239).

No es sencillo liberar a alguien que no se conoce como oprimido o excluido, de ahí la importancia en la pedagogía liberadora de la concientización por medio del análisis de la realidad por medio de las “palabras generadoras” y las imágenes usadas, desde las cuales los educandos pueden visibilizar o exteriorizar sus preocupaciones respecto a las situaciones que les afectan gestando así “el esclarecimiento, al nivel de la conciencia individual y colectiva, de estas condiciones” (Torres, 2001).

La educación liberadora de Freire, es ante todo una búsqueda de pasar de una situación de dominación causada por el analfabetismo de tantas personas en Latinoamérica, que es uno de los factores mediante los cuales se “silencia” la voz de quienes por sus carencias formativas no tienen la posibilidad de hacerse actores de cambio dejando en quienes han tenido la posibilidad de aprender en las escuelas las facultades de decidir no solamente por ellos sino también por los excluidos. De esta manera los oprimidos “recuperan su palabra y con ella su capacidad de organizarse y transformar el mundo” (García Huidobro, 1998, pág. 230).

De esta manera, al potenciar a quienes son oprimidos por el sistema descubren que pueden ser parte activa, cambiando así la historia de sus vidas mediante la toma de conciencia, reconociéndose como seres humanos en igualdad de condiciones, de posibilidad de declararse a favor o en contra de lo que sucede a su alrededor (Pinto Contreras, 2004, pág. 244) Para Freire, la enseñanza debe prescindir de cualquier forma de discriminación, ya que cualquier práctica discriminadora niega el carácter democrático que debe buscar toda la educación, este reto, según su forma de ver, aunque parece una utopía, no es otra cosa que la praxis de lo que por tanto tiempo ha luchado y defendido (Freire, 2008, pág. 23).

### **3.1.2 Desde la Obra Lucana**

*El evangelista es testigo de una forma particular del paulinismo en la segunda o incluso la tercera generación. Su antropología optimista (¿podríamos decir de su*

*humanismo?) le impide hacer suya la concepción de la voluntad humana esclava del pecado, tal como la expone Pablo en la Carta a los romanos (Bovon, 2005).*

Al entender la Obra Lucana, en su contexto, los retos de las primeras comunidades cristianas que no son ajenas a lo que sucede en el mundo, descubren en Jesús, en los apóstoles y discípulos la posibilidad de integrarse y transformar su ambiente, sin importar su condición social o incluso las creencias por las cuales, al concebir una nueva manera de relacionarse con Dios y los demás, logran pasar de una situación de “marginalidad” como lo presenta Aguirre (2009) en la que se encontraban en diferentes formas, la manera de hacer de sus vidas también “buena noticia” en la cual, sin alienarse con el “centro dominante” (el imperio romano), ni ensimismarse, excluyéndose de la realidad, es decir, “estando en el mundo sin ser parte de él” (Cf. Jn 15, 17), para desde dentro hacer una propuesta vital que lleve a descubrir la “alternativa radical, ideológica y social; que son los valores evangélicos” (Aguirre Monasterio, La obra lucana en su contexto histórico, social y eclesial, 2009).

Desde esta perspectiva, podemos reconocer que son los pobres, más aun los oprimidos quienes son el centro de la Buena Nueva de Jesús (Cf. Lc 4, 16-21), de hecho podemos ver como el mensaje del nacimiento del Mesías llega como fuerza que alegra la vida de los más pobres en la figura de los pastores que son los primeros destinatarios directos (Cf. 2, 10-11), son ellos, los pobres, hambrientos, excluidos a quienes desea llegar el Señor con la fuerza transformadora de su hijo (Cf. 6, 20-23) así, “una comunidad cristiana, sabe que se construye desde los pobres y con los pobres de la tierra” (Álvarez, 2011)

Esta situación de “marginalidad” por la que pasa la mayoría de los miembros del pueblo de Dios, es a la que se contraponen el Maestro, quien no busca llevar su enseñanza a quienes ya conocen la Palabra de Dios, sino que tiene como objeto ir a quienes “están enfermos” (Cf. Lc 5, 31-32) es decir los pecadores y quienes por su situación social como las mujeres, las viudas, los niños, los pobres e iletrados o por sus enfermedades eran considerados como “lejos de Dios”. Son ellos quienes viven en el margen, quienes no cuentan, y son en muchas ocasiones alejados por quienes se sienten puros.

Situación que luego vivirán las primeras comunidades, quienes aunque no necesariamente eran excluidos y señalados por las condiciones antes señaladas, por el seguimiento de Cristo eran señalados por el no seguimiento de las tradiciones judías o por

permitir la inserción de quienes venían de “fuera del pueblo de Dios” en una comunidad de fe, que aunque tiene sus raíces en el judaísmo, entiende la universalidad de la predicación evangélica que han recibido y que para llevarla a cabo debe llegar a ser “una comunidad misionera que quiere extenderse, pero que, para ello, tiene que evitar el choque frontal con la fuerza dominante” (Aguirre Monasterio, La obra lucana en su contexto histórico, social y eclesial, 2009).

Ciertamente para la época de escritura de la Obra Lucana, los cristianos no eran solamente los pobres y marginados a los que había ido la enseñanza del Mesías, sino que también podemos visualizar que se han convertido también personas con medios económicos como el eunuco etíope (Hch 8, 26-40) y otros, que generaban verdaderas comunidades de vida y “lo ponían todo en común” (Hch 2, 45). Esta manera de concebir los destinatarios de la Buena Nueva, no es algo que haya nacido en las primeras comunidades, sino que es incluso de la misma manera en que lo hace Jesús, quien fue señalado por comer con “publicanos y pecadores” (Lc 5, 30) y que tenía entre sus seguidores a mujeres prestantes (Lc 8, 3).

Por esta razón, como lo afirma Aguirre (2009), a pesar que comúnmente se habla del evangelio de Lucas como “evangelio de los pobres”, esto no puede hacer que se pierda de vista que son muchos los textos que hablan de las riquezas y conversiones de personas con prestantes, por lo que vale la pena tener en cuenta esta dimensión, la salvación no es exclusiva de los pobres o ricos, trasciende a los medios económicos con los que se cuenta, pero también desde estas realidades lo más importante es la opción radical por buscar el Reino de Dios.

Entonces, vale la pena leer la Obra Lucana desde la perspectiva de transformación del mundo, desde la liberación de las cosas que no permiten al ser humano acercarse a Dios, por esta razón, el cristianismo nace y ha de seguir siendo una alternativa que busca el bienestar de los pobres, dándoles esperanza, motivándoles a transformar desde su “pequeñez” y respecto a los ricos como invitación constante al uso adecuado de las riquezas, un llamado de atención a quienes ya siguen a Cristo y tienen medios económicos y altas posiciones sociales a compartir los dones materiales y espirituales que han sido concedidos por Dios, preguntándoles “¿Y para quién será lo que has amontonado?” (Lc 12, 20).

## **3.2 La conversión como meta de la liberación**

Esta sección articula la importancia de la conversión, aunque no lo tratan la pedagogía liberadora y la Obra Lucana desde el mismo punto de vista (Freire desde lo social y Lucas desde la Fe), es posible afirmar que para ambos es importante propiciar ambientes transformadores, por medio de la forma de enseñar o de los puntos que se tocan y desde los cuales la vida de la persona es cuestionada y evaluada sin sentir que está siendo violentada o juzgada la persona, sino que lo dicho provoca el discernimiento.

### **3.2.1 Desde la Pedagogía liberadora**

*La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, La educación como practica de la libertad, 1969, pág. 23)*

Freire tiene claro que, es por medio de la educación que se posibilita el cambio se impulsan los procesos liberadores a nivel personal y comunitario, restituyendo a la persona a través de ella su condición inherente de ser humano, de la cual en muchas ocasiones son despojados por el simple hecho de no saber leer o escribir, es así que, la educación es liberadora en cuanto le devuelve la voz a quienes se les ha quitado y a nombre de quienes tanto se ha hablado desconociendo lo que piensan, sienten o carecen.

La pedagogía liberadora no tiene que ver solamente con aprender a escribir o entender el lenguaje escrito (alfabetización), sino que lleva implícita el conocimiento de la realidad, desde la cual se aprende de manera significativa. Entonces, aprender implica no solamente el acto pedagógico, sino que también busca cambiar la manera de pensar, de concebir la realidad, de hacerse consciente de todo aquello que rodea el binomio educador-educando. Entrelazando de manera creativa la vida y la palabra con la que se le expresa, entrelazando los dos elementos e invitando a llevar a cabo profundas transformaciones a nivel personal en la manera de concebir cuanto le rodea y como resignificarlo con palabras e ideas que transformen su vida y la de quienes les rodean (Freire & Macedo, 1989).

Para lograr esto se hace necesario: tomar conciencia del grupo, crear sentido y pertenencia, compartir valores, preferencias, gustos, creencias..., comunes o muy similares; se forman como grupo identitario, aun en tiempos y contextos cambiantes y a partir de constantes aprendizajes sociales compartidos (Brito, 2008, pág. 37). De esta manera se forman comunidades que resignifican sus identidades, no cambiándolas, sino

reconociendo aquellos elementos que son dignos de compartir, soñar una posible transformación, aquellos que requieren pensarse no solamente desde el punto de vista propio sino aquellos que se enriquecen desde la diversidad de pensamiento y formas de afrontar las necesidades, de manera tal que se logre una convivencia de la pluralidad de personas.

De esta manera, aunque lo que viene de cada persona es el sustrato desde el cual provienen los caminos transformadores de la sociedad, al enriquecerlos desde la educación, partiendo de la historia propia, es posible fortalecer la identidad, reconocer que es posible un cambio a nivel social desde la concientización de aquello que afecta a cada individuo, esto, aunque no se hace de la noche a la mañana tiene como resultado no solamente el aprendizaje de contenidos, sino sobre todo la creación de una conciencia histórica desde la cual es posible generar ideas críticas y creadoras (Castilla, 2008, pág. 60).

De allí que es tarea de los educadores, la identificación con la población, el conocimiento de la realidad, la comprensión de los ideales y retos que se desprenden del proceso de cada persona y con ello el fortalecimiento del carácter actuante al que se invita a quienes desean profundizar en la realidad propia a partir de cada uno de los Círculos de Cultura (Freire, 1980).

Desde los conceptos de Freire (1976), la transformación no implica un cambio radical, al menos en un primer momento, sino que se deriva de la oposición a mantenerse inserto en la estructura social, desde esta perspectiva el “cambio o mudanza significa pasar de lo viejo a lo nuevo en búsqueda de plenitud” (Freire, 1976), la antropología que sustenta esta pedagogía cree profundamente en que el ser humano es un ser perfectible, que al reconocerse en proceso de formación es capaz de sentirse y aun más, hacerse protagonista de su educación, gracias a lo cual busca ser mejor desde sin perder lo que es.

Es entonces la educación para Freire una muestra de amor, en la que cada uno (educador-educando) que luchan contra el egoísmo a fuerza de amor son capaces de amar al otro como ser inacabado, sin esto, es imposible educar y ser educado, el amor desde el que se ha de realizar el proceso educativo requiere esperar y creer en el otro, desde esta perspectiva quien no tiene esperanza en que la otra persona es capaz de continuar su proceso de perfeccionamiento, la cree acabada o imposible de mejorar, sencillamente está caminando en dirección opuesta a la que propende la pedagogía liberadora.

Otra característica del ser humano es entonces, que no existe tan solo para adaptarse, por lo que la educación no es un proceso de adaptación de la persona a la sociedad, sino que su fin es hacerla mejor, hacerse “hombre-historia”, el hombre puede trascender, es decir establecer relación con el infinito (Dios), pero también es cierto que aunque establece relaciones, lo que para Dios es siempre presente, para el hombre puede ser pasado, presente o quizás futuro. De esta manera cuando la educación se convierte en tan solo adaptación, se está desconociendo la capacidad creadora y se le está tratando como solamente ser irracional que se maneja tan solo por instintos y que hace las cosas mecánicamente como las ha aprendido a hacer. (Freire, 1976, págs. 25-28).

Así como estos conceptos se plantean para la persona, al ser la sociedad la unión de muchas individualidades, también ha de entenderse como algo en constante transición, en donde los sujetos, conscientes de su entorno puedan redefinir la escala de valores que la sociedad les propone, resignificándola, validando o invalidándola, reconociendo que cosas viejas deben hacerse nuevas, reaccionando críticamente a su entorno como punto de transformación. Pero esta no es tarea fácil, requiere no de una visión ingenua del cambio, sino de una transformación que se va dando poco a poco, transformando no solamente la mentalidad de la masa, de los oprimidos, sino también de la élite, haciendo que se le brinde a cada uno lo que es mejor, tanto a la élite como a la masa teniendo como armas la comunicación y la democracia y no la rebelión o la violencia. Todo esto se logra solamente desde la creación de una conciencia crítica, que desde la perspectiva de Freire cuenta con las siguientes características (Freire, 1976, págs. 33-37):

1. Deseo de profundidad en los análisis de los problemas. No se satisface con las apariencias. Puede reconocerse desprovista de medios para el análisis del problema.
2. Reconoce que la realidad es mutable.
3. Sustituye situaciones o explicaciones mágicas por principios auténticos de causalidad.
4. Procura verificar o comprobar los descubrimientos. Está siempre dispuesta a las revisiones.
5. Al reparar en un hecho, hace lo posible para librarse de preconcepciones, no solamente en la captación, sino también en el análisis y la respuesta.
6. Repele posiciones quietistas. Es intensamente inquieta. Se torna más crítica en tanto más reconoce en su quietud la inquietud, y viceversa. Sabe que es en la medida en que es y no por lo que parece. Lo esencial para parecer algo es ser algo; ésta es la base de la autenticidad.
7. Repele toda transferencia de responsabilidad y autoridad acepta la delegación de las mismas.
8. Es indagadora, investiga, fuerza, choca.

9. Ama el diálogo y se nutre de él.

10. Hace lo nuevo; no rechaza lo viejo por ser viejo ni acepta lo nuevo por ser nuevo, sino los acepta en la medida que son válidos.

### **3.2.2 Desde la Obra Lucana**

El judío normalmente “rehúye a la reforma personal de la vida, fiándose en su descendencia de Abraham...” (Stöger, 1979, pág. 115), pero la enseñanza de Juan el Bautista (Lc 3, 7-17) y de Jesús (12, 40) es otra, la conversión no depende de cuánto el Señor prometió a los antepasados, es más, esta incluye a la humanidad entera, es alcanzada por cada persona, no es algo para dejar para después.

Al referirse al tema de la conversión también es importante notar que el proceso de conversión comienza con el reconocimiento de la presencia de la Dios (Cf. Lc 13, 1-9) en la vida de la persona, pero no de un Dios castigador, sino al contrario, de un Señor de la Misericordia, que desde su profundo amor es capaz de seguir esperando con los brazos abiertos a cada uno de sus “hijos” con la misma alegría del padre misericordioso (Cf. Lc 15, 19), es esta la razón de ser de toda la Historia de la Salvación y en especial de la venida del Mesías llamar “...a los pecadores para que se conviertan” (Cf. Lc 5, 32b).

También el libro de los Hechos presenta la importancia de la conversión como parte de sus temas fundamentales (Hch 20, 21), la cual aparece ligada con el tema del perdón de los pecados (3, 19; 13, 38; 26, 18). En este libro, es posible afirmar que la conversión es consecuencia del llamamiento del Señor (4, 4) y la fe con la que se acoge este llamado, este proceso de conversión trae salvación, consolación y paz; la novedad de la Obra Lucana y en especial de Hechos es que presenta esta llamada a la conversión, ya no como algo exclusivo del pueblo de Israel, sino como un llamado a todas las personas (11, 17-ss) (Cf. Stögar, 1979, pág. 8).

En todos los evangelios podemos encontrar el llamado a la conversión que hace el Señor, pero siguiendo el profundo respeto que le caracteriza también podemos ver como esta es una respuesta que se da libremente, es entonces, una opción de vida que aunque no es fácil, ya que reta a vivir de una manera diferente, también nos muestra como el encuentro con Jesús transforma radicalmente la vida de distintas personas como lo encontramos en el evangelio de Lucas y los Hechos (Cf. Lc 5, 27-28; 7, 36-50; 19, 8; Hch 9, 1-20; 11, 18), esta conversión está fundada en la entrega total y continua superación (Cf. Lc 9, 23-24). Es entonces, prioridad del Mesías ir por aquellos que están perdidos, como verdadero Buen Pastor (Lc 15, 4-7).

### **3.3 El rol de la mujer en la construcción de la civilización del amor**

Tanto en el contexto bíblico como en el contexto latinoamericano es posible descubrir las marcas de un pensamiento machista, que aunque socio-culturalmente aceptado hasta hace relativamente poco en nuestros contextos tiene la impronta en la desigualdad en el acceso a la educación de las generaciones anteriores y que en el contexto judío implicaba no

solamente exclusión escolar, sino también, a nivel religioso e incluso en el momento de contar las personas en una reunión como se evidencia en varios pasajes bíblicos.

### **3.3.1 Desde la Educación liberadora**

*La discriminación de la mujer, expresada y efectuada por el discurso machista y encarnada en prácticas concretas, es una forma colonial de tratarla, incompatible por lo tanto con cualquier posición progresista, de mujer o de hombre, poco importa (Pedagogía de la esperanza, 1992, pág. 90).*

Para Freire era importante darle voz a quienes no la tenían, observar la cotidianidad de las personas, era parte del trabajo que él o quienes trabajaban bajo esta pedagogía debían hacer, como parte de la descodificación de los ambientes. Estas “visitas de observación comprensiva” debían hacerse en horas de trabajo y en horas de descanso, e incluso sugiere determinar cuál era el papel de la mujer y de los jóvenes en los ambientes, descubrir las relaciones entre los sujetos del área (Freire, 1999, pág. 98)

Nuestras sociedades latinoamericanas han sido desde tiempos remotos en su mayoría machistas, a nivel histórico, desde la perspectiva de los oprimidos, la mujer juega un papel importante, ya que por ejemplo, la aprobación del sufragio femenino a pesar de tener antecedentes del siglo XIX, no es considerado un tema definido sino en el siglo XX, en donde comenzando por Ecuador (1929), que es de los primeros países en legislar al respecto permitiendo el voto de la mujer en comicios nacionales, gracias a la lucha de Matilde Hidalgo de Procel, en Puerto Rico, que comenzó en el mismo año, Brasil (1932) y teniendo como últimos países en reconocer este derecho de la mujer a países como México (1953), Colombia (1954), Honduras, Nicaragua y Perú (1955) y Paraguay (1961) (Smink, 2013).

De igual forma podemos comparar en los países las tasas de analfabetismo en mayores de 15 años, en donde por ejemplo en el nordeste del Brasil, 1 de cada 2 mujeres era analfabeta aun en 1987, lo cual se refleja aún más dramáticamente comparando la relación de analfabetismo en las mujeres afrodescendientes (1 de cada 3) en contraste de las mujeres blancas (1 de cada 5), podemos ver que la situación de la mujer claramente era preocupante en el entorno de Freire. La siguiente tabla nos proporciona una visión de conjunto sobre esta problemática en Latinoamérica.

**TABLA 9: TASA DE ANALFABETISMO 1970-2000 (%)**

País	Total			Hombres			Mujeres		
	1970	1980	2000	1970	1980	2000	1970	1980	2000
Argentina	7,4	6,0	3,1	6,5	5,7	3,1	8,3	6,4	3,1
Bolivia	37,3	30,9	14,4	24,8	19,9	7,9	49,0	41,3	20,6
Brasil	33,8	25,4	14,7	30,6	23,7	14,9	36,9	27,2	14,6
Chile	11,6	8,5	4,3	10,7	7,9	4,1	12,4	9,1	4,5
Colombia	19,3	15,6	8,2	18,1	14,7	8,2	20,3	16,4	8,2
Costa Rica	11,8	8,3	4,4	11,6	8,1	4,5	12,0	8,4	4,3
Cuba		7,9	3,6		8,1	3,5		7,8	3,6
Ecuador	26,1	18,1	8,1	22,2	14,4	6,4	29,0	21,8	9,8
El Salvador	43,2	33,8	21,3	39,4	29,1	18,4	46,8	38,4	23,9
Guatemala	53,9	46,2	31,3	46,0	38,1	23,8	61,4	54,3	38,9
Guyana		5,4	1,5		3,7	1,0		7,0	1,9
Haití		69,1	51,4		65,5	49,0		72,3	53,5
Honduras	41,6	39,0	27,8	39,9	37,2	27,5	43,2	40,8	28,0
México	25,9	22,5	13,3	22,8	26,8	17,5	29,6	20,2	10,9
Nicaragua	42,5	41,8	35,7	42,0	41,5	35,8	42,9	42,1	35,6
Panamá	21,7	14,3	8,1	21,1	13,7	7,4	22,3	15,1	8,7
Paraguay	19,6	14,3	8,1	14,6	13,7	7,4	24,2	17,5	7,8
Perú	27,6	20,2	10,1	16,9	11,7	5,3	38,1	28,8	14,6
Rep. Dominicana	32,7	26,2	16,2	31,0	25,2	10,0	34,3	27,3	16,3
Uruguay	6,1	5,3	2,2	6,6	5,7	2,6	5,7	4,8	1,8
Venezuela	23,0	15,1	7,0	19,9	13,3	6,7	25,9	16,9	7,3
<b>Promedio</b>	<b>27,0</b>	<b>22,6</b>	<b>14,0</b>	<b>23,6</b>	<b>20,4</b>	<b>12,6</b>	<b>30,1</b>	<b>24,9</b>	<b>15,1</b>

Fuente: Estudios de UNESCO, (1981), pág. 115 e *ibid.*, (2003), pág. 27

Como se puede notar, el porcentaje promedio en Latinoamérica es mucho más elevado cuando nos referimos a la mujer que al hombre, esto fue usado en muchos lugares como excusa para no permitir el sufragio de la mujer en países en donde aunque no lo prohibía expresamente la constitución, ya que no decía nada al respecto, socialmente era obvia la exclusión de la mujer frente a este derecho (Smink, 2013).

Desde este punto, la educación liberadora parte de “una concepción de la educación que acepta y legitima la diferencia, la transformación del ser humano, su papel en la construcción y en la crítica permanente de la realidad social y cultural más inmediata en la que se inscribe” (Brito, 2008).

Desde lo cual la praxis pedagógica de Freire no excluye como socialmente era costumbre a la mujer, sino que, busca ayudar a construir “un mundo donde mujeres y hombres se hallen en proceso de liberación permanente” (Freire, *Pedagogía de la esperanza*, 1992), aunque Freire en la misma obra reconoce que por costumbre idiomática paso por alto el lenguaje machista incluyendo inconscientemente de hombres y mujeres cuando escribió su obra de pedagogía del oprimido (Freire, 1992. Págs. 89-90).

A pesar de esto, hecho inconscientemente y Criticado por algunas de las lectoras del libro, la pedagogía liberadora es una pedagogía incluyente como lo muestra uno de los testimonios que resalta Freire, de algo sucedido en un círculo de lectura: “Me gusta discutir sobre esto porque vivo así. Mientras vivo no veo. Ahora sí, observo cómo vivo” (Freire, *Pedagogía del Oprimido*, 1999).

La praxis de esta pedagogía en algunos sitios incluso nos muestran lo importante de lograr llevar a cabo diálogos igualitarios:

*... Los participantes de las tertulias literarias –muchas de ellas mujeres– cambian su auto concepto adquiriendo mayor autoestima y seguridad y modificando así las relaciones que tienen en su entorno (Valls, Soler, & Flecha, 2008)*

### **3.3.2 Desde la Obra Lucana**

“...Ellas, que han experimentado, al ser curadas, la integración en una nueva familia, responden de la mejor, manera posible, ejerciendo una función de patronazgo cuyo honor ya no queda adscrito a la esperada respuesta de su clientela, sino a la gratuidad con que ponen a disposición de la comunidad todo lo que poseen” (Soto Varela, 2006, pág. 34)

La Obra Lucana nos presenta la importancia y novedad de la relación entre hombres y mujeres, no solamente abordada en esta obra, y quizás inventada, sino que era parte sustancial de la enseñanza evangélica como nos los presenta la Carta a los Gálatas “...por lo tanto, ya no hay judío ni pagano, esclavo ni hombre libre, varón ni mujer, porque todos ustedes no son más que uno en Cristo Jesús” (Gal 3, 17).

Vale la pena al referirse del rol de la mujer, Desde la perspectiva de Álvarez (2007), en primer lugar, es importante hablar sobre María ya que no podemos entender como un elemento separado del carácter mesiánico de Jesús la figura de María, sino que la mariología y la cristología se nutren mutuamente. A pesar de lo tardío de la sección sobre

la infancia de Jesús en el evangelio de Lucas (Lc 1, 5 – 2, 51) en relación con el resto del evangelio de Lucas según algunos autores, entendido desde el carácter progresivo de la reflexión teológica que da como resultado una elaborada visión teológica sobre el rol de María en la Historia de la Salvación.

Es posible ver al inicio del evangelio (Lc 1, 26-38) una excelente síntesis de los elementos sobre María rescatados en la Obra Lucana. Así, podemos ver como ella, (a) Tiene una misión especial, para cual es “colmada de gracia” (v. 28) el término usado en el idioma original “*kecharitomene*” significa ser favorecida por alguien, investir un honor especial; (b) La misión de María está en función de la obra del Hijo, por esta razón el ángel le explica para qué Dios envía al Mesías (vv. 31-33. 35); (c) Dios no actúa sin su consentimiento, sino que, espera su respuesta, así, es su respuesta la que sella el gran milagro (v. 38). Lucas a además presenta como un elemento importante a María como ejemplo de quien ve los acontecimientos de la vida diaria, escucha atentamente, y reconoce en todo esto la Palabra del Señor (2, 19. 51) y se mantiene fiel incluso en el momento de la cruz (19, 25) (Álvarez, 2007, Págs. 7-8).

Además de la importantísima figura de María, es posible ver un buen número de elementos que destacan la importancia de la mujer, que, desde la perspectiva de Flichy se elabora de una manera igualitaria, en donde en muchos casos encontramos la inclusión de mujeres donde otros evangelistas solo describen a hombres. Encontramos así, tan solo comenzando a leer el evangelio “un verdadero resumen del Antiguo Testamento”, (a) en boca de una mujer, María, en el Magnificat Lc 1,46-55, (b) Ana, profetisa que esperaba la venida del Mesías y le reconoce al verlo, justo después de Lc 2, 32-38, (c) el evangelio incluso nos presenta lo que hoy llamaríamos un “lenguaje inclusivo” Lc 12, 45; 18, 29; 14, 26; Hch 1, 13-14; 8, 3; 8, 12; 9, 2 (d) en el libro de los Hechos encontraremos un recurso gramatical sin precedentes: la aparición del término griego “*mathétria*” (discípula), que solo le encontramos en este lugar en el Nuevo Testamento refiriéndose a Tabita (Flichy, 2003, págs. 58-63).

Un tema que es bastante interesante es el servicio y su relación con la mujer, usado como un tema fundamental en el seguimiento de Jesús el cual lo pone en práctica primero Él (Cf. Lc 22, 30); que también es caracterizado en muchas ocasiones como una cualidad típica de las mujeres que seguían a Jesús (Cf. Lc 4, 38-39; 10, 38-42) e incluso con aportación de sus propios bienes (8, 1-3) en favor de la obra de Jesús. Al hacer referencia a

este tema, no podemos dejar afuera el papel de María, la madre de Jesús en los dos libros de la obra. Quien como ya se ha mencionado antes tiene un papel protagónico en los “evangelios de la infancia” sino que además tendrá parte en lo que desde la tradición católica llamaremos el nacimiento de la Iglesia, *Pentecostés* (Alegre, 2006)

Desde otra perspectiva, como afirma Mercedes Navarro (1997), “En la obra de Lucas sucede como en la vida: está llena de mujeres, anónimas y con nombre, distintas, plurales, jóvenes y mayores, justas y culpables, pobres y acomodadas, en distintos quehaceres, unos tradicionales y otros de vanguardia...”, es allí, en la cotidianidad de la vida, en el interior de la familia, donde aún en los ambientes judíos, los sucesos principales de la familia giraban en torno a ser y hacer de las mujeres en el hogar.

Es por eso que en los Hechos de los Apóstoles podemos ver como la fe se transmite, literalmente “de casa en casa” (Hch 20, 20) y por ende son las “mujeres quienes van construyendo la iglesia doméstica... y expandiendo el evangelio en la misión”. Desde este mismo punto de vista, ha de ser la “casa-Iglesia” un “espacio liberador para las mujeres y para el resto de los seres humanos...” en contraste con este mismo sitio que era normalmente sitio de “confinamiento y opresión” (Navarro Puerto, De casa en casa: Las mujeres en la Iglesia doméstica lucana, 1997)

Entonces podemos afirmar que dentro de los elementos destacados en la Obra Lucana respecto a las profundas novedades del seguimiento de Jesús podemos destacar el lugar de la mujer como parte de su acción redentora. Basta con ver sus actitudes con ellas en el evangelio como la prostituta en casa del fariseo (Lc 7, 36-50), las mujeres curadas (8, 43-48; 11, 27-28; 13, 10-17), su cercanía y enseñanza a mujeres (8, 1-3; 10, 38-42), el uso de ejemplos con la cotidianidad de la mujer o incluyéndola en donde otros no lo harían (13, 20-21; 15, 8-10; 20, 34) entre otros.

Las primeras comunidades cristianas, mostradas en el libro de Hechos, también nos muestran un lugar preponderante en la cotidianidad, en contraste con el judaísmo en donde no eran ni tomadas en cuenta, podemos encontrar algunos pasajes que nos muestran a las mujeres en medio de la obra evangelizadora como Lidia, una mercader de púrpura, (Hch 16, 14), mujeres con recursos económicos (17, 4) como por ejemplo Damaris (17, 34), Drusila (25, 24); milagros obrados en mujeres (16, 18).

### **3.4 Una manera distinta de construir conocimiento**

La enseñanza constituye uno de los pilares de la democracia, es gracias a ella que podemos acceder a la información, leer y discutir importantes temas. Esta sección se centra en dilucidar los elementos principales utilizados por dos grandes pedagogos:

Freire y su pedagogía liberadora, que pretende no solamente transmitir conocimientos, sino hacerlo desde la vida de las personas para que se conviertan en aprendizajes significativos que parten del aprendizaje tanto del educando como del educador.

Por otro lado, Lucas nos presenta en la figura de Jesús y los apóstoles quienes en una época marcada por relaciones jerárquicas entre maestro-discípulo la manera de evangelizar se centra en partir de cosas sencillas para transmitir las grandes enseñanzas de la fe cristiana.

### **3.4.1 Desde la Educación liberadora**

*“La obra freireana, precisamente, retoma en el proceso educativo una práctica pedagógica ligada a la vivencia y la experiencia conformadora de aprendizajes identitarios mutuos del educador/educando” (Brito, 2008).*

Desde la perspectiva freireana, “La educación es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo” (Freire, La educación como practica de la libertad, 1969, pág. 1), praxis ya que no nace de las elucubraciones teóricas de alguien alejado de la acción educadora, sino de alguien que aprendió a amar la enseñanza desde el campo de acción en los lugares menos provistos de comodidades o recursos; reflexión, dada a lo largo de muchos años, discusiones a nivel académico y vivencial; acción, llevada a cabo antes, durante y después de cada uno de los momentos en que pudo llevar a cabo los talleres tanto con posibles coordinadores, sino también con personas.

Freire reconoce que para lograr sus objetivos en la labor alfabetizadora, debe superar la relación jerárquica que se lleva a cabo desde la educación bancaria, donde se ven educador-educando como “polos”, de modo que ambos educan y son educados (Freire, 1999, pág. 77). Esto hace que el proceso educador sea mucho mas “democrático y participativo”, haciendo que no sea solamente diálogo de conocimiento, sino lugar desde el cual se hacen visibles e incluso se denuncian las problemáticas sociales fundamentales, haciendo que el educando se reconozca como “actor indispensable al redimensionar la realidad social que le es propia” (Brito, 2008, pág. 33).

Según la visión de Escobar (1985), la pedagogía liberadora busca transformar la educación, no solamente extra escolar, debido a que muchos de los educadores consciente o inconscientemente siguen educando de una manera bancaria deshumanizando así la enseñanza. Esta manera radicalmente distinta se orienta a la “liberación de ambos”, haciendo que su vocación-acción esté “empapada de una profunda creencia en los hombres. Creencia en su poder creador” (Escobar, 1985, pág. 22).

Dentro de la metodología de Freire en el ámbito de la alfabetización de adultos es importante el concepto de “palabra generadora” que es aquella escogida en función de ciertos criterios, al ser descompuesta en sus sílabas permite, por la combinación de éstas, la formación de otras palabras (Freire, 1980), la cual tiene como objetivo último generar “diálogo como posibilidad pedagógica de la construcción intersubjetiva” (Pinto Contreras, 2004).

De esta manera la enseñanza planteada por Freire, que parte del diálogo, debe tener también clara la importancia del ejemplo como forma de ratificación de lo enseñado. No puede estar desconectado lo que se enseña con lo que se vive, la práctica testimonial debe ratificar y no contradecir lo que se enseña (Freire, 2008, pág. 21).

### **3.4.2 Desde la Obra Lucana**

*“La manera como Jesús educa es plenamente coherente con el proyecto pedagógico hacia el cual orienta la totalidad de su vida y su mensaje... Todo lo que Él dice, vive y hace tiene una intencionalidad definida: La instauración aquí y ahora del Reino de Dios” (Peresson, 2004, pág. 37)*

En la cultura del pueblo de Israel, así como por mucho tiempo lo fue la política, la educación tiene y ha mantenido siempre un eje teocéntrico bastante fuerte, en donde los padres juegan un papel esencial en los primeros años de vida teniendo como centro “las tradiciones de los padres, la historia del pueblo y la explicación del significado y motivo de los ritos”; luego que los niños ya tenían la edad para ir y entender la enseñanza del templo la responsabilidad del sacerdote (Mal 2, 6-8); también encontramos las escuelas proféticas (1 Sam 19, 20) .

La escuela de Jesús a diferencia de las escuelas discipulares presentes en su contexto, cuenta con elementos propios, debido al encargo que debían responder e incluso al tipo de personas que eran elegidas como discípulos (Álvarez C. G., Discípulos de Jesús en la comunidad de Lucas, 2011).

- Como ya se ha mencionado antes, el primer elemento característico es la presencia de la mujer como discípula de Jesús, en el evangelio podemos encontrar por lo menos 17 textos que se refieren a este tema, además del hecho de la aparición del término discípula en Hechos.
- A diferencia de los demás evangelios, Lucas incluye los pasajes sobre el envío misionero de los Setenta y dos, el cual pretende mostrar el carácter amplio de la misión evangelizadora (Lc 10, 1-16).
- Desde la perspectiva lucana, tanto en el envío de los doce (Lc 9, 1-6) como en el de los setenta y dos, luego de los periodos de envío, la experiencia debe ser compartida y evaluada, no en términos de efectividad sino de identidad (9, 10; 10, 17-20); de esta manera se aprende en la práctica, se reconoce en ella la presencia de Dios que actúa en favor de los demás a través de los discípulos, y se da gracias por ello (vv. 21-22) y todo cuanto se hace es valorado por el Maestro (vv. 23-24).

“En la obra de Lucas, la misión de los discípulos es el resultado de una cadena de envíos relacionados entre sí, sobre todo los que se refieren a los doce (Lc 9, 1-6; 24, 46-48; Hch 1, 8)” (Guijarro, 2013) estos pasajes desde la visión de Guijarro, guardan estrecha relación y, mas aun, manifiestan la continuidad de la enseñanza de Jesús en la transmisión de la Buena Nueva por parte de los apóstoles y discípulos tanto en tiempo de Jesús como en el tiempo de la iglesia primitiva.

*“La autoridad educativa de Jesús se fundamenta en la plena coherencia entre lo que enseña y lo que hace o como Paulo Freire lo definió hablando de la pedagogía de Jesús "palabración"”* (Peresson, 2004) así pues, es el testimonio, la vida misma de Jesús uno de los factores más atrayentes de su manera de acercarse a la gente. No es solamente quien enseña, sino que al vivir y vibrar por lo que anuncia basta verle o escucharlo para descubrir que lo que enseña es posible vivirlo, que es bueno y que generara en la vida de sus interlocutores cambios profundos y el ansia de aprender más acerca del Padre.

Los milagros realizados por Jesús no se basan exclusivamente en la liberación mediática de una enfermedad (Lc 17, 26) o demostrar su control sobre los elementos de la tierra o los animales (5, 4-11), sino que a través del poder del Hijo de Dios, el Señor manifiesta su presencia en medio de los hombres, de esta manera todo cuanto hace es en sí un recurso pedagógico que pretende mostrar la misericordia y amor de Dios por la humanidad.

Jesús no siempre explica aquello que enseña, sino que su estilo pedagógico provoca a través de las parábolas o las preguntas, esto revela el profundo respeto por las personas a las cuales no trata como otros maestros los cuales se presentan como “conocedores de la Escritura”, Él, al contrario, permite por medio de la pregunta que quienes le escuchan descubran la respuesta (Cf. Lc 5, 23; 6, 9; 17, 7-9), permite que la interpretación de su enseñanza y la aplicación a la propia vida no provenga de los reproches de un maestro sino del interior del corazón de cada persona.

Esta manera de enseñar que provoca la conversión de las personas fue también una práctica común de los apóstoles, sus predicaciones fueron en varias ocasiones motivo para que la gente deseara ser parte de los seguidores de Jesús (Hch 2, 37)

### **3.5 La comunidad como lugar privilegiado de aprendizaje**

La mayoría de las actividades cotidianas a pesar que pueden comenzar como algo autodidáctico, es mucho mejor y más fácil cuando se hace en compañía de otros. Esto lo entendió muy bien Freire, quien trabaja toda su pedagogía, desde la capacitación de los maestros hasta las mismas clases en grupos, esto con el fin de potenciar los aprendizajes desde el diálogo como herramienta. La Obra Lucana al igual que los evangelios tiene como centro el espíritu comunitario en el que Jesús formó a sus apóstoles, primera comunidad cristiana a la cual enseñó y trató como amigos.

#### **3.5.1 Desde la Educación liberadora**

*“Nadie educa a nadie, los hombres se educan entre sí con la mediación del mundo”  
(Freire, 1977, Pág. 69)*

Para Freire, todo el proceso educador se lleva a cabo junto con otros, ni siquiera el proceso de capacitación de los alfabetizadores se lleva a cabo de manera separada con cada persona, “Lo ideal sería comenzar capacitando a 15 alfabetizadores. Cuando estos 15 estuvieran a mediados de su capacitación, instalaríamos 15 "círculos de cultura" con 20 alfabetizandos cada uno...” (Freire, 1977).

Esto debido a que la pedagogía liberadora procura como una de sus principales metas la construcción de identidad, esto desde metodologías que ayuden a construir una interacción desde lo social, permitiendo que coexista “lo homogéneo con lo heterogéneo”, esto sin el ánimo de alienar ni a educadores o educandos, sino que se construya el

conocimiento desde sus identidades propias, facilitando la interrelación entre ellas ( Brito, 2008, pág. 37).

*“¿Por qué no aprovechar la experiencia que tienen los alumnos de vivir en áreas de la ciudad descuidadas por el poder público para discutir, por ejemplo, la contaminación de los arroyos y de los riachos y los bajos niveles de bienestar de la población, los basureros abiertos y los riesgos que ofrecen a la salud de la gente?” (Freire, Pedagogía de la autonomía, 2008)*

Para Freire es vital tener en cuenta y respetar los conocimientos que provienen de la “práctica comunitaria” haciendo que ellos sean parte del diálogo, donde sus vivencias interactúan con los conocimientos, se nutren de la relación entre ambos. Esto con el fin de hacer que quienes normalmente son agentes pasivos, ante el conocimiento y la concientización los convierta en transformadores.

De esta manera el aprendizaje y su vida diaria se complementan, educador y educando descubren la aplicabilidad de los conocimientos más allá del aula, llevando a ambos a una mirada crítica de la realidad, despertando la curiosidad por aquello que normalmente tienen a su alrededor pero que solamente hace parte de la cotidianidad y pasen a “admirar el mundo” que los rodea (Freire, 2008, pág. 19).

Otro elemento interesante, proveniente de esta manera de pensar y ejercer la educación es el sentido de la participación, el cual explica Freire aludiendo a uno de los participantes de un taller: “Hay momentos en que uno debe interiorizarse, en “silencio activo”, y por tanto ni el grupo ni los coordinadores deben presionar a todos a tener el mismo nivel de participación en todo momento” (Freire, Pedagogía de la esperanza, 1992, pág. 15).

Entonces, a pesar de que la pedagogía liberadora es una pedagogía que busca la participación, esta misma no obliga a hacerlo, sino que, encuentra en las formas de participación, activas o pasivas, nuevos desafíos para seguir construyendo de forma comunitaria, teniendo como centro las particularidades de cada participante, de cada grupo, de cada experiencia y nutriéndose de ellas.

El ser humano no puede entenderse, ni desarrollarse solo, sino que se descubre en la relación con los otros, se identifica o no con quienes los rodean, pero esto lo hace porque existe un “otro” desde el que se ve a sí mismo, de esta manera hay una estrecha relación

entre comunión y búsqueda. Al ser personas en constante formación no es posible ni conveniente catalogarnos como educados o no educados, aunque existen “grados” de educación estos son solo indicadores de los caminos que se han recorrido, pero no pueden ser entendidos como absolutos.

Basta ver la posibilidad de que quienes no tienen estos grados de educación formal, en algunos ámbitos tengan mayores o distintos pero válidos conocimientos que quienes los tienen, por eso la postura de la pedagogía de la liberación está en función de la combinación de saberes relativos en donde la mejor manera de mejorar es partiendo de la humildad de educadores y educandos ( Freire, 1976, pág 24)

Freire cree profundamente en la capacidad del hombre para proyectarse, para relacionarse consigo mismo, con el otro, e incluso con el mundo mismo para desde la relación mejorar, creer en lo contrario es tener una mirada pesimista del futuro, es pensar que el ser humano, al igual que los animales solo “está en el mundo y no con el mundo” (Freire, 1976).

### **3.5.2 Desde la Obra Lucana**

*La vida comunitaria de la primera cristiandad en Jerusalén, los éxitos misioneros de los apóstoles y de los testigos, en particular de Pablo, la aceptación del martirio (como Esteban) siguen siendo en nuestros días la prenda de la venida del reino de Dios. (Bovon, 2005)*

La Obra Lucana es un exponente eximio de cómo el cristianismo primitivo logró el encuentro -o si quieren, la hibridación- entre la cultura helenística y el mundo bíblico judío. La Obra Lucana, escrita en una ciudad importante del imperio romano, refleja un espacio de diálogo e inculturación con la cultura griega y, hasta cierto punto, con el imperio romano (Aguirre Monasterio, La obra lucana en su contexto histórico, social y eclesial, 2009).

Va a mostrar que las opciones tan novedosas de una comunidad que se ha abierto a los gentiles, que conoce la persecución, que es misionera y ha llegado hasta Roma, son legítimas porque empalman con la vida de Jesús y porque, además, responden a los caminos que ha ido abriendo el Espíritu (Aguirre Monasterio, La obra lucana en su contexto histórico, social y eclesial, 2009)

### CAPITULO III

## LECTURA EXEGÉTICA DE ALGUNAS PERÍCOPAS DE LA OBRA LUCANA

Este capítulo centra su desarrollo en el análisis exegético de algunos textos seleccionados que remiten a los puntos comunes ya descritos en el capítulo precedente entre la Obra Lucana y la pedagogía liberadora, para ello se acudirán en cada uno de los aspectos a un pasaje bíblico para realizar al final de cada sección una relectura hermenéutica mostrando la profunda similitud entre las dos propuestas.

### 1 LOS OPRIMIDOS COMO CENTRO DE LA ACCIÓN LIBERADORA EN LUCAS 6, 17-26

<sup>17</sup> Bajó con ellos y se detuvo en un paraje llano; había un gran número de discípulos suyos y gran muchedumbre del pueblo, de toda Judea, de Jerusalén y de la región costera de Tiro y Sidón, <sup>18</sup> que habían venido para oírle y ser curados de sus enfermedades. Y los que eran molestados por espíritus inmundos quedaban curados. <sup>19</sup> Toda la gente procuraba tocarle, porque salía de él una fuerza que sanaba a todos. <sup>20</sup> Y él, alzando los ojos hacia sus discípulos, decía: "Bienaventurados los pobres, porque vuestro es el Reino de Dios. <sup>21</sup> Bienaventurados los que tenéis hambre ahora, porque seréis saciados. Bienaventurados los que lloráis ahora, porque reiréis. <sup>22</sup> Bienaventurados seréis cuando los hombres os odien, cuando os expulsen, os injurien y proscriban vuestro nombre como malo por causa del Hijo del hombre. <sup>23</sup> Alegraos ese día y saltad de gozo, que vuestra recompensa será grande en el cielo. Pues de ese modo trataban sus padres a los profetas. <sup>24</sup> "Pero ¡ay de vosotros, los ricos!, porque habéis recibido vuestro consuelo. <sup>25</sup> ¡Ay de vosotros, los que ahora estáis hartos!, porque tendréis hambre. ¡Ay de los que reís ahora!, porque tendréis aflicción y llanto. <sup>26</sup> ¡Ay cuando todos los hombres hablen bien de vosotros!, pues de ese modo trataban sus padres a los falsos profetas. (Biblia de Jerusalén, 1998).

Como ya se ha mencionado, La comunidad lucana está integrada por personas con condiciones socio-económicas diversas, frente a lo cual se notan en esta perícopa en contraste con los textos paralelos elementos particulares en la manera de acercarse a la

misión del Mesías descrita en el llamado “sermón de la llanura”. Dicho contraste es particularmente relevante debido a la visión del oprimido que sale de lo meramente material y se abre también a la opresión por el pecado especialmente visto en la injusticia social practicada por los ricos y poderosos a los cuales se les profieren las advertencias.

## **1.1 Delimitación**

Dentro de la estructura sugerida por Fitzmyer (1986), Lc 6, 20-26 se encuentra ubicada dentro de la cuarta sección del evangelio, que se refiere al ministerio de Jesús en Galilea (4,14 – 9,50), visto como “El campo de entrenamiento de los discípulos, que van a ser, más adelante los que den testimonio sobre el Maestro...”.

Dentro de esta parte, la podemos encontrar en el tercer segmento (6, 12-49) dedicado a la predicación de Jesús, “donde se puede visualizar una prefiguración y realización del programa liberador que trae el Salvador a través de su predicación y curación” (Marguerat, 2004). Antes de la perícopa estudiada, podemos encontrar la perícopa sobre “la elección de los Doce” (6,12-16) la cual narra al igual que sus textos paralelos Marcos 3, 13-19 y Mateo 10, 2-4, que normalmente es conocido como “discurso del monte”, la elección de los Apóstoles y la cual será retomada en Hechos (1, 13).

Desde la visión Fitzmyer, los versículos 17-19, tiene como fuente posiblemente a Marcos 3, 7-12; Según Bovon (2005, pág. 406) estos mismos versículos tiene características de sumario o texto puente estos versículos, ya que permiten hacer el enlace entre “la elección de los Doce” y el “discurso de la llanura”, el cual marca en el verso 17 un cambio de lugar y por tanto de escena “Al bajar con ellos se detuvo en una llanura...” además de la integración de nuevos personajes con las expresiones “muchos discípulos” que le esperaban y “una muchedumbre” que viene de Judea, Jerusalén, Tiro y Sidón; y las acciones son diferentes, Jesús quería oírlos, sanar a muchos enfermos y atormentados por espíritus inmundos. Después del sumario, vemos un sermón por parte del Maestro a sus discípulos y la muchedumbre, caracterizado por ser una estructura simétrica de oposiciones entre las cuatro bienaventuranzas y cuatro advertencias.

Por otro lado, luego de la perícopa estudiada se encuentra el resto del “discurso de la llanura” (vv. 27-49) que junto con los versículos 20-26 tiene como objetivo resumir “las instrucciones que Jesús da a los personajes que van a ser los “testigos” de su predicación, enseñanza y curaciones” (Fitzmyer, 1986, pág. 590), se hace este corte en el v. 26 debido a

que aparece otro discurso, en donde a pesar de ser una continuación respecto a los personajes y el lugar aparece un cambio de tema, “el amor hacia los enemigos” (6, 27-36); por lo tanto, ya las bienaventuranzas han quedado atrás y el autor presenta otro aspecto para reflexionar con respecto a las actitudes que deben vivir los seguidores del Maestro, primero necesitan escuchar y comprender para llevarlo a la práctica en su futura misión evangelizadora.

## 1.2 Crítica textual

- **v.17** La expresión “gran muchedumbre de discípulos” (*ochlos polus matheton*) (Nestle & Aland, 2012, pág. 203), no suele aparecer en las traducciones, a pesar que muchos leen “discípulos (y) gran muchedumbre” dándole la alternativa al lector de identificar dos grupos de personas y no uno como se puede identificar en el texto en griego en su traducción literal.
- **v.17** Por otro lado, el manuscrito uncial D reemplaza “Jerusalén y la costa de Tiro y Sidón, vinieron” (*Hierousalen kai tês paraliou Turou kai Sidonos, hoi êlthon*) por “otras ciudades vinieron” (*allown polewn elêluthotwn*). Probablemente este cambio indica una intención del copista queriendo ser más sintéticos.
- **v.17** Dentro de este mismo versículo encontramos que los manuscritos **x**, W, ff<sup>2</sup>; insertan la expresión “y Perea” (*kai tês peraias*). Siendo que el autor ya había nombrado Judea, Jerusalén, Tiro y Sidón, pudo ser que el copista de forma intencionada trató de darle un sentido holístico a la comprensión del mensaje al insertar Perea, siendo que Galilea y Perea en tiempos de Jesús se encontraban bajo el gobierno de Herodes Antipas (Christiane Saulnier, 1981, pág. 12), por ende Perea no debía quedar por fuera del itinerario del mensaje salvífico.

## 1.3 Estructura

Así como en el capítulo anterior se hace una revisión de la macro estructura, con el fin de facilitar la delimitación del texto, a nivel interno también vale la pena visualizar la estructura para notar la manera como particularmente Lucas presenta esta parte del evangelio respecto a los demás evangelistas. En primer lugar presenta un sumario (vv. 17-19) que sirve como enlace entre las secciones, luego contrasta por medio de las bienaventuranzas (vv. 20-23) y las llamadas malaventuranzas (vv. 24-26) el elemento de la justicia social como centro y se presenta visualmente a continuación por medio de la Tabla 4.

**TABLA 10: ESTRUCTURA LC 6, 17-26**

vv.	Bienaventuranzas	vv.	Malaventuranzas
17-19	Introducción		
(A) 20	Felices los pobres...	(A') 24	Ay de los ricos...
(B) 21 <sup>a</sup>	Felices los que tienen hambre...	(B') 25 <sup>a</sup>	Ay de los satisfechos...
(C) 21 <sup>b</sup>	Felices los que lloran...	(C') 25 <sup>b</sup>	Ay de los que ríen...
(D) 22-23	Felices, cuando los hombres los odien por causa del Hijo del hombre. Alégrese el día de su recompensa...	(D') 26	Ay de los que elogien...

Autores como Bovon (2005) plantean una lectura de simultánea de bienaventuranzas y malaventuranzas, para hablar de cada tema contrastando los dos polos presentados en unas y otras en los binomios (A-A'; B-B'; C-C'; D-D') págs. 425-434.

#### 1.4 El texto

Teniendo en cuenta la Estructura planteada en la sección anterior, para la perícopa Lucas 6, 17-26, es oportuno hacer el análisis del texto teniendo en cuenta las tres partes: introducción (vv. 17-19), bienaventuranzas (vv. 20-23) y malaventuranzas (vv. 24-26).

- **Introducción (vv. 17-26):** El texto inicialmente señala que Jesús baja (*katabas*) (v.17) del monte con sus discípulos, en contraste con Mateo, quien hace énfasis en que fue en el monte donde se dio el discurso. Desde Lucas se entiende el cambio de lugar ya que se encontraba en el monte desde la noche anterior orando para elegir a los Doce; en cierta forma como Moisés que sube al monte a orar (Éxodo 24,1; 32,30; 34,2), para encontrarse con Dios Padre y así poder tomar una decisión; en este caso, descende el Maestro después de hacer oración y tomar una decisión, la elección de los Doce. Posteriormente descende para enseñar a sus discípulos y demás seguidores su mensaje liberador y sanador.

Entre las personas que seguían a Jesús se encuentra “una gran muchedumbre”, personas venidas de cuatro lugares: Judea y Jerusalén de contexto judío, y Tiro y Sidón de contexto pagano. Aquí el autor del evangelio de Lucas busca señalar que la naciente iglesia, entran tanto judíos como no judíos, Dios no hace exclusión de personas. Entonces, estos seguidores del Señor que buscan escuchar y ser sanados por

él, a futuro pueden hacer parte de la nueva comunidad de seguidores del liberador. Sin embargo, para los judíos era muy mal visto estar cerca de los enfermos y endemoniados, de ahí que algunos fariseos y escribas empezaran a rechazar a Jesús, y con el tiempo solamente algunos de los que buscaban a Jesús para beneficiarse de su poder sanador, probablemente colaborarían en la nueva tarea, la predicación del Reino de Dios y su efecto sanador.

La fuerza (*dinamis*) v.19 que emana de Jesús es la manifestación del poder divino, el cual significa que Dios estaba con él; “su voluntad y su poder respondían a la esperanza del pueblo”. Dentro de la cultura religiosa, más de un grupo religioso de la época tenía la intención de manejar lo concerniente a lo divino y hacer con ello propaganda (Bovon, 2005, pág. 409). Por lo tanto, para Jesús no fue fácil enfrentar, que entre las multitudes surgieran individuos que dudaran de su capacidad, dado que ya aparecían personajes haciendo gala de sus trucos de una forma exagerada, a diferencia de Jesús, que con su humildad y discreción cuando realizaba alguna obra sanadora (5, 14-16).

- **Bienaventuranzas (vv. 20-24):** la anterior sección se entrelaza con las llamadas bienaventuranzas, el discurso de esperanza dado por Jesús a sus discípulos y a la multitud, caracterizado por cuatro *macarismos* (ésta palabra viene del griego *makarios*, que significa “libre de preocupaciones y trabajos diarios”) (Coenen, Bayreuther, & Bietenhard, 1993), figura utilizada en la antigüedad en la literatura egipcia, helenista e incluso en algunos pasajes del AT (Fitzmyer, 1986, pág. 601) y que en este caso se usan para resaltar: la pobreza social, el hambre, el sufrimiento y el rechazo, y al lado de cada uno de estos temas aparece una expresión en forma de justificación consoladora. La siguiente tabla nos presenta la relación propuesta en estos versículos:

**TABLA 11: RELACIÓN OPRESIÓN - CONSOLACIÓN EN LC 6, 20-24**

Motivo de rechazo	Justificación consoladora (precedida de la conjunción “porque”)
Felices ustedes, los pobres,	...el Reino de Dios les pertenece
Felices ustedes, los que ahora tienen hambre,	...serán saciados
Felices ustedes, los que ahora lloran,	...Reirán
Felices ustedes, cuando los hombres los odian, los excluyan, los insulten y los proscriban, considerándolos infames a causa del Hijo del hombre	...la recompensa de ustedes será grande en el cielo. De la misma manera los padres de ellos trataban a los profetas

En el discurso de Jesús no encontramos una serie de virtudes, sino tres situaciones que encabezan las bienaventuranzas, en otras palabras, realidades que hacen la vida un poco difícil de sobrellevar (pobreza y hambre que tendrán como efecto el llanto humano), por consiguiente viene acompañado de una justificación consoladora, que pueden recibir a futuro si saben soportar estas realidades.

Ya en el cuarto *macarismo* se observan cuatro situaciones de rechazo: los odian, los excluyan, los insulten y los proscriban, como consecuencia de confesar delante de los hombres al “Hijo del hombre” (12,8); aquí la justificación consoladora será una gran recompensa en el cielo, y pone como ejemplo la situación de los profetas que en relación al Hijo del hombre, también fueron rechazados por buscar la “salvación del pueblo de Dios”. Con la expresión “los padres de ellos” posiblemente el autor hace alusión a los padres de los escribas y fariseos, que durante el tiempo de predicación de Jesús estarían en contra de las enseñanzas y acciones que Él realizaba, por lo tanto, todo esto que recae en Jesús también le compete a sus discípulos (Stögar, 1979, pág. 178) y futuros seguidores.

- **Malaventuranzas (vv. 24-26):** En contraste con las bienaventuranzas, Lucas propone una serie de advertencias, llamadas también “ayes”, las cuales son “quizás una creación lucana que recuerda los contrastes del Magníficat, apuntan hacia los antagonismos creados por los ricos entre los destinatarios... El ideal de Lucas es la comunidad de Jerusalén, cuyos creyentes entregaron sus posesiones al fondo común, tal como se describe en Hch 2,44-45; 4,32-37” (Brown, 2002, págs. 328-329). Para analizar estas advertencias se acudirá al análisis de cada expresión notando el uso recurrente del contraste entre advertencia – consecuencia descrito a continuación.

**TABLA 12: RELACIÓN ADVERTENCIA - CONSECUENCIA EN LC 6, 24-26**

Advertencias	Consecuencia (precedida por la conjunción “porque”)
<sup>24a</sup> Pero ¡ay de ustedes los ricos,	<sup>24b</sup> ya tienen su consuelo!
<sup>25a</sup> ¡Ay de ustedes, los que ahora están satisfechos,	<sup>25b</sup> tendrán hambre
<sup>25c</sup> Ay de ustedes, los que ahora ríen	<sup>25d</sup> conocerán la aflicción y las lágrimas
<sup>26a</sup> Ay de ustedes cuando todos los elogien	<sup>26b</sup> De la misma manera los padres de ellos trataban a los falsos profetas

Manteniendo el mismo esquema paralelo de las bienaventuranzas, se encuentran cuatro series de advertencias con su respectiva consecuencia, mediada por la conjunción causal “porque” que se antepone a la consecuencia que deberán asumir quienes se encuentren en dicha situación.

Aquí en las dos primeras advertencias es posible ver que, los ricos se anteponen a los pobres y los satisfechos a los hambrientos; ahora en la tercera advertencia, tras esas dos realidades de complacencia, sentirán aflicción y lágrimas que se contraponen a la risa o dicha que Jesús promete a los que sufren. Luego en la última exhortación, el elogio como señal de la hipocresía, aquí también aparece el ejemplo de los profetas, con la diferencia que éstos eran falsos.

Por ende, los verdaderos seguidores de Jesús deberán seguir las huellas de los profetas y arriesgarse a experimentar el rechazo y la marginación, estar atentos de no caer en la comodidad y así andar por el camino de los falsos profetas (Stöger, 1979, pág. 181).

Finalmente, aunque el autor de Lucas añade a las bienaventuranzas tomadas de Mateo, una serie de antítesis, es una predicación que va dirigida a las multitudes, donde hay pobres y ricos; donde los pobres al escuchar el mensaje se alegran por el mensaje de esperanza, pero los ricos deben entrar en crisis porque es un llamado fuerte a la conversión (Pagola, El camino abierto por Jesús: Lucas, 2012, pág. 97) y que por lo tanto, no debemos ignorar.

### **1.5 Relectura desde la educación liberadora**

*“La opción preferencial por los pobres será pues, descubrir y adherirse a Jesús pobre entre los pobres y se realizará en un compromiso con el proyecto de Dios para*

*transformar las condiciones que generan la desigualdad y la marginación”*  
(*Civilización del amor: Proyecto y Misión, 2013, pág. 446*)

El relato de las bienaventuranzas es la presentación central de la cercanía del Reino de Dios, que implica una opción clara y fundamental por “los pequeños, humildes y oprimidos”, esto significa que su justicia viene, no solo para aquellos que no pueden defenderse y son oprimidos por los poderosos, sino para toda la humanidad (Dupont, 1993, págs. 59-60). Pero también es un llamado fuerte a quienes consciente o inconscientemente viven como opresores, por sus actos o por sus omisiones, las malaventuranzas presentes en el evangelio lucano, son una advertencia clara para aquellos que se encuentran plácidamente acomodados, aquellos que teniendo los medios solo se preocupan por sí mismos.

Jesús hace una dura crítica a la realidad en la que está envuelta la humanidad, el Maestro denuncia los grandes males de su tiempo: gente en extrema pobreza, hambre en los hogares, tristeza debido a tantos problemas de los que no se ve mejoría. Es por ello que en medio del “entrenamiento de los discípulos” (4, 14 – 9, 50) hace una alusión a la realidad que debe contrarrestar la llegada del Reino de Dios.

Pero esta predicación no pretende forzar la conciencia de las personas, nadie obliga a escuchar y seguir a Jesús a los discípulos ni tampoco la muchedumbre, que aunque tan solo ha oído hablar de Él o han visto sus milagros, todos anhelan “...oírle y ser sanados” (Lc 6, 18) reconocen que tiene una “fuerza que emana de Él” (Cf. v. 19). Es en este contexto de búsqueda que se debe anunciar la Buena Nueva. Allí, donde ocurre este “sermón de la llanura”, en medio de la multitud las bienaventuranzas y malaventuranzas se presenta el llamado a la conversión, que como llamado, “no fuerza a nadie; solo invita. Su invitación puede ser acogida y rechazada” (Pagola, 2007, pág. 79)

La libertad no solamente se debe entender en términos de salida de la esclavitud, un claro ejemplo de ello es lo que pasó con el pueblo de Israel, quienes aunque habían conseguido salir de Egipto de la mano de Dios, en el desierto, movidos por el hambre quizás o por las cadenas de haber vivido toda la vida como esclavos deseaban regresar a la situación de opresión (Ex 16, 3). Así, no basta con promulgar un mensaje que lleve a la conversión, sino que, también debe motivar a mantenerse firmes a luchar a pesar de las condiciones a soñar con un mundo mejor.

A diferencia del texto paralelo en el evangelio de Mateo (5, 1-12), Lucas se propone abrir el discurso del Maestro también a quienes “lo poseen todo”, por esta razón la perícopa no contiene solamente bienaventuranzas para los que necesitan esperanza, sino que también contiene un llamado a aquellos que desde la educación liberadora podemos llamar “opresores”.

*“Jesús no excluye a nadie. A todos anuncia la Buena Noticia de Dios, pero esta noticia no puede ser escuchada por todos de la misma manera, pues la misericordia de Dios está urgiendo antes que nada a que se haga justicia con pobres y humillados”*  
(Pagola, pág. 102)

Jesús reconoce las penurias por las que pasan las personas a causa de las injusticias cometidas por los poderosos terratenientes, por los que aprovechándose del conocimiento de la Ley y los medios económicos se creen a salvo y se aprovechan del desvalido, se consideran a sí mismos como buenos, para ellos son las advertencias (vv. 24-26).

Esta perícopa no solo busca restaurar la dignidad de las personas, sino que además, se convierte en una voz que ofrece esperanza a quienes la necesitan. Ese es el plan salvador que está promulgando el Señor, un momento de gracia para todos, para discípulos y seguidores, para quienes pertenecen o no al pueblo de Israel.

De esta manera al ser una enseñanza incluyente, que reconoce los contrastes entre las personas que se encuentran escuchándole plantea la enseñanza en dos momentos, uno especialmente dedicado a quienes ya sienten que necesitan de Dios y su fuerza salvadora (vv. 20-23) y para los que consideran que ya lo tienen todo (vv. 24-26).

Pero también es una advertencia a sus discípulos sobre las consecuencias del seguimiento, la transformación de la realidad trae consecuencias para quienes la promulgan, seguramente pasaría en muchas ocasiones como lo muestra la Obra Lucana, los seguidores de Jesús en no pocas ocasiones serían odiados, expulsados de las ciudades, injuriados (vv. 22), así, quienes transmiten la Buena Nueva que es liberadora serán en muchas ocasiones sujetos de opresión y marginación debido al seguimiento del Maestro.

Existe en el mundo una gran necesidad de un mensaje que libere, que sea Buena Noticia en medio de los sinsabores de la vida, esto lo conocía muy bien Jesús, su vida misma es testimonio de la importancia de “humanizarnos” constantemente, para quienes ofrecen su vida en las acciones pastorales, es aún más urgente esta humanización, no es

posible llevar el evangelio con los ojos tan solo en las carencias de las personas o solo mirando al cielo sin ver a al prójimo que requiere de nosotros (Equipo Cahiers Evangile, 2001, pág. 56).

Este pasaje, releído en clave de educación liberadora, presenta el fuerte contraste entre opresor y oprimido, la necesidad de un cambio significativo de las estructuras, donde la opresión que sienten quienes no tienen voz por tener la condición de analfabetas en una sociedad como la nuestra se puede asemejar a la que sentían aquellos que eran oprimidos en la época de Jesús.

Es tarea del seguidor de Cristo tomar conciencia de cuáles son las carencias de las personas hoy, no solamente materiales sino también sociales y afectivas para desde ellas buscar ofrecer una voz de esperanza, pero esto no significa necesariamente alejarse de los poderosos, al contrario, allí también debe llegar el mensaje, se necesita de más personas que al estilo de los profetas anuncien la esperanza de un mundo mejor y que a la vez denuncien los elementos que oprimen a sus hermanos.

Es tarea de los discípulos hacer a cada instante una lectura crítica de la realidad (Freire, 1999, pág. 32), ayudar a que otras personas la puedan hacer, para que sientan hambre de justicia, para detectar las carencias y ayudar al restablecimiento de la dignidad de las personas. Más aun, el testimonio y por ende el seguimiento de Jesús tiene un gran tinte de adhesión a las carencias de los oprimidos: han de ser pobres de medios (Lc 9, 57-58), una búsqueda constante de libertad interior y desapego a lo material (9, 59-60) y una decisión radical por seguirle a sólo a Él (10, 55-ss) (Álvarez C. G., 2011, pág. 21)

## **2 LA CONVERSIÓN COMO META DE LA LIBERACIÓN EN HECHOS 8, 26-40**

<sup>26</sup> *Un ángel del Señor habló así a Felipe: "Levántate y marcha hacia el sur por el camino que baja de Jerusalén a Gaza. Es desierto."* <sup>27</sup> *Se levantó y partió. Y he aquí que un etíope eunuco, alto funcionario de Candace, reina de los etíopes, que estaba a cargo de todos sus tesoros, y había venido a adorar en Jerusalén,* <sup>28</sup> *regresaba sentado en su carro, leyendo al profeta Isaías.* <sup>29</sup> *El Espíritu dijo a Felipe: "Acércate y ponte junto a ese carro."* <sup>30</sup> *Felipe corrió hasta él y le oyó leer al profeta Isaías; y le preguntó: "¿Entiendes lo que vas leyendo?"* <sup>31</sup> *Él respondió: "¿Cómo lo puedo entender si nadie me hace de guía?"* Y rogó a Felipe que subiese y se sentase con él. <sup>32</sup> *El pasaje de la Escritura que iba leyendo era éste: "Fue llevado como una oveja al*

*matadero; y como cordero, mudo delante del que lo trasquila, así él no abre la boca.*  
<sup>33</sup> *En su humillación le fue negada la justicia; ¿quién podrá contar su descendencia? Porque su vida fue arrancada de la tierra.* <sup>34</sup> *El eunuco preguntó a Felipe: "Te ruego me digas de quién dice esto el profeta: ¿de sí mismo o de otro?"* <sup>35</sup> *Felipe entonces tomó la palabra y, partiendo de este texto de la Escritura, se puso a anunciarle la Buena Nueva de Jesús.* <sup>36</sup> *Siguiendo el camino llegaron a un sitio donde había agua. El eunuco dijo: "Aquí hay agua; ¿qué impide que yo sea bautizado?"* <sup>37</sup> *Dijo Felipe: "Si crees de todo corazón, es posible." Respondió él: "Creo que Jesucristo es el Hijo de Dios."* <sup>38</sup> *Y mandó detener el carro. Bajaron ambos al agua, Felipe y el eunuco; y lo bautizó;* <sup>39</sup> *y al subir del agua, el Espíritu del Señor arrebató a Felipe y ya no le vio más el eunuco, que siguió gozoso su camino.* <sup>40</sup> *Felipe se encontró en Azoto y recorría evangelizando todas las ciudades hasta llegar a Cesárea (Biblia de Jerusalén, 1998).*

## **2.1 Delimitación**

Fitzmyer en su obra sobre Los Hechos de la Apóstoles (2003), refiriéndose al capítulo 8 hace notar que allí se retoma el tema de la oposición y persecución llevada a cabo en Jerusalén por parte de los judíos como ya había sido nombrada antes en el relato de Hechos 4, 1-6 y 5, 17, de esta manera, se va haciendo más fuerte la persecución pública a los cristianos y por consiguiente la salida de Jerusalén por parte de los nuevos cristianos (vv. 1b-4), lo cual no sucede con los apóstoles, quienes deciden mantenerse firmes en su acción evangelizadora.

Luego de esto encontramos la tercera parte del libro, denominada "La misión del testimonio en Judea y Samaría" (vv. 5-40), la cual tiene como centro a Felipe y su acción evangelizadora en Samaría (vv. 5-25) y luego se encuentra el texto analizado en donde se encuentra el pasaje sobre su encuentro con el eunuco etíope (vv. 26-40).

Luego de esta perícopa, que comienza a afirmar la universalidad del anuncio del Reino, se encuentra la cuarta parte del libro (9, 1 – 14, 28) que se dedica a la narración sobre Pablo como apóstol de los gentiles y sus orígenes como perseguidor de cristianos. De esta manera el anuncio ya no será algo que tiene como destinatarios únicos al pueblo de Israel o al territorio de Palestina, sino que se irá ampliando hasta los confines del mundo (Brown, 2002).

## 2.2 Crítica textual

### 2.2.1 Variantes

- v. 37 “Él (Felipe) le dijo: Si tú crees con todo tu corazón, es posible El respondió: Yo creo que Jesucristo es el Hijo de Dios”.

*“Este versículo es una variante que no se encuentra en los manuscritos principales (A, B, C, P, Ψ) ni tampoco en versiones más antiguas (Vulgata, siríaca, copta), pero sí se encuentra en el texto occidental (manuscritos E, 36, 307, 453, 610, 1739) además de aparecer en muchas citas patrísticas. Se cree por tanto que proviene de una fórmula de ceremonias bautismales tempranas que fueron escritas al margen de algunas copias de los Hechos y que después fue añadida al texto mismo. Al respecto además se puede decir que se trata de una lectura antigua ya que se encuentra en textos de San Ireneo (Adversus haereses 3, 12, 8)” (Fitzmyer, 2003, pág. 567)*

### 2.2.2 Figuras literarias

- v. 30 Derivación: La pregunta “¿Comprendes lo que estás leyendo?” (*ge ginoskeis a anaginoskeis*) es catalogada dentro del “Diccionario de figuras de dicción usadas en la Biblia” (1985) como una “derivación”, “paregmenon (de «para» = al lado - y «ágein» = conducir), consiste en la repetición de palabras derivadas de la misma raíz y, por tanto, semejantes en origen y sonido, pero diferentes en su significado”. Esta figura desafortunadamente normalmente pasa desapercibida al ser leída desde un idioma distinto al original y tiene como objeto aprovechar la similitud sonora para dar un énfasis especial a la idea expresada.

## 2.3 Estructura

Tomando como base el análisis estructural sugerido por Mínguez (1976, págs. 175-176), se presenta a continuación un esquema que refleja una simetría concéntrica en el relato que cuenta con dos sumarios (vv. 26-28. 40); al Espíritu como motor de este encuentro, diálogo y separación de los dos (v. 29. 39); una serie de preguntas por parte de los dos (vv. 30-34) y tiene como centro o clímax la enseñanza de Felipe (v. 35).

**TABLA 13: ESTRUCTURA HCH 8, 26-40**

Introducción (vv. 26-28)			
	El espíritu los reúne (vv. 29)		
		Preguntas mutuas (vv. 30-34)	
			Acción evangelizadora de Felipe (v. 35)
		Conversión (vv. 36-38)	
	El espíritu los separa (v. 39)		
Sumario sobre Felipe (v. 40)			

## 2.4 El texto

Este texto se encuentra en una secuencia de parábolas conocida como la “cadena de las conversiones” (Hch 8-10), que inicia con Simón el mago (8, 4-25) y la de Pablo (cap. 9), en la que está implicado directamente el Señor y junto a la cual también se da una conversión en el corazón de la comunidad de Damasco. Ellos deben aceptar a quien fuera uno de los grandes perseguidores del cristianismo como su hermano y por último se presenta la conversión del centurión (cap. 10), mostrando la expansión de la iglesia a pesar de la persecución sufrida en Jerusalén (8, 1b), que intentaba reprimir la predicación apostólica (Flichy, 2003, págs. 42-43)

Uno de los principales retos que se derivan del análisis de este texto tiene que ver con el hecho de la persona del eunuco, y la pregunta sobre su origen y creencias. Al respecto ya en el pasado se han formulado hipótesis al respecto, por ejemplo

*Eusebio considera al eunuco de Etiopia como «el primero de los gentiles» que se convierte al cristianismo (Historia eclesiástica 2, 1, 13) De la misma opinión son Conzelmann (Acts, 67), Schneider (Apg, 1498), Tannehill (Narrative Unity 2, 110), Barrett (Acts, 425-426), Polhill (Acts, 222) (Fitzmyer, 2003, pág. 560)*

Desde el concepto de este autor, esto supone algunos problemas, En el relato lucano ¿Por qué asignar un acontecimiento tan importante a un personaje menor como Felipe? Ante lo cual se teje la posibilidad de pensar en el Eunuco como un judío de la diáspora o quizás un prosélito.

*“El eunuco etíope, ministro de la reina “Candace” (probablemente era un título, como el Cesar (Roma) o el Faraón (Egipto)), procede de una región exótica de África no la moderna Etiopía, sino el Sudán o Nubla, al sur de Egipto, uno de los «confines del mundo»). El etíope está leyendo a Isaías, y la habilidad del helenista Felipe para interpretar al profeta como una explicación de Cristo es una continuación de la aclaración de las Escrituras del Jesús resucitado a sus discípulos (Lc 24,27.44-45)”. (Brown, 2002, pág. 399)*

Pero ¿acaso la ley judía no prohíbe en la asamblea a los eunucos? (Dt 23, 2; Lv 21), esto se podría contrastar con lo dicho por el profeta Isaías en el capítulo 56 <sup>“3b”</sup>...*No diga el eunuco: Soy un árbol seco. <sup>4</sup>Pues así dice Yahvé: Respecto a los eunucos que guardan mis sábados y eligen aquello que me agrada y mantienen mi alianza”* (Biblia de Jerusalén, 1998) “Esta parece ser la manera como Lucas ha entendido a este etíope prominente, pues lo describe como peregrino a Jerusalén desde la lejana Etiopía «para adorar» (a Dios) y leyendo a Isaías, probablemente en hebreo o griego” (Fitzmyer, 2003, pág. 561). Algunos comentaristas han encontrado un cierto paralelismo entre esta perícopa y la del “camino de Emaús” (Lc 24, 13-35), al ser una interesante teoría se opta por incluir un análisis del mismo en la siguiente tabla.

**TABLA 14: ANÁLISIS COMPARATIVO HCH 8, 26-40 Y LC 24, 13-35**

Hch 8 Versículos	Lc 24 Versículos	Acontecimiento
26-29	13-16	Introducción
30-34	17-24	Diálogo entre los personajes
35-37	25-28	Acción evangelizadora
38	29-30	Momento celebrativo
39 <sup>a</sup>	31-32	Conclusión abrupta por desaparición del evangelizador
39b-40	33-35	Consecuencias de la acción evangelizadora

Dentro de las palabras con contenido teológico de la Obra Lucana en este texto se encuentran presentes dos palabras con varias repeticiones, las cuales es importante resaltar:

- **“jodós” (camino):** que se encuentra 3 veces en este texto (vv. 26.36.39), y además en el v. 31 nos encontramos con su forma verbal “jodeguései” (guiará).
- **“anaginóska” (leer-reconocer):** que se encuentra en el texto cuatro veces (vv. 28. 30. 30. 32)

## 2.5 Relectura desde la educación liberadora

*La Conversión es la respuesta inicial de quien ha escuchado al Señor con admiración, cree en Él por la acción del Espíritu, se decide a ser su amigo e ir tras de Él, cambiando su forma de pensar y de vivir, aceptando la cruz de Cristo, consciente de que morir al pecado es alcanzar la vida (Civilización del amor: Proyecto y misión, 2013, pág. 130)*

El eunuco lo poseía todo: una posición en el reino etíope, con ello contaba con todas las riquezas y poder imaginados, pero a pesar de esto le faltaba algo, quizás esta sea la razón principal por la que alguien con su prestigio conserve la humildad para desear “ir a adorar a Dios” (Hch 8, 27b), e incluso de reconocerse “analfabeta de la fe”, como lo muestra frente a Felipe al pedir que le explique la Escritura.

De esta manera, la toma de conciencia opera como el primer paso en el proceso transformador, no es posible cambiar algo que se considera que está bien, por esta razón desde la libertad humana es necesario acompañar el proceso de concientización de las personas, no a través de los reproches por el desconocimiento, sino desde la construcción comunitaria. Entendido en términos de la educación liberadora, es necesario que exista reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1969, pág. 23).

La oportunidad con la que cuenta Felipe respecto al eunuco es única, él es una persona que desea aprender, que incluso “ruega” por ello, han entablado una relación dialógica que permite entrelazar de forma creativa la Palabra, en este caso en particular el texto de Isaías, y la vida, entendida como la Buena Noticia de Jesús. El fruto de este encuentro no puede ser mejor, el eunuco pide ser bautizado, ya ha cumplido con el requisito, “ha creído” (v. 37) y sigue su camino con el gozo de haberse encontrado con Dios por medio de Felipe. El relato muestra además un tercer personaje, que es quien realiza los milagros, el Espíritu, que es quien los une y separa (vv. 29. 39).

La educación liberadora tiene como uno de sus grandes fines la transformación de los entornos de educadores y educandos, para ello, se vale de la toma de conciencia personal y comunitaria, para que así toda la labor educativa tenga como fin la reflexión a través del diálogo, para que lo que aprende pase de ser “algo externo al hombre para pertenecerle, para brotar de él, en relación con el mundo” (Freire, 1969, pág. 142).

Cuando se plantea a lo largo de la Obra Lucana el tema del camino, nos encontramos con un espacio teológico, es decir como lugar simbólico que representa en un contexto algo más. En este caso, la palabra “camino” es usada frecuentemente en la Obra Lucana como lugar de conversión y donde suceden grandes encuentros con el Señor, por ejemplo, el encuentro de María e Isabel se da solo luego de que ella “se puso en camino...” (Lc 1, 39); es el lugar de encuentro con los discípulos de Emaús (Lc 24), el lugar de conversión de Pablo (Hch 9, 1-9) de hecho era el sobrenombre dado a las primeras comunidades (9, 2; 19, 9. 23) y es leído (Aguirre Monasterio & Rodríguez Carmona, 1992, pág. 321). Leído teológicamente, el camino representa “el perpetuo caminar de la fe que caracteriza la condición del creyente” (Cocagnac, 1994, pág. 108).

Es el camino en donde se encuentran el eunuco y Felipe, guiados por el Espíritu, es allí, en la vida donde se posibilita el encuentro con el Señor, hace falta querer que suceda, buscarlo, si es preciso rogarlo, compete a los agentes de pastoral al estilo de Felipe, ser dociles al Espíritu, no quedarse a un lado del camino, sino tomar la iniciativa, entablar una relación dialógica, sentarse junto a quien desea aprender mas, tratarlo como ser humano y no como pecador, estar dispuestos a salir de la zona de confort y desde allí hablar de Dios. La toma de conciencia del eunuco tuvo como base las actitudes de Felipe, igual debería un agente de pastoral acercar la Palabra a las personas en la vida diaria.

### **3 EL ROL DE LA MUJER EN LA CONSTRUCCIÓN DE LA CIVILIZACIÓN DEL AMOR EN LUCAS 7, 36-50**

<sup>36</sup> *Un fariseo le rogó que comiera con él, y, entrando en la casa del fariseo, se puso a la mesa.* <sup>37</sup> *Había en la ciudad una mujer pecadora pública. Al enterarse de que estaba comiendo en casa del fariseo, llevó un frasco de alabastro de perfume* <sup>38</sup> *y, poniéndose detrás, a los pies de él, comenzó a llorar, y con sus lágrimas le mojaba los pies y con los cabellos de su cabeza se los secaba; besaba sus pies y los ungió con el perfume.* <sup>39</sup> *Al verlo el fariseo que le había invitado, se decía para sí: "Si éste fuera profeta, sabría quién y qué clase de mujer es la que le está tocando, pues es una pecadora."* <sup>40</sup> *Jesús le respondió: "Simón, tengo algo que decirte." Él dijo: "Di, maestro."* <sup>41</sup> *"Un acreedor tenía dos deudores: uno debía quinientos denarios y el otro cincuenta.* <sup>42</sup> *Como no tenían para pagarle, perdonó a los dos. ¿Quién de ellos le amará más?"* <sup>43</sup> *Respondió Simón: "Supongo que aquel a quien perdonó más." Él le dijo: "Has juzgado bien."* <sup>44</sup> *Y, volviéndose hacia la mujer, dijo a Simón: "¿Ves a esta*

*mujer? Entré en tu casa y no me diste agua para los pies. Ella, en cambio, ha mojado mis pies con lágrimas y los ha secado con sus cabellos.* <sup>45</sup> *No me diste el beso. Ella, desde que entró, no ha dejado de besarme los pies.* <sup>46</sup> *No ungiste mi cabeza con aceite. Ella ha ungido mis pies con perfume.* <sup>47</sup> *Por eso te digo que quedan perdonados sus muchos pecados, porque ha mostrado mucho amor. A quien poco se le perdona, poco amor muestra."* <sup>48</sup> *Y le dijo a ella: "Tus pecados quedan perdonados."* <sup>49</sup> *Los comensales empezaron a decirse para sí: "¿Quién es éste, que hasta perdona los pecados?"* <sup>50</sup> *Pero él dijo a la mujer: "Tu fe te ha salvado. Vete en paz."* (Biblia de Jerusalén, 1998)

### **3.1 Delimitación**

Lc 7, 36-50 está ubicado en la estructura propuesta por Fitzmyer (1986, pág. 231) en la tercera parte, denominada “ministerio de Jesús en Galilea” (4, 14 – 9, 50), Después del discurso en la llanura (6, 20-49), y casi al final de la cuarta sección del evangelio (7, 1 – 8, 3) que está dedicada a mostrar las diversas actitudes frente al ministerio de Jesús, donde los versículos 1-35 presentan algunas perícopas que provendrían de la fuente Q como por ejemplo la curación del siervo del centurión (vv. 1-10) y la escena sobre Juan el Bautista (vv. 18-35), pero también cuenta con materiales propios de la Obra Lucana como la resurrección del hijo de la viuda de Nahim (vv. 11-17).

Desde la perspectiva de Bovon (2005), vale la pena notar las expresiones que se encuentran al final de la perícopa anterior y que sirven de escenario general para lo que sucederá en la perícopa estudiada y la fuerte crítica que Jesús hace a la respuesta de las personas por su actuar donde: a) los compara con muchachos (v. 31), b) hace notar como a Juan le Criticaban por no compartir las comidas con otras personas (v. 33) y c) ahora a Él le Critican por hacerlo (v. 34), lo cual aunque hace parte de la perícopa anterior contextualiza el texto que se estudia.

Así, esta perícopa constituye casi el final de esta sección, restando solamente un sumario (8, 1-3) que aparece después de la perícopa leída acerca de otras mujeres que eran cercanas a Jesús, después de lo cual se mostrará en la quinta sección (8, 4-21) la proclamación y aceptación de la Palabra de Dios.

Además, el mismo autor propone que “el tema general del capítulo es la visita salvadora de Dios y la identidad de sus mensajeros (cf. 7,49). Mientras que los capítulos 6

y 8 contienen el mensaje de Jesús, el capítulo 7 trata este doble tema mediante relatos breves”.

## 3.2 Crítica textual

### 3.2.1 Variantes

- **v. 36** Dentro de este versículo se identifica en algunos manuscritos el cambio del verbo “sentó” (*kateklithe*) por “recostó” (*aneklithe*) y el cual es apoyado por la mayoría de testigos textuales, sin embargo únicamente en el Códice Sinaítico (a\*) aparece “reclinarse para comer” (*katekleito*). Éstos verbos son palabras compuestas que tienen como base “recostarse” o “inclinarse” (*klyno*), lo que las diferencia son los prefijos (*kata-* / *ana-*) que añade un sentido al verbo, en este caso *kata* indica hacia abajo, según la costumbre judía en la mesa se comía reclinados como si estuvieran de rodillas; mientras que *ana* hacia arriba, viene de las costumbres romanas donde se comía totalmente recostados (Wight, 1961, pág. 31. 35). Por ende, los testigos que apoyan el texto de esta edición 28<sup>a</sup>, *kateklithe* señala la acción de Jesús con un matiz judío y no romano.
- **v. 37** Encontramos el cambio de orden de algunas palabras: “también estaba cerca al pueblo” (*etis ên en thê polei*) por: “una (mujer) cerca del pueblo también estaba”, versión que es respaldada por la mayoría (a) de los manuscritos; o “una (mujer) cerca del pueblo”, apoyado únicamente por la versión de la tradición Bohairic (*dialecto griego antiguo*); además, aparece un cambio de palabras por otras: “alguna (mujer) estaba cerca del pueblo”, respaldado por tres manuscritos. Sin embargo, los testigos textuales en los que descansa el texto de esta edición 28<sup>a</sup>, son relevantes ( , a B L W X) y nos permite identificar una adhesión de un personaje a la narración a diferencia de las otras propuestas redaccionales.

### 3.2.2 Figuras literarias

- **v. 37 Polisíndeton:** En este versículo se ve un Polisíndeton cuádruple, es decir la repetición de la conjunción y (*kai*) para “poner en relieve cada uno de los puntos de la porción” (Billinger & Lacueva, 1985, pág. 196. 204), en este caso hace énfasis en cada uno de los detalles que utiliza el autor para “pintar” la escena del encuentro de la mujer con Jesús, mismos detalles que después servirán de ejemplo (vv. 44-46) para

contrastar la actitud del fariseo (quien se considera puro y bueno) con la mujer (quien es señalada de pecadora y mala) frente al Maestro.

- **v. 43 Elipsis:** En el mismo pasaje, se omiten frases enteras que tienen conexión con un dicho pasaje, en el caso de este versículo se encuentra una elipsis corriente en todos los idiomas: «Respondiendo Simón, dijo (lit.): Supongo que (aquel) a quien perdonó más, *le amaré más.*» La elipsis se aclara con sólo atender a la pregunta de Jesús (Billinger & Lacueva, 1985, pág. 62).
- **v. 44 Indicación (omisión de la conclusión):** aquí la omisión sirve para dar paso a la imaginación y elevar el valor de la conclusión al dejarla implícita y permitir que la mente saque por sí misma la consecuencia. «... no me diste agua para los pies; pero ésta ha regado mis pies con sus lágrimas, y los ha enjugado con sus cabellos ». La conclusión aquí implicada es: «Por consiguiente, ¡cuánto mayor es su amor que el tuyo!» (Lo mismo digamos de los vv. 45 y 46) (Billinger & Lacueva, 1985, pág. 163).
- **vv. 44-47 Enantiosis:** En la misma línea de importancia que lo aclarado respecto a la figura usada en el v. 38, donde cada acción de la mujer tiene una importancia particular, luego será desarrollada en estos versículos a través de una *Enantiosis*, la cual es en pocas palabras una «oposición» o antítesis que expresa contrastes mediante frases afirmativas y negativas (Billinger & Lacueva, 1985, pág. 615).

**TABLA 15: ENANTIOSIS USADA EN LC 7, 44-47**

v.	Fariseo	Mujer
44	tú no derramaste agua sobre mis pies	ella los bañó con sus lágrimas y los secó con sus cabellos
45	Tú no me besaste	ella, en cambio, desde que entré, no cesó de besar mis pies
46	Tú no ungiste mi cabeza	ella derramó perfume sobre mis pies
47	a quien se le perdona poco, demuestra poco amor	sus numerosos pecados, le han sido perdonados porque ha demostrado mucho amor

Las figuras de literarias ayudan a identificar en cierta manera lo más destacado del texto, en este caso encontramos en la narración, una serie de participaciones de los personajes intercaladas, poniendo la respuesta de Simón en el centro a través de una elipsis: “*Pienso que aquel a quien perdonó más*”. Por ende, la enseñanza de Jesús busca resaltar la importancia del perdón en relación al amor, el cual se recibe en igual proporción, en la

medida en que se es perdonado, en esa misma proporción será capaz de amar para personar a otros.

### 3.3 Estructura

Teniendo en cuenta la lectura de esta perícopa propuesta por Bovon (2005, págs. 546-547) se presenta el siguiente cuadro como una aproximación a los elementos principales de esta perícopa:

**TABLA 16: ESTRUCTURA LC 7, 36-50**

v.	Relación con Simón y los invitados	v.	Relación con la mujer	Secuencia
36	Introducción y contextualización	37-38	Comportamiento de la mujer	Introducción y Hechos
39	Reacción del fariseo			
40	Jesús conoce el corazón de las personas			Enseñanza
41-43	Jesús enseña con una parábola y dialoga con el fariseo			
44-47	Jesús compara las actitudes de los dos e invita a la conversión			Contraste
49	Los invitados juzgan las acciones de Jesús	48.50	Ella recibe el perdón	Perdón

Visto desde este punto, el texto tiene dos tipos de relación de manera paralela por un lado presenta la relación con Simón el fariseo y por la otra con la mujer, en ambos casos el Señor busca la conversión de las personas, pero solo en el caso de la mujer se llega al perdón, ya que en el caso del fariseo y del resto de los invitados se queda en una exhortación a la conversión.

### 3.4 El texto

*Esta escena constituye uno de los episodios más significativos de todo el Evangelio según Lucas. Y eso no sólo porque presenta a Jesús, que sale en defensa de una pecadora frente a las críticas de un fariseo, sino, sobre todo, porque describe de manera plástica la relación entre el perdón de los pecados (realizado por Dios) y el lugar que ocupa en todo este proceso el amor humano y la total donación del propio ser (Fitzmyer, 1986, pág. 695).*

Por otro lado desde el estudio de Fitzmyer (1986, pág. 690) y Bovon (2005, pág. 548), este texto a nivel externo tiene similitudes aún mayores con el texto de Mc 14, 3-9 (y paralelos en Mt 26, 6-13; Jn 12, 1-8), a continuación se describen algunas similitudes y diferencias:

**TABLA 17: SIMILITUDES Y DIFERENCIAS LC 7, 35-50 Y MC 14, 3-9**

Similitudes	Diferencias
Mujer anónima que irrumpe en el banquete y unge a Jesús	Lugar de los acontecimientos Lc=Galilea, Mc=Betania
Jesús se encuentra “recostado” en la mesa	La razón de la unción en Marcos es su pronta sepultura y no el amor y arrepentimiento
Frasco de perfume para ungir al Señor	La mujer unge la cabeza en Marcos y no los pies (presente en el relato de Juan)
Nombre del anfitrión “Simón”	El anfitrión no es un fariseo como en Lucas sino un leproso
En ambos casos existe una desaprobación por parte de los comensales	
Jesús favorece a la mujer	

Aunque existen similitudes respecto a los relatos comparados, desde el punto de vista de algunos biblistas Mc 14, 3-9 la fuente principal, sino que sería una fuente secundaria, y describiendo la perícopa estudiada como parte de los textos propios de la Obra Lucana.

Respecto a la temática general, autores como Bovon (2005, pág. 550), hacen notar la especial relevancia que da Lucas a la salvación y su relación con la fe de quien la pide (Cf. 5, 24; 8, 48), debido a que “Lucas orienta el interés hacia la raíz cristológica del perdón de los pecados”. Fitzmyer (1986) hace un mayor énfasis en el fuerte contraste que implicaba para la época que elementos como el arrepentimiento, el perdón y la salvación fuesen dados y defendidos por Jesús hacia una mujer que además es pecadora (pág. 694).

- **vv. 36-39.** Esta no sería el único relato en que Jesús cenaba con un fariseo, en el relato lucano se pueden encontrar otras dos cenas (11, 37-54; 14, 1-14), especialmente llama la atención la similitud del inicio del relato del capítulo 11 con

el relato estudiado. Tanto en 7, 36, como en 11, 37 nos encontramos al fariseo “rogando” (del griego *erotáo*) a Jesús para cenar y en ambos casos encontramos la enseñanza de Jesús centrada en el amor, que en el caso del texto estudiado (v. 47) usa el verbo amar (*agapao*) y en 11, 42 desde el sustantivo amor (*agápe*). Para Bovon, “Lucas no inventó este marco del banquete, sino que lo recibió de buena gana, como demuestra la gran composición de Lc 14. Por su formación literaria, aprecia este escenario, que obedece a unas reglas precisas y permite exponer un mensaje filosófico o religioso”.

*“En el relato de la mujer pecadora que acude a Jesús, encontramos una valoración de la hospitalidad, propia del modelo familiar que Jesús va proponer en el capítulo 10, pero no de la valoración del anfitrión, como cabría esperar, sino de la hospitalidad de la mujer” (Navarro Puerto, De casa en casa: Las mujeres en la Iglesia doméstica lucana, 1997).* Desde la visión de esta autora, a pesar de la irrupción de la mujer en el banquete, las palabras de Jesús pueden ser leídas como una adjudicación de status para ella como anfitriona, prefigurando *“el rol hospitalario de las mujeres en las iglesias domésticas inclusivas” (Navarro Puerto, 1997)*

De esta manera Lucas muestra la importancia de la mujer en el anuncio del Reino y su inclusión en la escuela discipular en contraste con las demás escuelas de los maestros judíos. Así, la Obra Lucana no solamente crea la palabra discípula (Hch 9, 36), sino que presenta a las mujeres en relación con Jesús en el evangelio (Lc o, 1-3; 10, 38-42; 23, 49-55; 24, 22-24) y como parte de los protagonistas de la acción evangelizadora en Hechos de los Apóstoles (Hch 5, 14; 8, 3. 12; 9, 2; 16, 11-24; 17, 1-28; 21, 5).

Una particularidad de la escena que pinta Lucas en esta perícopa, según Bovon (2005), tiene que ver con la manera como describe el llanto de la mujer sobre sus pies (vv. 38. 44), que no solamente son unas gotas, sino que usa el verbo *“bréjo”* que tiene la connotación de “llover o regar” (Strong, 2002), con lo que describe la abundante cantidad de llanto que la mujer derramó sobre los pies de Jesús. Además el hecho inusual incluso en el ambiente de esa época de unguir los pies (v. 37b; Jn 12, 3), era algo inusual, y que incluso “era algo que solo hacia una esposa por su marido o una hija por su padre” (Wettstein, 1751, págs. 702-703), lo cual, según Bovon (2005), hizo que “El recuerdo de esta acción se mantuvo vivo entre los cristianos” ya que lo común era la unción de la cabeza para coronar a un rey o profeta litúrgicamente hablando.

En v. 39b se encuentra la expresión “Si éste fuera profeta...” la cual tiene entre otras connotaciones viendo históricamente la concepción de profeta como vidente o adivino que existía en algunas personas desde la antigüedad e incluso en tiempos de Jesús (Cf. 1Sam 9, 9; 2Sam 24, 11; Lc 22, 64). Por lo tanto, aunque Jesús no conociera a la mujer, al considerarlo un profeta el fariseo esperaba que el Maestro conociera que ella era una mujer pecadora y la tratara de inmediato como tal según las prescripciones de la ley judía.

- **vv. 40-43** El primer elemento a señalar de esta sección de la perícopa, se encuentra en v. 40b, donde el fariseo se le da a Jesús el título y trato de “Maestro” (*didáskalos*) término que en el evangelio hasta ese capítulo solo ha sido usado refiriéndose a Juan el Bautista (Lc 3, 12) y que en los lugares donde se usaría el término hebreo *rabbi* o *rabbouni*, Lucas no usa este término, que si es característico de Marcos sino que lo omite o usa el término *epistata* (Lc 9, 33). El título maestro, en el contexto judío refiere no solamente a quien enseña, sino que es un signo de reverencia hacia alguien (Fitzmyer, 1986, pág. 700).

Las parábolas que Jesús utiliza son un recurso pedagógico que sobre todo en los casos en donde las usa para explicar algo e incluso para generar la conversión o cambio de una actitud en particular de una persona usando la retórica y sin obligar a la persona con largas argumentaciones, sino que genera un ambiente reflexivo (Cf. 6, 43-45; 9, 46-48; 10, 25-37; 12, 16-21...). En este caso, la parábola del “acreedor” (vv. 41-42) es un llamado al fariseo a entender lo que está sucediendo al saber que lo está juzgando por no hacer nada ante la situación que se genera con las acciones de la mujer. De esta manera la parábola tiene “una finalidad catequética, a fin de ilustrar la relación entre el perdón y la ética” (Bovon, 2005, pág. 558).

- **vv. 44-47** Un tema que es bastante discutido y referenciado por el mismo autor, es lo referente a la pregunta ¿el perdón es consecuencia del amor o viceversa? (v. 47) que tiene connotaciones no solamente bíblicas sino doctrinales, es resuelto por Fitzmyer (1986) aludiendo que “el pasaje significaría más bien que la mujer se presenta a Jesús después de haber experimentado el perdón de Dios y porque quiere manifestar con signos externos su amor y su gratitud... el amor del que se habla en el v. 47b es la consecuencia de haber experimentado ya el perdón”. Al respecto Bovon (2005) sugiere: “Para él (Lucas), las dos partes están implicadas en la reconciliación. Aun

cuando el amor de Dios sigue ocupando el centro de su mensaje, siempre concede un lugar importante a la responsabilidad humana. No hay amor divino sin reciprocidad”.

- **vv. 48-50** Estos últimos versículos se centran en las consecuencias de lo sucedido en la perícopa, por un lado la mujer, que es descrita como “pecadora” (vv. 37. 39) como consecuencia de su acto de fe (v. 50) recibe el perdón por parte de Jesús (v. 48. 50).

Por ultimo vale la pena considerar la expresión de los comensales “¿Quién es éste...?” (v. 49), esta es una expresión común en el entorno judío, se aplica regularmente como una expresión despectiva, de escepticismo respecto a algo hecho por una persona, refiere sobre todo a personas sin educación o que no viene de una familia prestigiosa o que simplemente no tiene los criterios para hacer o asegurar algo (Cf. Job 38, 2; Mt 21, 10; Lc 5, 21; 8, 25).

### **3.5 Relectura desde la educación liberadora**

Aunque este texto bíblico podría usarse también en la sección anterior hablando de conversión, también cobra sentido en esta en función de quien es el sujeto de conversión. En primer lugar es una mujer con todo lo que ello implicaba en la época, siendo ella junto con los hijos pequeños quienes no cuentan (Mt 14, 21; 15, 38), ni tienen voz.

Por otro lado, los pecadores, incluso los públicos (Lc 7,37; 19,7) como en el caso de esta mujer, aparecen en primer plano en la obra de Jesús, que dialoga con ellos, e incluso los perdona (Lc 7,48-50; 22, 61-ss; 23,42-ss) (Aguirre Monasterio & Rodríguez Carmona, 1992, pág. 336). En el caso de la protagonista de esta escena del evangelio, vale la pena notar que ella cumplía las dos características, era una “mujer pecadora”. Pero la propuesta de perdón de Jesús se “ofrece gratis a quienes acogen el Reino de Dios” (Pagola, 2007, pág. 79).

Desde la visión de Aguirre & Rodríguez (1992 pág. 339), en el contexto de la vida del Maestro no son pocas las mujeres con las que entabla una relación, a quienes da un lugar especial y más en la Obra Lucana donde son las protagonistas en los relatos de la infancia de Jesús (Lc 1, 5 – 2, 52). Son objeto de la acción sanadora (Lc 8,43-48; 13,10-17), son defendidas por Él (7,36-50; 13,10-17), tiene una relación especial de protección hacia la mujer especialmente las viudas como oprimidas (7,11-17; 21,14; 8,1-3). Las recibe como seguidoras suyas (8,1-3; 23,59; 10,38-42). Luego en Hechos no pierden la relevancia, están presentes en el grupo que persevera en la oración (Hch 1,14), aparecen

entre los primeros convertidos de cada nueva comunidad (Hch 16,14s; 17,4.34) y colaboran en el apostolado (Hch 18,2.18.26; 21,9).

Para Freire una de las caras del oprimido es la mujer, que en un contexto machista es discriminada y que consciente o inconscientemente se siente excluida no solamente con las actitudes, sino también por las palabras, por ello es necesaria la recreación del lenguaje (Freire, 1992, pág. 90). Jesús no solamente cambia el discurso al aceptar los gestos de la mujer, sino que establece con ella, a pesar de su pecado y con muchas otras una relación cercana de profundo respeto por las maneras particulares de actuar de ellas, reconociendo su gran valor.

Así, este pasaje del evangelio y en general el cristianismo propone una ruptura con los “protocolos” y normas sociales en las que se deshumaniza a las personas o se les juzga por su género, condición de pecado o clase social, adquiriendo así un fuerte tono liberador, humanizador, las palabras de Jesús a la mujer contienen la esperanza de Dios que desea el bienestar de toda la humanidad, solo así, desde la construcción de bases que promuevan una sociedad más equitativa, una sociedad que busque el bienestar, la salud física y espiritual de las personas es posible generar transformaciones personales y sociales.

Jesús no solo “perdona los pecados” de la mujer, sino que también genera una reflexión en todos los invitados a la cena, no solamente se preocupa por cerrar las heridas de la mujer que ya es consciente de sus errores, sino que también ve la realidad de una sociedad que juzga a las personas y las cree irremediablemente buenas o malas, en donde el perfeccionamiento no es posible, en donde la santidad es un tema que es exclusivo de solo algunas personas “iluminadas” o con conocimientos.

Las actitudes y palabras de Jesús en todo momento son una enseñanza, que parte no solo de lo que se dice, sino de una manera distinta de asumir la vida, no con ojos humanos, sino con los ojos mismos de Dios. La Obra Lucana en general promueve una visión de salvación para toda la humanidad, la formación de los discípulos no se lleva a cabo solamente en el plano espiritual, sino que se abre a cada componente de la vida misma de la persona.

“Lucas es el autor del Nuevo Testamento que más ha elaborado las tradiciones sobre María, la madre de Jesús, presentándola, en función de su teología, como modelo del discípulo que ha de recorrer el camino, recibiendo la salvación y dando testimonio

profético de ella” (Aguirre Monasterio & Rodríguez Carmona, 1992, pág. 340). Este hecho en una sociedad eminentemente patriarcal ya es un elemento altamente contrastante y de ruptura respecto a la preeminencia de los padres, ya que la relación que establece Dios se da con la mujer, las promesas son hacia ella y no hacia el padre como sí lo encontraremos en otros textos de la Escritura como el de Abraham.

Pero esto es solo el comienzo de un cambio radical en la manera ver a las mujeres, “Lucas es testigo de un nuevo tipo de relación hombres-mujeres, a ejemplo de Jesús de Nazaret” (Flichy, 2003, pág. 58), y por esto su obra contiene un interesante número de paralelismos presentados, él ha entendido uno de los criterios dejados por el Maestro, vividos en la comunidad y cimentados desde la teología paulina “ya no hay judío ni griego; ni esclavo ni libre; ni hombre ni mujer, ya que todos vosotros sois uno en Cristo Jesús” (Gal 3, 28).

Respecto a estos paralelismos encontramos a Simeón y Ana en el templo (Lc 2, 32-38); el lenguaje inclusivo utilizado en algunos lugares por ejemplo en el uso de la expresión: “criados y criadas” (Lc 12, 45) en contraste con Mateo que se refiere en el texto paralelo a “los compañeros” (Mt 24, 49); hecho que se repite igualmente en otros textos e incluso podemos encontrarlo en el libro de Hechos (1, 13-14; 8, 3. 12; 9, 2). También en las curaciones encontramos textos similares como la escena del hombre con la mano atrofiada (Lc 6, 6-11) y la mujer encorvada (13, 10-17) e incluso los listados de discípulos (6, 13-16) y discípulas (8, 1-3) (Flichy, 2003, págs. 58-62).

#### **4 UNA MANERA DISTINTA DE CONSTRUIR CONOCIMIENTO EN LUCAS 10, 1-12**

<sup>1</sup> Después de esto, designó el Señor a otros setenta y dos y los envió por delante, de dos en dos, a todas las ciudades y sitios adonde él había de ir. <sup>2</sup> Y les dijo: "La mies es mucha y los obreros pocos. Rogad, pues, al Dueño de la mies que envíe obreros a su mies. <sup>3</sup> Id; mirad que os envío como corderos en medio de lobos. <sup>4</sup> No llevéis bolsa, ni alforja, ni sandalias. Y no saludéis a nadie en el camino. <sup>5</sup> En la casa en que entréis, decid primero: "Paz a esta casa." <sup>6</sup> Y si hubiere allí un hijo de paz, vuestra paz reposará sobre él; si no, se volverá a vosotros. <sup>7</sup> Permaneced en la misma casa, comed y bebed lo que tengan, porque el obrero merece su salario. No vayáis de casa en casa. <sup>8</sup> En la ciudad en que entréis y os reciban, comed lo que os pongan; <sup>9</sup> curad los enfermos que haya en ella, y decidles: "El Reino de Dios está cerca de vosotros." <sup>10</sup> En la ciudad en que entréis y no os reciban, salid a sus plazas y decid: <sup>11</sup>

*"Sacudimos sobre vosotros hasta el polvo de vuestra ciudad que se nos ha pegado a los pies. Sabed, de todas formas, que el Reino de Dios está cerca." <sup>12</sup> Os digo que en aquel Día habrá menos rigor para Sodoma que para aquella ciudad (Biblia de Jerusalén, 1998)*

## **4.1 Delimitación**

El pasaje de Lucas 10, 1-12 se encuentra ubicado en la cuarta parte del evangelio (9, 51 – 19, 27), llamada en la obra de Fitzmyer (1986) “Viaje hacia Jerusalén” en la sección “Narración lucana del viaje” (9, 51 – 18, 14). La narración se ubica después de una introducción a la sección (9, 51-56) y tres condiciones motivadas por tres seguidores de Jesús (9,57-62).

Después del texto analizado, se encuentran la condena de las ciudades de Galilea (10, 13-16), notándose un cambio de temática y aunque los interlocutores son los mismos discípulos, la sentencia va dirigida a las ciudades de Corazaín y Betsaida, lugares que ya han dejado atrás en su camino hacia Jerusalén.

Además, aunque no tiene texto paralelo, algunos fragmentos si contienen paralelo con Marcos y Mateo, los cuales dan una mejor idea del mensaje que concretamente quiso transmitir el autor de Lucas y hace de esta narración una creación original y significativa.

## **4.2 Crítica textual**

### **4.2.1 Variantes**

El texto analizado contiene una serie de variaciones, que son necesarias de aclarar para una mejor comprensión del análisis del texto.

v. 1 Los setenta (y dos): la discusión versa entre quienes apoyan las versiones de algunos manuscritos donde aparece el adjetivo “setenta” (*hebdomêkonta*), omitiendo el adjetivo “dos” y entre quienes apuntan a favor de “setenta y dos” (*hebdomêkonta duo kai*). La designación del número setenta es simbólica dado que no es una cifra real y posiblemente el autor de Lucas, trató de transmitir el sentido del objetivo, que la misión debe llegar a todos los pueblos, haciendo probablemente alusión a Gn 10, 2-31 donde “la futura evangelización de los paganos y de los judíos de la diáspora” deben llevarla a cabo los discípulos (Fitzmyer, 1986, pág. 209) por todas las naciones. Aunque la mayoría ã (*texto*

mayoritario) de textos en griego apoyan la expresión “setenta”, por preferencia nos quedamos con “*setenta y dos*”.

#### 4.2.2 Figuras literarias

**v. 4 Hipérbole:** “... *y a nadie saludéis por el camino*”. “El Señor se refiere a los saludos y cumplidos ceremoniosos y prolijos que eran frecuentes entre los orientales (y todavía lo son, incluso entre los occidentales)” (Billinger & Lacueva, 1985, pág. 352)

#### 4.3 Estructura

A continuación encontraremos un esquema sencillo que nos permitirá tener una visión general del texto analizado.

**TABLA 18: ESTRUCTURA LC 10, 1-12**

v.1	Breve escenificación de la escena e introducción	Introducción
v.2	Primera indicación: motivo e indicación imperante “Rogad” (la Oración)	<i>Metáfora</i>
v.3	Segunda indicación: Comparación <i>corderos v/s lobos</i>	<i>Comparación</i>
v.4	Tercera indicación: serie de negaciones –no- (bolsa, alforja, calzado, saludar)	<i>No saludar a nadie por el camino: hipérbole</i>
v.5	Cuarta indicación: actitudes al llegar a una casa, saludo de paz	
v.6	Explicación de la anterior indicación	
v.7	Quinta indicación: actitudes al llegar a una casa.	
v.8	Sexta indicación: actitudes al llegar a una ciudad.	
v.9	Séptima indicación: misión concreta ( <i>sanar enfermos y anunciar el Reino de Dios</i> ).	
v.10-11	Octava indicación: Jesús explica ¿Qué hacer cuando no son recibidos?	
v.12	Sentencia pronunciada por Jesús para las ciudades que rechazan a los misioneros.	Conclusión

#### 4.4 El texto

“*Después de esto*”, es el enlace con el anterior texto, permitiendo posteriormente introducir una breve escenificación que señala la *designación* de Jesús a los setenta y dos “*a quienes envió*” (v.1) a “*sanar enfermos*” y anunciar “*el Reino de Dios está cerca de*

*ustedes*” (v.9); pero sin antes darles una serie de indicaciones en imperativo como: rueguen, vayan, lleven, digan (3), permanezcan, pasen y curen. Haciendo parte de una invitación a ser conscientes de la misión a la que son enviados, porque *“la cosecha es abundante, pero los trabajadores son pocos. Rueguen...”* (v.2), aquí corresponde a una metáfora, comparando la actitud de los sembradores ante el dueño para que pidan más colaboración, frente a la de los discípulos que también deben pedir, “rueguen” a Dios en referencia a la oración, para que la misión pueda abarcar a muchas naciones, de ahí que Jesús convoque a *“otros”* (v.1) para participar en significativo trabajo evangelizador.

Ahora bien, el envío *“vayan”* es un imperativo que trata de denotar una acción que debe ejecutarse lo más pronto posible; las circunstancias de la misión hacían de estos momentos para los seguidores de Jesús, dentro del contexto de la persecución judía, un afán por comunicar las enseñanzas del Maestro. Por otro lado, el escenario de fondo al que alude el autor son las ovejas enviadas entre los lobos (v.3), en boca de Jesús. Donde refleja lo difícil que será la nueva tarea para los nuevos discípulos, de ahí que *“...donde entren y no los reciban, salgan a las plazas y digan: ...Sodoma será tratada menos rigurosamente que esta ciudad”* (v.10 - 12), porque no han querido recibirlos y escuchar el mensaje salvífico. En el camino de seguimiento a Jesús *“en la concepción lucana, ser discípulo de Cristo incluye no sólo la aceptación de las enseñanzas del Maestro, sino también una identificación personal con el estilo de vida de Jesús y con su destino de muerte, que es lo que verdaderamente crea una dinámica interna de seguimiento”* (Fitzmyer, 1986, pág. 407) y permite dar un enfoque diferente a los demás seguidores de otros maestros de la época.

Luego, el v.4 narra el tema del equipamiento pero en negativo. No lleven: bolsa, ni alforja, ni sandalias y ni saluden por el camino; con respecto a los tres primeros elementos, estos son necesarios y manifiestan la fragilidad del que es enviado y su dependencia de la ayuda que viene del Señor y de los habitantes de la ciudad. Sin embargo, la exageración *“no saluden a nadie por el camino”* (v.4) el autor probablemente quiso hacer referencia a *“los saludos y cumplimientos ceremoniales y prolijos que era frecuentes entre los orientales”* (Billinger & Lacueva, 1985), y que para hacer más eficaz la labor evangelizadora, es necesario quitar ciertas distracciones.

Ahora bien, entre los v. 5-11 se encuentran una serie de prescripciones positivas que resumibles, en primer lugar, en la llegada a la casa (vv.5-7) y después en el éxito en la

ciudad (v.8-11). En ambos casos tácitamente se refiere a la posibilidad del rechazo. La casa es el lugar en el que los misioneros tienen los primeros intercambios, las primeras relaciones, valorando los gestos humanos del comer, del beber y del descanso; mientras que en la ciudad es lo mismo pero serán más repetitivas las anteriores acciones. Los seguidores de Jesús deben dar ejemplo de buenos modales y con ellos llevar la paz, teniendo presente como sentido de la misión el significado salvífico del envío.

El símbolo de sacudir el polvo de las sandalias en el v.11, es un gesto que viene de la cultura judía, donde “sacuden el polvo de sus pies cuando vienen de la tierra de los gentiles y ponen los pies en la tierra santa de Palestina”. Queriendo decir que no hay vínculo alguno entre Israel y los gentiles (Stöger, 1979, pág. 293). El rechazo absoluto a los mensajeros del Reino de Dios puede traer consecuencias significativas, de ahí que la sentencia que pronuncia Jesús a continuación, recordará lo que le puede acontecer a Corazaín y Betsaida (v.13) que su castigo será más diciente que para Sodoma (v.12).

Finalmente, la designación de los “*otros setenta y dos*” como un segundo envío de seguidores por parte del Maestro, representa en cierta manera, la formación de una nueva comunidad que tiene como fin anunciar la venida del Reino de Dios; con una serie de prerequisites necesarios para emprender la marcha evangelizadora, la cual ya va haciendo transformaciones en estos primeros seguidores y en los futuros miembros que quieran adherirse a ella libremente, a no ser que únicamente reciban el mensaje salvífico y cambien para bien.

La expresión “Otros” (*heterous*) deja abierta la posibilidad de participar a otros en la misión, todos aquellos que han experimentado la sanación, la conversión y quieren seguir a Jesús, señalando así una apertura a la misión y no únicamente los Doce discípulos del Maestro. Es una misión universal donde se abre camino a la oración, misericordia, la comunión y a una serie de valores cristianos que la humanidad necesita fortalecer.

#### **4.5 Relectura desde la educación liberadora**

*“La pedagogía para transmitir el mensaje no es propiamente con un discurso humano sino sobre todo con el testimonio de vida” (Civilización del amor: Proyecto y Misión, 2013, pág. 215)*

La pedagogía de Jesús presente en este evangelio no es una pedagogía que se centra solamente en metodologías o criterios para transmitir una enseñanza, en este caso el Reino de Dios, sino que, tiene que ser desde la vida misma de cada persona como se evangeliza.

La preocupación por el envío de los discípulos, tiene como fin no solamente la capacitación de los discípulos, sino también el lograr un alcance amplio de la acción evangelizadora, de allí que el envío sea a un número tan significativo como setenta y dos personas a quienes se les hace un encargo especial. Este envío tiene además en el carácter de urgente, por lo que se hace el énfasis a través de la hipérbole de “no saludar a nadie” (v. 5), dando un carácter de misión importante, de la que no se pueden descuidar los enviados, que debe llevarse a cabo cuanto antes.

Esta perícopa propone ocho indicaciones o criterios de acción para quienes van a transmitir la Buena Nueva, deben ser personas que reconozcan la importancia de dar prioridad a quien los envía, así pues la primera indicación tiene inmersa la urgencia de una vida espiritual en donde se reconozca que con quienes ya están anunciando no son suficientes (v. 2), que este encargo no es una tarea fácil, que será bien vista e incluso apoyada por otros, sino que serán presa de incomprendiones y ataques (v. 3. 10-11). Para hacer un trabajo efectivo, normalmente quisiéramos contar con recursos económicos y materiales, pero el Señor invita a los discípulos a “despojarse” poniendo todo su empeño en reconocer la providencia de Dios y la generosidad de las personas (v. 4).

Un discípulo es transmisor de la alegría de la presencia del Señor en medio de su pueblo, por lo que a nivel social la invitación es a llevar cosas buenas a cada lugar donde se lleguen, los seguidores de Jesús son ante todo transmisores de la verdadera paz (v. 5-8). La razón de ser de los discípulos y su constante movimiento a distintos lugares es el bienestar de las personas esto es parte fundamental de la construcción del Reino (v. 9).

Este es todo un plan de acción para los seguidores del Señor, no solamente en la época de Jesús, sino incluso en la actualidad, Jesús no desea un grupo de discípulos estáticos alrededor de Él, sino que, los pone en movimiento, su razón de ser no es solamente aprender del Maestro como lo hacían otras escuelas discipulares, sino aprender en medio de la gente, reconociendo las diversas realidades presentes en sus entornos.

Es interesante como la pedagogía liberadora no se construye desde supuestos teóricos, sino que en cada lugar tiene como primer paso el conocimiento de la realidad y la

escucha de las personas involucradas, de la misma forma, la pedagogía de Jesús, es una educación que se adapta a las diversas maneras de pensar y sentir de cada grupo humano.

## **5 LA COMUNIDAD COMO LUGAR PRIVILEGIADO DE APRENDIZAJE EN HECHOS 2, 42-47**

*<sup>42</sup> Se mantenían constantes en la enseñanza de los apóstoles, en la comunión, en la fracción del pan y en las oraciones. <sup>43</sup> Pero el temor se apoderaba de todos, pues los apóstoles realizaban muchos prodigios y signos. <sup>44</sup> Todos los creyentes estaban de acuerdo y tenían todo en común; <sup>45</sup> vendían sus posesiones y sus bienes y lo repartían entre todos, según la necesidad de cada uno. <sup>46</sup> Acudían diariamente al Templo con perseverancia y con un mismo espíritu, partían el pan en las casas y tomaban el alimento con alegría y sencillez de corazón, <sup>47</sup> alabando a Dios y gozando de la simpatía de todo el pueblo. Por lo demás, el Señor agregaba al grupo a los que cada día se iban salvando (Biblia de Jerusalén, 1998).*

### **5.1 Delimitación**

Dentro del contexto de Los Hechos de los Apóstoles, esta perícopa está ubicada dentro de la segunda parte del libro, titulado por Fitzmyer (2003) “La misión del testimonio en Jerusalén” (2, 1 – 8, 4) en la primera sección “llamamiento a todo Israel” (2, 1 – 3, 26).

Este texto está precedido por la perícopa sobre el discurso de Pedro (vv. 14-36), y las distintas reacciones de las personas (vv. 37-41), Lucas cierra esta perícopa haciendo un resumen de los resultados de este discurso descrito en nuevos cristianos bautizados con una alusión numérica al respecto (v. 41), este resumen está en plena consonancia con el final de la perícopa analizada que es también un sumario de los resultados de la actividad misionera en Jerusalén (v. 47b) (*ibid.*).

Es importante notar como luego de esta perícopa se encuentra el texto que describe la actividad apostólica en el templo de Jerusalén, que está dividida en una primera sección dedicada a mostrar un milagro realizado por Pedro (3, 1-11) que traerá como consecuencia a una multitud dispuesta a escucharle, lo cual da ocasión a un nuevo discurso petrino (vv. 12-26).

Para Fitzmyer (2003, págs. 363-371), Hch 2, 42-47 debe ser considerado como el primer resumen mayor cuya temática es la vida “comunitaria unificada” luego ubica el

segundo resumen como la “comunidad solidaria” (4, 32-35) y el tercero cuyo énfasis será la “comunidad compasiva” (5, 12-16).

## 5.2 Crítica textual

### 5.2.1 Variantes

v. 47 El final de esta perícopa algunos manuscritos tardíos cambian la frase “al grupo” o “en el mismo lugar” (*to auto*) por “a la iglesia” (*te ekklesia*)

### 5.2.2 Figuras literarias

- v. 42 **Idiotismo:** “el vocablo griego *didakhé* = doctrina o enseñanza... que se usa también, para significar el discurso en que se imparte la enseñanza, pero también el estilo y la manera especial de enseñar en particular usado en este versículo para describir la regularidad con la que asistían a la enseñanza dada por los apóstoles” (Billinger & Lacueva, 1985, pág. 689).
- v. 44 **Hipérbole:** en este versículo encontramos la expresión “todos” en dos ocasiones, “Todos (*pantes*) los creyentes estaban de acuerdo y tenían todo (*apanta*) en común” usado como parte central del ideal comunitario para los primeros cristianos. (Brown, 2002, pág. 387)

## 5.3 Estructura

Para esta perícopa se opta dentro de este trabajo, por el análisis estructural presentado por Fitzmyer (2003, pág. 364) debido a la validez encontrada en los elementos descritos a la luz de sus estudios y los referidos por él entre los que se encuentran autores como Benoid (1950) y Conzelmann (1974).

**TABLA 19: ESTRUCTURA HCH 2, 42-47**

	vv.	Contenido	Origen
Vida apostólica y de oración	42	Introducción	Posible tradición preluca
	43-45	Actividad taumátúrgica de los apóstoles	v. 43 Resumen de 5, 11-12a
			vv. 44-45 Resumen de 4, 32. 34-35
	46-47a	Vida espiritual de la comunidad	Tradición original lucana
47b	Sumario		

Como se presenta en la tabla 11, hablando de la redacción de este texto, es evidente la similitud entre los elementos principales de v. 43 con Hch 5, 11-12a respecto a los “signos

y prodigios” y de vv. 44-45 con 4, 32. 34-35 respecto a los bienes dentro de la comunidad primitiva, son muestra de los grandes ideales de la vida comunitaria presente en los escritos lucanos.

Estas relecturas permiten ver la unidad de las ideas de lo que significó el cristianismo primitivo, pero también hacen pensar en una segunda redacción de este pasaje, en donde el estrato primario que tiene como centro la vida y oración comunitaria en vv. 41-42. 46-47, versículos que fueron complementados después con los versículos 43-45 que se refieren junto con sus textos paralelos respecto la actividad taumatúrgica de los apóstoles para generar una unidad en cuanto a los elementos principales de la comunidad (Fitzmyer, 2003, pág. 364).

#### 5.4 El texto

*“La enseñanza de los apóstoles es algo más que un simple kerygma, (la proclamación) de la muerte, resurrección y significado de Cristo. Lo que los apóstoles enseñaron fue la base de lo que todavía enseñaba la Iglesia en tiempos de Lucas koinoma, (forma de vida en común)” (Fitzmyer, 2003, pág. 364)*

Los tres resúmenes mayores (Hch 2, 42-47; 4, 32-37; 5, 12-16) pueden ser considerados como composición lucana mayoritariamente y son considerados “una especie de breves balances que permiten medir el crecimiento de la iglesia” (Equipo Cahiers Evangélie, 2012), el primero de ellos, que es precisamente el texto estudiado, se encuentra precedido por un resumen cuantitativo (2, 41) y se cierra con otro resumen (v. 47b).

El texto presenta los elementos esenciales de una comunidad de seguidores de Cristo, como las presenta esta perícopa desde la obra Equipo Cahiers Evangélie (1993, págs. 26-31) y Fitzmyer (2003, pág. 364) son:

- **La enseñanza de los apóstoles (v. 42):** Ligada no solamente a la enseñanza doctrinal inicial (kerigma), sino que desde la enseñanza también se generaba un espíritu común, trazando las bases del cristianismo desde lo vivido junto al Maestro.

Según Brown (2002, pág. 389) esta enseñanza giraba en torno a las enseñanzas judías, en particular la Ley y los profetas, claro está teniendo en cuenta que por encima de las enseñanzas convencionales estaban los elementos señalados por Jesús desde la experiencia de los apóstoles, de esta forma no solo se mantuvieron las tradiciones transmitidas por los judíos, sino que fueron releídas desde la visión cristiana.

- **La vida en común (v. 42; 44-46):** Marcada por la “*koinonia*” (comuni3n), que en el concepto de este pasaje no se limita solamente a un “mismo sentir”, sino que se materializa en un estilo de vida en donde se sale de s3 y se piensa en los hermanos.

El bautismo como elemento unificador, tiene como centro al “esp3ritu que une a las gentes para formar una «comunidad» o grupo generado por ese esp3ritu” (Brown, 2002, p3g. 387). Esto hace que existieran aunque no necesariamente un compartir de “todos los bienes”, que es le3do como un idealismo lucano, si la opci3n de contar con “bienes comunes” al estilo de otras comunidades jud3as como la comunidad de *Qumram*. Esta manera de entender los bienes no solamente se manifest3 en esta comunidad sino que fue parte de lo que los seguidores de Jes3s entend3an deb3a hacerse en las primeras comunidades como parte de la construcci3n del Reino de Dios

- **La fracci3n del pan (v. 42; 46):** Que era la manifestaci3n de que “todos se reconoc3an ligados por la misma fe y que lo expresaban por el gesto de repartirse la comida” generando as3 un elemento diferenciador en la “*liturgia*” (servicio o acto p3blico) celebrativa que ten3an en com3n con el juda3smo.

El mantener las oraciones en el templo, refleja como para las primeras comunidades no exist3a una ruptura entre lo ense3ado por Jes3s y el juda3smo, haciendo que la “fracci3n del pan” no fuese un elemento que sustituyera (al menos en principio) los sacrificios y culto jud3os (Brown, 2002, p3g. 388).

- **Las oraciones (v. 42; 46):** Que seg3n el texto, estaba centrada en las primeras comunidades alrededor de las oraciones diarias en el templo (v. 46), con lo que se muestra que a pesar de lo novedoso y especial de la “fracci3n del pan” respecto a los jud3os, las primeras comunidades manten3an elementos del culto jud3o, especialmente en la oraci3n.

As3, en las oraciones de los primeros cristianos estaban presentes: la oraci3n a las horas establecidas por el juda3smo, pero tambi3n deb3an estar presentes himnos o c3nticos como lo ser3an las puestas en labios de los primeros personajes del evangelio (Brown, 2002, p3g. 388).

Todos estos elementos presentan los frutos del cristianismo que va multiplic3ndose enriqueci3ndose, haci3ndose particularmente atractivo desde el testimonio para aquellos

que veían a los cristianos como lo atestigua Tertuliano en su “discurso apologético” (s. II) “...es precisamente esta eficacia del amor entre nosotros lo que nos atrae el odio de algunos que dicen: mirad cómo se aman, mientras ellos se odian entre sí”.

## 5.5 Relectura desde la educación liberadora

*“No puede haber vida cristiana sino en comunidad: en las familias, las parroquias, las comunidades de vida consagrada, las comunidades de base, otras pequeñas comunidades y movimientos” (Civilización del amor: Proyecto y Misión, 2013, pág. 130).*

La pedagogía presentada en la Obra Lucana está íntimamente ligada a la vivencia comunitaria, ya que no era Jesús como el gran orador quien iba de un lugar a otro, sino que convive y comparte con las personas, descubre los dones otorgados por el Padre, les involucra en la labor evangelizadora, e incluso les envía “de dos en dos” (Cf. Lc 10, 1).

El cristianismo nace y se nutre entonces no solamente de la Ley y el culto, sino que se vale de la experiencia vivida, de los propios problemas y felicidades para consolidar lo que es hoy. Tiene como uno de sus pilares el testimonio, es gracias a él que los seguidores de Jesús van aumentando significativamente, pero ¿Qué ve la gente en ellos para que fueran capaces de lograr que muchas personas quisieran seguir a Cristo?

La perícopa estudiada muestra los elementos que hacían a “los del Camino” un grupo atractivo, un grupo en el que se deseaba estar. En primer lugar, la vida espiritual de las primeras comunidades era bastante fuerte y sobre todo constante (vv. 42.46-47), esto implicaba no solamente momentos de oración a puertas cerradas, sino también una vida de fe que se centraba al estilo judío en el templo, en donde les veían seguramente juntos orando al Señor.

También eran servidores de los demás, manifestando su unión con la visión de una comunidad solidaria en donde los bienes son una forma de sostenimiento y no un fin, por lo que en caso de ver la necesidad de otros el apoyo entre ellos seguramente era casi obvio. De esta manera se veía unidad entre ellos, un gran amor por Dios, descrito en Hechos como “temor de Dios”, entendido no como miedo, sino como reverencia y respeto por agradar a Dios en cuanto hacían.

Al igual de enlace con la educación liberadora es la construcción comunitaria, uno de los mayores recursos con los que cuenta la comunidad lucana. No es posible una vida

común sin el conocimiento del otro, sin la preocupación por la realidad que se encarna en cada persona, en palabras de Peresson (2004) la autoridad de Jesús radica en la coherencia entre lo que enseña y vive.

## CONCLUSIONES

### HACIA UN MODELO DE VIDA CENTRADO EN LA PALABRA

#### 1 LA OBRA LUCANA: COMO BÚSQUEDA DE LA JUSTICIA

Tanto la Obra Lucana como la educación liberadora tienen un fuerte énfasis en la prioridad de ayudar y acompañar a los oprimidos como base de la transformación del mundo, lo cual aún hoy sigue siendo una sentida prioridad.

Pero la invitación de Jesús es otra, su Buena Nueva se opone a estos problemas, Él se encarna en las realidades existentes, sale de los “círculos de seguridad”, de la cómoda posición que habían asumido quienes se sentían más cerca del Señor, su lectura crítica de la realidad pretende lograr que quienes se encuentran alrededor reflexionen y actúen en consecuencia.

Esto implica toda una revolución, que comienza con un “acto de amor”, acto que tiene como fin restablecer la dignidad de la persona, reconociendo como importante sustrato de su salvación la historia misma de cada uno, para el Maestro, no importa que quien se acerca a Él sea una pecadora pública (Lc 7, 36-50), un extranjero (Lc 6, 17-26), si vives o no en el territorio (Hch 8, 26-40), la salvación es algo urgente, algo que debe llegar a todas las personas sin importar si son hombres o mujeres, e incluso si su idioma es distinto (Hch 2, 6-11).

“Ahí radica la gran tarea humanista e histórica de los oprimidos: liberarse a sí mismos y liberar a los opresores” (Freire, 1999). No son los opresores quienes liberan, ellos son, desde la visión de Freire quienes son liberados cuando los oprimidos reconocen su condición, buscan salidas creativas, se definen a sí mismos como agentes de transformación desde sus realidades particulares. De allí la importancia dentro de los procesos pedagógicos liberadores de suscitar en las personas una verdadera concientización de las inmensas capacidades que posee cada individuo

Detener las situaciones de opresión entonces no es una tarea de pobres en contra de los ricos, ni mucho menos una caridad que hacen los ricos para “sentirse mejor”, sino que al igual que se postula en la Pedagogía del Oprimido (1999, pág. 35), un primer momento debe atender el cambio de percepción por parte de los oprimidos (concientización) y luego debe comenzar un proceso de permanente liberación (transformación).

Al estilo del Padre, Jesús cree profundamente en las personas, en su capacidad de cambio, en la fuerte y constante búsqueda de Dios, por eso en María, una mujer joven y humilde, encuentra el Señor a la persona indicada para ser la Madre del Salvador (Lc 2, 30); en unos pescadores toscos y sin educación los primeros y más fieles seguidores (5, 1-11) y sobre todo amigos; en un recaudador de impuestos a uno de sus apóstoles (vv. 27-39); en un romano, visto por todos como opresor, un hombre con una fe más grande que la de sus compatriotas (7, 9), viendo en quienes le siguen su familia (8, 21); en mujeres de dinero y prestigio a grandes seguidoras (8, 1-3); e incluso en los niños a los propietarios del Reino de los Cielos (18, 15-17).

Siguiendo las enseñanzas del Maestro, los discípulos reconocen que la mayor riqueza del cristianismo es la misericordia como arma contra la deshumanización (Hch 3, 1-9), que la mejor forma de establecer relaciones profundas entre las personas sin importar si eran apóstoles o seguidores era en la vida comunitaria (2, 42-47), que hasta quienes eran señalados como castigados por Dios con las enfermedades encontraban en ellos la sanación y seguramente una mirada de amor y compasión (5, 12-16) e incluso que entregando la vida misma eran semilla de evangelio en medio del mundo (7, 54-60).

En esta misma línea, la educación liberadora tiene como centro de su acción los oprimidos, pero no se queda allí, sino que busca que esta educación impregne el corazón de aquellos “que con ellos se solidaricen” (Freire, 1999, pág. 25), como se mostraba en la contextualización, Freire no se distanció de los contextos de poder, sino que, desde ellos procuró los recursos y personas adecuados para llevar una transformación en los lugares. Esto debido a su concepción sobre la relación opresor-oprimido en donde “sólo los oprimidos, liberándose, pueden liberar a los opresores” (1992, pág. 123)

De esta manera, la propuesta de la Obra Lucana está dirigida a pobres y ricos, a cada uno según le corresponde, desde su realidad. No es necesario crear una obra paralela para cada uno, sino llamar tanto a unos como a los otros a tomar conciencia de la realidad, a ser protagonistas, a releer su historia personal y comunitaria. Al igual que en la educación liberadora todos los sujetos deben tomar parte activa, no centrarse en que uno u otro posee el conocimiento sino en cómo construir y mejorar él mismo desde los saberes particulares académicos o empíricos, con el único fin de dejar un mundo mejor.

La Obra Lucana pretende presentar una utopía basada en el amor, “Es cierto que, puesto que hay pobres, este amor les llevará a compartir sus bienes para que no haya más

necesitados, pero ese despojo no es sino la consecuencia del amor, no un ideal” (Equipo Cahiers Evangélie, 2012, pág. 35)

## **2 CONVERSIÓN COMO CAMINO HACIA LA VERDADERA LIBERTAD**

Este elemento coincide con la búsqueda de transformación del mundo como objetivo de la educación liberadora (Freire, 1969, pág. 142), en ambos casos, nos encontramos con la necesidad de toma de conciencia sobre las realidades personales y sociales que afectan la construcción de un mundo mejor, obviamente, la Obra Lucana mucho más centrada en la necesidad de una conversión interior que lleve a un estilo de vida auténticamente cristiano y la educación liberadora desde el descubrimiento del papel protagónico en la transformación de la realidad por parte de todos.

Desde el estudio realizado en la presente tesis se ha ido caminado en torno a diferentes procesos de conversión o transformación que aunque han partido de procesos espirituales debido al carácter bíblico del presente estudio, tras esos cambios interiores, las primeras comunidades ya comenzaban a mostrar en sus vidas, el cambio que necesitaba la sociedad que los rodeaba.

Parafraseando a Freire, aunque la liberación de los individuos es importante, realmente cobra significado en la medida en que dicha liberación tenga como resultado la transformación del mundo (1992, pág. 126) y este es uno de los grandes ideales reflejados en Hechos de los Apóstoles especialmente en la manera de la vivencia comunitaria presente en los tres grandes resúmenes sobre la comunidad que tiene el libro (2, 42-47; 4, 32-35; 5, 12-16).

También cobra importancia la relación dialógica entre conocimiento de la realidad (dado por la formación y reflexión) y el interés por la transformación del mundo presentado por Freire (1992, pág. 130) como un factor importante para la construcción del Reino de Dios, que es presentado en más de una ocasión como la forma en que Jesús presenta su mensaje, como por ejemplo a través de las parábolas, en donde se parte de un elemento conocido por quienes escucha al Señor y luego el final de las mismas es un llamado a acoger esa palabra y ponerla por obra desde la cotidianidad.

Así, el mensaje evangélico está dirigido a la humanidad, a las personas que de una manera u otra están sedientas de libertad, de alegría. Dentro de la Obra Lucana es posible ver como el Señor hace una opción, no solamente por las personas con carencias

materiales, sino que, además, llama a la conversión y solidaridad a quienes cuentan con los recursos económicos. El autor de la obra lo tiene claro, lo evidencia al dedicar tantos versículos a un llamado insistente a la comunión de bienes, el correcto uso de los recursos, no a la desaparición de los ricos o los pobres por su condición de pecado, sino a la transformación del mundo desde las particulares realidades que nos aquejan.

Uno de los elementos comunes en el proceso de transformación en ambos casos (Obra Lucana y educación liberadora) es la importancia de construir procesos que lleven a las personas a una concientización de la realidad, es distinto intentar generar una transformación partiendo de la concientización personal y colectiva de las situaciones y personas opresoras, generando así una actitud activa respecto a lo que sucede en el interior de cada persona y con la transformación personal, también la transformación colectiva.

Para lograr estas transformaciones es necesario desde el ámbito espiritual lograr ser “liberados” del pecado, como condición opresora de la humanidad, esto lo entiende Jesús, por eso es equivalente hablar del perdón de los pecados que de la sanación exterior de las personas (Lc 5, 23).

Este es un hecho liberador, ya que rescata a los hombres de las ataduras mentales que habían sido impuestas convenientemente por otros, en donde la enfermedad y la pobreza no eran causadas por la desigualdad en la sociedad o por la misma condición humana, sino que era consecuencia del pecado para así liberarse de la responsabilidad de quienes tienen las posesiones con los desposeídos. “Jesús nos pone en pie delante de Dios liberándonos del miedo” (Equipo Cahiers Evangile, 1993, pág. 17)

De esta manera, Jesús espera la conversión de la pecadora y del fariseo Simón (Lc 7,36-50); espera de los discípulos lentos para entenderlo y tardos para creer. De todos espera un cambio, aunque el cambio a veces no se dé. Él los ama con amor intenso e incondicional (Civilización del amor: Proyecto y Misión, 2013, pág. 198) y por ese amor desea el mayor bien para cada uno de ellos, la santidad.

*Los pecadores, incluso los públicos (Lc 7,37; 19,7), aparecen en primer plano en la obra de Jesús, que los busca (19,7), come con ellos (Lc 5,29-31), los perdona (7,48-50; 22,61s; 23,42s), los excusa (23,34), los llama a su seguimiento (5,27s). La razón de este privilegio es teológica, radica sólo en la misericordia de Dios Padre, que desea ardientemente la vuelta de todos sus hijos a la casa, y para ello envió a Jesús (5,32; 19, 9 - ss.). Por ello hay grande alegría en el cielo cuando un pecador se*

*convierte (15). Así Jesús realiza la amnistía radical de Dios (4,19), que se recibe reconociendo el propio pecado y acudiendo a la misericordia de Dios (18,13-ss) (Aguirre Monasterio & Rodríguez Carmona, 1992, pág. 336).*

### **3 MUJERES Y HOMBRES SERVIDORES DE DIOS**

Como se presentaba a lo largo de la tesis, tanto en el contexto judeocristiano como en el contexto latinoamericano, se pueden notar un gran interés por salir de una larga tradición en donde la mujer ha sido oprimida en medio de una sociedad machista, desde los dos puntos de vista, se puede ver a la mujer parte de quienes no tienen voz, pero también en ambos casos se presentan elementos que buscan generar cambios profundos en la concepción de la mujer en los procesos educadores y evangelizadores.

Desde este punto de vista, se hace necesario apostarle a procesos más incluyentes, donde no necesariamente se llegue al extremo de prescindir de hombres o mujeres, pero sí de pensar en procesos que vayan dirigidos a una mirada más equitativa.

*Jesús, “miró a las mujeres con amor y con respeto y, muchas de ellas, lo siguieron como Marta y María (Lc 10, 38 s), María Magdalena (Jn 20, 1-2), la mujer adúltera (Jn 8, 1-11), la samaritana (Jn 4, 1-30), etc. Tanto que solo ellas estuvieron con Él en la consumación de su proyecto en la Cruz (SEJ - CELAM, 2013, pág. 199).*

Esto implica claramente una opción teológica por ver a la mujer con ojos de inclusión, restituyendo la dignidad de ser humano y con ella su papel en la realización de la labor salvadora del Señor, la mujer y el hombre tienen como tarea ser testigos de la presencia de Dios hecho hombre, así nos lo relata la obra lucana en donde las discípulas también son instruidas por el Maestro, recorren los caminos con Él, incluso son ellas las que se mantienen firmes incluso junto a la cruz y son las primeras testigos de la resurrección.

Este es un reto, más aun es un clamor por una identificación más clara del rol de la mujer en la iglesia, en la sociedad, en la cotidianidad de cada persona, es un tema abierto, algo para seguir pensando y construyendo en nuestros contextos latinoamericanos.

*Nos valdría hacernos conscientes que en la escuela de Jesús “participaban activamente las mujeres con pleno derecho. Primero las libera de toda atadura y dominación y luego les da la posibilidad de integrarse activamente de su escuela al mismo nivel de los varones” (Álvarez C. G., 2011, pág. 24).*

#### **4 EL SER HUMANO COMO MERECEDOR DE DIGNIDAD**

Tanto el cristianismo primitivo como la educación liberadora tienen como fundamento de vida la “lectura crítica de la realidad” (Freire, 1999, pág. 32), en donde, el educador humaniza con su enseñanza, dignificando a la persona, restableciendo su carácter de ser humano, sujeto de derechos, e incluso de hijo de Dios. Este proceso implica una revolución en donde cada sujeto debe poner de su parte, entenderse parte del cambio, por esto en ambos casos el acercamiento desde experiencias significativas como las parábolas la educación verdadera es praxis, reflexión y acción del hombre sobre el mundo para transformarlo (Freire, 1969, pág. 7).

En los evangelios y la vida diaria encontramos como una de las maneras de referirnos a Jesús el término Maestro, pero ¿Qué hace que le describamos así?, ¿Qué elementos son necesarios para atribuir dicho título a una persona? Según Freire, esto se debe a la “palabración”, que significa la plena coherencia entre lo que dice Jesús y su testimonio (Peresson, 2004), esto implica ver como a diferencia de los maestros de la época (fariseos y doctores de la ley), el título viene a Jesús no por su formación en las grandes escuelas de la época, como si lo venía por ejemplo Pablo (Hch 22, 3), sino que se le atribuía este título por la autoridad (ganada por el testimonio) con el que se acercaba a las personas y enseñaba.

Vale la pena pensar desde la pedagogía liberadora en qué modelo de educadores en la fe estamos llevando a nuestra praxis pastoral, si una fundamentada en nuestros títulos y conocimientos pedagógicos y metodológicos o una que va desde la coherencia con la vivencia del evangelio.

Al finalizar este trabajo veo reflejado el evangelio en las luchas y metodologías presentadas por Freire y sustentadas por su vida misma, al leer cada uno de sus escritos se ve reflejado no solamente un profundo conocimiento teórico y grandes reflexiones epistemológicas, sino también la vivencia con las personas, su integración y lectura de cada realidad como un micro mundo, sus continuas invitaciones a educadores y educandos a pensar en un futuro mejor.

No se necesita auto etiquetarse como seguidor de Cristo, así como no fue necesario que Jesús tuviese un título oficial de Maestro conferido por una formación recibida, en la

educación liberadora encontramos el reflejo de un discípulo, que puso en práctica lo que conocía del evangelio, que desde su lugar en el mundo como laico desde el mundo de la educación se hizo partícipe de la construcción del Reino de Dios.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Monasterio, R. (13 de Octubre de 2009). *La Obra Lucana en su contexto histórico, social y eclesial*. Cantabria: Universidad de Cantabria.
- Aguirre Monasterio, R., & Rodríguez Carmona, A. (1992). *Evangelios Sinópticos y Hechos de los Apóstoles*. Estella: Verbo Divino.
- Alegre, X. (17 de 10 de 2006). *La Obra Lucana en su contexto histórico, social y eclesial*. Recuperado el 10 de 01 de 2015, de Universidad de Cantabria: <http://www.unican.es/NR/rdonlyres/00013628/bykmarbvfuheuxlsgzziegsqqlblqvqx/LaObralucanaensucontextohist%C3%B3ricosocialyecclesial.pdf>
- Álvarez, C. G. (2011). *Los discípulos de la sabiduría*. Bogotá: CELAM.
- Álvarez, C. G. (2007). *Discípulos y Misioneros en la escuela de Jesús* (Vols. 1-8). Bogotá: CELAM.
- Álvarez, C. G. (2007). *María discípula de Jesús y mensajera del Evangelio*. Bogotá: Centro de publicaciones CELAM.
- Álvarez, C. G. (2011). *Discípulos de Jesús en la comunidad de Lucas* (Vol. 5). Bogotá: Celam.
- Benoit, P. (1950). *Remarques sur les «sommaires» des Actes 2 42 a 5, en Aux sources*. Paris: Melanges M Giguel.
- Billinger, E., & Lacueva, F. (1985). *Diccionario de figuras de dicción usadas en la Biblia*. Barcelona: CLIE.
- Boff, L. (1979). *El rostro materno de Dios*. Madrid: Paulinas.
- Bovon, F. (2005). *El Evangelio según san Lucas*. Salamanca: Sígueme.
- Brito, L. Z. (2008). Educación popular, cultura e identidad desde la perspectiva de Paulo. En M. Godotti, M. V. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (págs. 29-44). Buenos Aires: CLACSO.
- Brown, R. E. (2002). *Introducción al Nuevo Testamento* (Vols. 1-2). Trotta.

- Caldeiro, G. P. (2005). *Paulo Freire, el último gran pedagogo*. Recuperado el 06 de 10 de 2014, de <http://educacion.idoneos.com/>: [http://educacion.idoneos.com/index.php/124370#Educaci%C3%B3n\\_Problematizadora%3A\\_di%C3%A1logo\\_liberador](http://educacion.idoneos.com/index.php/124370#Educaci%C3%B3n_Problematizadora%3A_di%C3%A1logo_liberador)
- Cardona, H. D. (2006). *Los Hechos de los Apóstoles: discípulos para la misión*. Bogotá: Centro de Publicaciones CELAM.
- Castilla García, C. (2008). Educación popular-juventud-participación: una alianza posible. En M. Godotti, M. V. Gomez, J. Mafra, & A. Fernandes de Alencar, *Paulo Freire. Contribuciones para la pedagogía* (págs. 47-68). Buenos Aires: CLACSO.
- CELAM. (2007). *Documento Conclusivo Aparecida*. Bogotá: Centro de Publicaciones CELAM.
- Christiane Saulnier, B. R. (1981). *Palestina en tiempos de Jesús*. Navarra: Verbo Divino.
- Cocagnac, d. ., (1994). *Los símbolos bíblicos*. Paris: Desclée de Brouwer.
- Coenen, L., Bayreuther, E., & Bietenhard, H. (1993). *Diccionario teológico del Nuevo Testamento*. Salamanca: Ediciones Sigueme.
- Conferencia Episcopal Española. (1988). *La catequesis de la comunidad*. Madrid: Edice.
- Conzelmann, H. (1974). *El lugar de Lucas en el desarrollo del cristianismo primitivo*. StLA.
- Cruz, S. d., & Silva, S. d. (2009). *Pedagogia no Brasil: Metanóia*.
- De Vaux, R. G. (1976). *Instituciones del Antiguo Testamento*. Barcelona: Herder.
- Dupont, J. (1993). *El mensaje de las bienaventuranzas*. Estella: Verbo Divino.
- Equipo Cahiers Evangelie. (2012). *Los Hechos de los apóstoles*. Stella: Verbo Divino.
- Equipo Cahiers Evangile. (1993). *Liberacion humana y salvación en Jesucristo 2*. Estella: Verbo Divino.
- Equipo Cahiers Evangile. (2001). *Liberación humana y salvación en Jesucristo 1*. Estella: Verbo Divino.

- Equipo de traducción de la edición española. (1998). *Biblia de Jerusalén*. Bilbao: Desclée De Brouwer.
- Escobar Guerrero, M. (1985). *Paulo Freire y la educación liberadora*. México: El Caballito.
- Fernández Ramos, F. (2001). *Diccionario de Jesús de Nazaret*. Burbos: Monte Carmelo.
- Fitzmyer, J. (1986). *El Evangelio según Lucas* (Vol. II). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Fitzmyer, J. (1986). *El Evangelio según Lucas* (Vol. I). Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Fitzmyer, J. (2003). *Los Hechos de la Apóstoles* (Vol. I). Salamanca: Sígueme.
- Fitzmyer, J. (2003). *Los Hechos de la Apóstoles* (Vol. II). Salamanca: Sígueme.
- Flichy, O. (2003). *La obra de Lucas* (Vols. 1-2). Estella: Verbo Divino.
- Flor Serrano, G., & Schökel, L. A. (1999). *Diccionario de la ciencia bíblica*. Estella: Verbo Divino.
- Freire, P. (1969). *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1976). *Educación y cambio*. Buenos Aires: Búsqueda-Cedalec.
- Freire, P. (1977). *Cartas a Guinea-Bissau. Apuntes de una experiencia pedagógica en proceso*. México: Siglo XXI.
- Freire, P. (Junio de 1980). Cartas a una joven nación. *El correo de la Unesco*, 27-30.
- Freire, P. (1984). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1992). *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (1999). *Pedagogía del Oprimido*. México: Siglo Veintiuno.
- Freire, P. (2008). *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo Veintiuno.
- Gadotti, M., Gómez, M. V., Mafra, J., & Fernandes de Alencar, A. (2008). *Paulo Freire: Contribuciones para la pedagogía*. Buenos Aires: CLACSO.
- García Huidobro, J. E. (1998). Educación liberadora. *Boletín de Filosofía*, II(9), 186-196.

- George, A. (1987). *El evangelio según san Lucas*. Estella: Verbo Divino.
- González Ehchegaray, J., Asurmendi, J., García Martínez, F., Sánchez Caro, J., Alonso Schökel, L., & Trebolle Barrera, J. (1990). *La Biblia en su entorno*. Estella: Verbo Divino.
- Grupo C Service & Design Ltda. (2003). *Diccionario Bíblico Digital*. Bogotá.
- Guijarro Oporto, S. (2013). *La primera evangelización*. Salamanca: Ediciones Sígueme.
- Guijarro Oporto, S. (1998). *La Buena Noticia de Jesús: Lucas - Hechos*. Quito: Tierra Nueva - Verbo Divino.
- Heinz-Peter, G. (1999). Paulo Freire. *XXIII*(3-4), 463-484.
- Jamil Cury, C. R. (2012). Sobre el derecho a la educación básica en Brasil. *Revista Mexicana de Investigación Educativa (RIMIE)*, 17(53), 391-406.
- Jeremías, J. (1980). *Jerusalén en tiempos de Jesús*. Madrid: Cristiandad.
- Levoratti, A. J., & Trusso, A. B. (1981). *El Libro del Pueblo de Dios*. Madrid: San Pablo.
- Marguerat, D. (2004). *Introducción al Nuevo Testamento*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Mesters, C. (2001). *María: la madre de Jesús*. Quito: Tierra Nueva - Centro Bíblico Verbo Divino.
- Mínguez, D. (1976). Hechos 8, 25-40, Análisis estructural del relato. *Biblica*, 57(2), 168-191.
- Nassif, R. (1984). Las tendencias pedagógicas en América Latina . En U. -C. PNUD, *El sistema educativo en América Latina* (págs. 53-98). Buenos Aires: Kapelusz.
- Navarro Puerto, M. (1997). De casa en casa: Las mujere4s en la Iglesia doméstica lucana. *Reseña Bíblica*(14), 35-44.
- Nestle, E., & Aland, K. (2012). *Novum Testamentum Graece 28a*. Münster: Deutsche Bibelgesellschaft.
- Pagola, J. A. (2007). *Jesus Aproximación histórica*. Madrid: PPC.
- Pagola, J. A. (2012). *El camino abierto por Jesús: Lucas* (Vol. 3). PPC .

- Peresson, M. (2004). *La pedagogía de Jesús*. Bogotá: Librería Salesiana.
- Pikaza, X. (1994). *Para leer la historia del pueblo de Dios*. Estella: Verbo Divino.
- Pinto Contreras, R. (2004). Paulo Freire: Un educador humanista en Chile. *Pensamiento educativo*, 34, 234-258.
- Qusnel, M., & Gruson, P. (2002). *La Biblia y su cultura: Jesús y el Nuevo Testamento*. Polígono de Raos: Sal Tarrae.
- Rama, G. W. (1987). Descripción de las principales tendencias del sistema educativo entre 1950 y 1980. En G. W. Rama, *Desarrollo y educación en América Latina y el Caribe* (págs. 110-150). Buenos Aires: Kapelisz.
- Richter Reimer, I. (s.f.). *Vida de las mujeres en la sociedad y la iglesia*.
- Robert Appleton Company. (1999). *The Catholic Encyclopedia*. Kevin Knight.
- Rodríguez, L., Marin, C., Moreno, S., & Rubano, M. (2007). Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina. *Ciencia, Docencia y Tecnología*(34), 129-171.
- Romano, C., & Jiménez, G. (15 de Diciembre de 2012). El fundamento de la educación liberadora: el diálogo. *La lampara de Diógenes, revista de filosofía*(24 - 25), 141-150.
- Sánchez Cetina, E., & Bonilla Acosta, P. (2004). *Enseñaba por Parábolas*. Miami: Sociedades Bíblica Unidas.
- Saravia s.j., J. (1999). *El camino de la iglesia a partir de los Hechos de los Apóstoles*. Quito: Tierra Nueva - Verbo Divino.
- Saravia s.j., J. (2001). *Peregrinos de la Biblia: Actitudes y métodos para que el pueblo lea la Biblia*. Quito: Tierra Nueva - Verbo Divino.
- Schmid, J. (1968). *El evangelio según san Lucas*. Barcelona: Herder.
- SEJ - CELAM. (2005). *Civilización del Amor: Tarea y Esperanza*. Bogotá: CELAM.
- SEJ - CELAM. (2013). *Civilización del amor: Proyecto y misión*. Bogotá: Centro de Publicaciones CELAM.

- Silva Reatamales, S. (2005). *Discípulo de Jesús y discipulado según la obra de san Lucas*. Bogotá: Centro de Publicaciones CELAM.
- Smink, V. (22 de 10 de 2013). 5 precursoras del voto femenino en América Latina. *BBC de Londres*.
- Soto Varela, C. (2006). Presencia y relevancia de las mujeres ricas en la obra de Lucas. *Reseña Bíblica*(49), 31-40.
- Stambaugh, J. E., & Balch, D. L. (1993). *El nuevo testamento en su entorno social*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Stegemann, E. W., & Stegemann, W. (2001). *Historia social del cristianismo primitivo*. Estella: Verbo Divino.
- Stögar, A. (1979). *El evangelio según san Lucas*. Barcelona: Herder.
- Strong, J. (2002). *Nueva Concordancia Exhaustiva de la Biblia Strong*. Nashville: Grupo Nelson.
- Tamez, E., & Trujillo, I. (2012). *El Nuevo Testamento interlineal griego palabra por palabra*. Sociedades Bíblicas Unidas.
- Torres, C. (2001). Grandezas y miserias de la educación latinoamericana del siglo veinte. En C. A. Torres, *Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI* (págs. 23-52). Buenos Aires: CLACSO.
- UNESCO. (1981). *El cambio educativo: situación y condiciones*. Buenos Aires.
- UNESCO. (2003). *La educación de jóvenes y adultos en América Latina y el caribe, hacia un estado del arte*. Santiago: Trineo S.A.
- Valls, R., Soler, M., & Flecha, R. (2008). Lectura dialógica: Interacciones que mejoran y aceleran la lectura. *Revista Iberoamericana de educación*, 71-87.
- Varo, F. (2007). *Las Claves de la Biblia*. Madrid: Ediciones Palabra.
- Wettstein, J. J. (1751). *Novum Testamentum Graecum*. Amsterdam: Dommer.
- Wight, F. H. (1961). *Usos y costumbres de las tierras bíblicas*. Michigan: Portavoz.

