

## Hacia una pedagogía sapiencial en la era del tecno-capitalismo autoritario<sup>1</sup>

---

<sup>1</sup> Este ensayo es un relato (aún en obra) de un proyecto que imaginé desde comienzos de los 80 del siglo pasado. Su itinerario lo resumo así: el punto de partida fue en 1985 cuando leí San Francisco: Vigor y Ternura de Leonardo Boff y su crítica al raciocentrismo y la propuesta a una educación sensible. Con los años quedé prendido de su teología y ética del Cuidado. Al mismo tiempo leíamos junto a colectivos de derechos humanos y no-violencia activa a F. Capra y su crítica al paradigma newtoniano - cartesiano y veíamos cómo nuevos paradigmas en salud, educación y comunidad eran desarrollados por colectivos diversos en el libro de M. Ferguson sobre la Era de Acuario. El texto de Luis Weinstein sobre la Racionalidad Integradora y el de Biología del Amor de Humberto Maturana fueron muy movilizadores y están incluidos en el primer volumen de los libros del Arco Iris que coeditamos con Luis Weinstein desde fines de los años 80 pasados. Otras fuentes fueron los textos de Carlos Calvo sobre educación y escolarización y su teoría sobre tiempos y espacios en educación y "en las escuelas". Todas estas lecturas se hicieron como experiencias colectivas, desde prácticas de educación popular, estudios y diálogos con Paulo Freire, investigación-acción-participativa, desarrollo local, defensa de derechos humanos y confrontación a la dictadura desde el Canelo de Nos, el CEAAL y otras ONGs chilenas. Gran influencia tuvo la propuesta del Desarrollo a Escala Humana de Manfred Nax Neff y su equipo. En 1985 estuve cinco meses estudiando en el ISS en La Haya y las experiencias de varios compañeros-as sobre prácticas de meditación y sus propuestas de espiritualidades ecuménicas de la liberación pusieron otro punto de atención y de exploración bajo la movilizadora compañía de nuestro profesor y amigo Jost Kuintenbrower (q.e.p.d). Mi participación en la Cumbre de Medio Ambiente en Río de Janeiro en 1992 abrió la puerta a mi interés por el ecofeminismo y los aportes de Vandana Shiva. En el 2000 formalicé mis estudios sobre misticismo cristiano en un magister en Humanidades (totalmente cursado pero inconclusa su tesis) y un texto del monje benedictino Anselmo Grun sobre la vivencia del tiempo y las horas en los monasterios generó una tremenda ilusión de llevar la ritualidad y el sentido (y la organización) de los tiempos monásticos [oración, alimentación, trabajo, estudio, silencio, celebración, comunidad y sintonía con el mundo] a crear formas disruptivas de la organización educativa y a una lúdica imaginación de nuevos currículos, materiales didácticos y docencia crítico-reflexiva. En mi postgrado de psicología junguiana con mi gran profesor Marco Antonio Recuero en la PUC, en Santiago de Chile, me animé a explorar la escritura como vía de exploración del mundo interior como práctica auto etnográfica y meditativa y a posteriori escribí un artículo sobre pedagogía arquetípica y aún hoy en mi curso de filosofía de la educación inicio el programa trabajando los arquetipos del sabio, del ermitaño y de todo el ciclo

**Jorge Osorio Vargas.<sup>2</sup>**

## **Resumen**

*Este ensayo propone una pedagogía sapiencial como respuesta a la crisis educativa contemporánea, marcada por transiciones ecológicas, tecnológicas y sociales, por la irrupción de la inteligencia artificial, por las secuelas de la pandemia y por las demandas persistentes de justicia educativa. Frente a la fragmentación de los discursos pedagógicos —tecnocráticos, humanistas, ciudadanos, disciplinarios—, se propone recuperar lo raizal: la educación como práctica orientada por la pregunta por el sentido de la existencia. Para ello*

---

artúrico como marcos para pensar el sentido de la maestría docente: espiritualidad y pedagogía arquetípicas. La lectura en los 2000 de Karl Jaspers sobre la era axial me animó a ordenar vida, experiencias, viajes, docencia y lecturas y seleccioné mi canon de escritura y reflexión (que seguirá abierto...): Karl Jaspers, libros sapienciales del Antiguo Testamento, Evangelios, Paul Tillich, Martin Buber, Simone Weil, Carl Rogers, Paulo Freire, Leonardo Boff, y las teólogas feministas de la Liberación y del Cuidado, la crítica a la modernidad de G. Vattimo... (y Heidegger, en la medida que siga leyéndolo con ayuda y... entendiéndolo] y Dietrich Boenhoffer teólogo a quien cada vez admiro más). Véase un primer esbozo en: Osorio, J. (2018). *Nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas: reflexiones sobre el "corazón de la educación* :

[https://www.researchgate.net/publication/337032552\\_Nuevos\\_paradigmas\\_educativos\\_e\\_inteligencias\\_pedagogicas\\_arquetipicas\\_reflexiones\\_sobre\\_el\\_corazon\\_de\\_la\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/337032552_Nuevos_paradigmas_educativos_e_inteligencias_pedagogicas_arquetipicas_reflexiones_sobre_el_corazon_de_la_educacion)

<sup>2</sup> Ms. Ed. Profesor de la Escuela de Psicología, Universidad de Valparaíso. Sus trabajos se pueden leer en : <https://www.researchgate.net/profile/Jorge-Osorio-3>

*se articulan los aportes de Karl Jaspers sobre la Era Axial, Karen Armstrong sobre la compasión, Paul Tillich sobre el coraje del ser, Martin Heidegger sobre la tensión entre pensamiento calculador y meditativo, Martin Buber sobre la relación Yo-Tú y el “entre”, Carl Rogers sobre la aceptación positiva incondicional, Simone Weil sobre la atención, el arraigo y la crítica a la fragmentación del trabajo, la tradición sapiencial bíblico-cristiana, Paulo Freire sobre la pedagogía crítica y la praxis liberadora, en Leonardo Boff y la ética del cuidado y la eco-espiritualidad y la teología feminista sobre la crítica al patriarcado y las pedagogías de la interseccionalidad y la resistencia. El resultado es una propuesta integral que no subordina la formación humana a una pedagogía racio-céntrica, instrumental y orientada a las demandas del mercado y propone defiende una educación dialógica, hospitalaria, del cuidado, del buen trato, del reconocimiento y respeto de las diversidades humanas, comunitaria, ecológica y políticamente comprometida con la liberación de todas las formas de dominación.*

*Palabras clave: pedagogía sapiencial; Era Axial; coraje del ser; pensamiento meditativo; diálogo Yo-Tú; pedagogía crítica; Paulo Freire; Simone Weil; atención; arraigo; teología de la liberación; Leonardo Boff; ética del cuidado; teología feminista; interseccionalidad; tecno-capitalismo autoritario; justicia educativa.*

## Introducción

Vivimos una época de transiciones múltiples y simultáneas que han desatado un torrente de reflexión pedagógica sin precedentes. La crisis ecológica planetaria, las transformaciones tecnológicas vertiginosas —incluida la irrupción de la inteligencia artificial—, las secuelas educativas de la pandemia y la persistente exigencia de justicia educativa han generado un debate polifónico sobre el futuro de la educación. Este debate oscila entre enfoques tecnocráticos que apuestan por la eficiencia instrumental, propuestas humanistas que reclaman la centralidad del sujeto, visiones ciudadanas que enfatizan la formación

democrática, y perspectivas que privilegian las disciplinas STEM o, por el contrario, abogan por recuperar las artes y las humanidades. Algunos anuncian incluso la caducidad de la escuela como institución educativa y socializadora.

Frente a esta proliferación de marcos teóricos, este ensayo propone una vía alternativa: volver a lo básico, a lo raizal. Se trata de recuperar una comprensión profunda de la educación como práctica sapiencial, anclada en referentes filosóficos, teológicos, psicológicos y pedagógicos: la Era Axial de Karl Jaspers, el coraje del ser de Paul Tillich, la filosofía dialógica de Martin Buber, la tensión heideggeriana entre conocimiento técnico y conocimiento meditativo, la psicología humanista de Carl Rogers, la ética del arraigo de Simone Weil, la narrativa sapiencial bíblico-cristiana, las teologías de la liberación y feminista latinoamericanas y la pedagogía crítica de Paulo Freire. Esta aproximación aspira a reorientar el quehacer educativo hacia una formación integral que no sacrifique, en aras de la temporalidad algorítmica, la inmediatez de la inteligencia artificial ” y el disciplinamiento educativo la pregunta por el sentido por la prisa de la utilidad, ni la justicia social, ecológica y de género a favor de la neutralidad, la indiferencia y la subordinación a los tecno-poderes y al control digital convertido en un régimen de dominación.

El diagnóstico del tiempo cultural actual revela una dificultad común: la tendencia a abordar la crisis educativa desde categorías puramente instrumentales o desde ideologías que fragmentan la experiencia formativa. La pregunta fundamental - ¿qué significa educar en y para la condición humana- tiende a quedar subsumida por urgencias técnicas, demandas del mercado o activismos generacionales. Es aquí donde una aproximación pedagógica, anclada en las fuentes de la tradición sapiencial – raizal y en la crítica freireana de la educación, puede ofrecer un horizonte de sentido profundo y políticamente comprometido.

El ensayo se organiza en tres partes. La primera expone los fundamentos sapienciales. La segunda desarrolla la dimensión política y liberadora a partir de Freire. La tercera esboza una propuesta de pedagogía sapiencial integral. Cierra una coda conclusiva, las referencias bibliográficas y un Glosario biográfico de los autores citados.

## **I. Fundamentos sapienciales**

### **1. La Era Axial como horizonte sapiencial**

Karl Jaspers, en *Origen y meta de la historia* (1949), acuñó el concepto de Época Axial para designar el período comprendido entre los siglos VIII y II a.C., cuando surgieron simultáneamente pero independientemente en China, India y Occidente las corrientes de pensamiento que aún constituyen los cimientos espirituales de la humanidad. En ese tiempo-eje, el ser humano tomó conciencia de sí mismo y de sus límites, formuló preguntas radicales sobre la existencia y estableció categorías fundamentales con las que todavía pensamos. Surgieron el confucianismo y el taoísmo, el budismo y el jainismo, los profetas de Israel y la filosofía griega desde Parménides hasta Platón. Jaspers sostiene que “los cimientos espirituales de la humanidad se establecieron entonces, y sobre ellos la humanidad todavía subsiste hoy”.

Karen Armstrong profundiza en este argumento en *La Gran Transformación* (2018). Su tesis central es que lo que compartían los sabios de la Era Axial no era un conjunto de doctrinas o creencias, sino una práctica ética: la compasión. Armstrong señala que la ética axial no nació en un entorno idílico, sino en sociedades desgarradas por la violencia y las guerras.

¿Qué significa esto para la educación? Que existe un sustrato común, transhistórico y transcultural, de preguntas esenciales que ninguna técnica puede eludir: ¿quién soy?, ¿cómo debo vivir?, ¿qué es una vida lograda?, ¿cuál es mi relación con los otros y con el mundo? La educación sapiencial ( *inspirado en la obra de Orlando Fals Borda también me animo a llamarla pedagogía raizal* <sup>3</sup> ) no consiste en transmitir respuestas dogmáticas o doctrinales , sino en habilitar el espacio para que estas preguntas axiales puedan ser formuladas nuevamente por cada generación. No se trata de erudición histórica, sino de recuperar la capacidad de asombro y la disposición a interrogar lo establecido. La pedagogía sapiencial coloca en el centro no una economía de datos ni la tecno-transferencia de conocimientos, sino la interrogación por el sentido de la existencia.

## **2. El coraje del ser en Paul Tillich <sup>4</sup>**

Paul Tillich, en su obra homónima ( 2018 ) , define el coraje del ser como la capacidad de afirmar la propia existencia a pesar de las amenazas de la no-existencia: la angustia del destino y la muerte, la angustia del vacío y la pérdida de sentido, la angustia de la culpa y la condenación. El coraje no es ausencia de miedo, sino afirmación de sí frente a lo que niega. Tillich distingue entre el coraje como parte de la vida y el coraje de ser a pesar de todo, que implica una dimensión trascendente.

Aplicado a la educación, este concepto ilumina una dimensión crucial: la formación no puede reducirse a la adaptación funcional, al desempeño competente o a la acumulación de capacidades técnicas. Educar es, ante todo, acompañar a los y las estudiantes en el desarrollo de la fortaleza interior necesaria para sostener su propia existencia en un mundo que los cosifica. La escuela tecnocrática, centrada en resultados medibles y utilidad

---

<sup>3</sup> Ver Glosario biográfico de autores citados al final de este ensayo.

<sup>4</sup> Mi iniciación a la lectura de Paul Tillich es obra de mi amigo Luis Weinstein durante los talleres de desarrollo humano realizados en dictadura en los años 80 durante el siglo pasado.

inmediata, tiende a producir sujetos funcionales pero frágiles, capaces de operar en el sistema, pero vacilantes ante las preguntas últimas.

Una pedagogía sapiencial, inspirada en Tillich, reconoce que el verdadero aprendizaje implica riesgo: exponerse a la incertidumbre, sostener la propia voz frente a la presión conformista, atreverse a pensar por cuenta propia. Esto requiere un ambiente educativo que proteja la vulnerabilidad del aprendiz y fomente el coraje de ser, en lugar de reducirlo a un engranaje del aparato productivo. No se trata de formar individuos resilientes en el sentido de adaptación pasiva, sino sujetos capaces de afirmar su existencia con integridad.

### **3. La tensión entre lo técnico y lo meditativo en Martin Heidegger**

Martin Heidegger, en sus textos de las décadas de 1930 y 1940 —especialmente en *Meditación* (2006) —, desarrolló una crítica profunda a la técnica moderna. Para Heidegger, la técnica no es un mero conjunto de herramientas, sino un modo de desvelamiento del ser que reduce todo a “reserva disponible”. Este fenómeno, que denomina *Gestell* (estructura de emplazamiento), convierte el mundo en un recurso explotable y al ser humano en un calculador al servicio de la eficiencia. La técnica no es neutral: condiciona nuestra percepción de la realidad y redefine nuestras prioridades existenciales bajo el dominio de lo útil.

Heidegger contrapone el pensamiento calculador y el pensamiento meditativo. Mientras el primero busca dominar, controlar y optimizar, el segundo se caracteriza por la apertura, la receptividad y la disposición a dejarse afectar por aquello que merece ser pensado. Meditar significa situarse en aquello que es digno de ser pensado, según Heidegger. El pensar meditativo no busca resultados inmediatos ni se rige por la utilidad; es un ejercicio de autoexamen que enfrenta las cuestiones fundamentales de la existencia finita.

Esta distinción es capital para la educación contemporánea. El énfasis actual en competencias digitales, inteligencia artificial y eficiencia pedagógica tiende a privilegiar exclusivamente el pensamiento calculador. La educación sapiencial, en cambio, propone mantener viva la tensión: no se trata de rechazar la técnica, sino de no permitir que absolutice nuestra comprensión del mundo. Heidegger advierte que el peligro no radica en la técnica misma, sino en la *decadente actitud humana de rechazar permanentemente siquiera la posibilidad de meditar*.

#### **4. Diálogo y “entre”: la relación Yo-Tú en Martin Buber**

La filosofía del diálogo de Martin Buber ( 2017) proporciona un fundamento ontológico para una pedagogía sapiencial. La idea central de Buber es: “En el principio son las relaciones”. No se trata de que “yo” existiera primero y luego “tú”, sino de que el encuentro entre “yo” y “tú” constituye la condición original del ser humano.

Buber distingue entre dos patrones básicos de relación: “Yo-Ello” y “Yo-Tú”. En una relación “Yo-Ello”, el otro es objetivado, utilizado y categorizado como “ello”. En una relación “Yo-Tú”, el otro es percibido como un “tú” completo e irreductible. La educación, para ser verdaderamente humana, debe ser una relación “Yo-Tú”, no una relación “Yo-Ello”.

Esta distinción es crucial para una pedagogía sapiencial. La crítica al autoritarismo capitalista tecnológico puede reformularse dentro del marco de Buber como un sistema que reduce completamente la educación a datos: los estudiantes se convierten en datos, los docentes en transmisores de conocimiento y las escuelas en talleres para la producción de capital humano.

Otro concepto clave de Buber es el de “entre”. El diálogo no es un intercambio entre dos sujetos independientes, sino un acontecimiento que tiene lugar en el ámbito de “entre”. Los encuentros educativos se desarrollan en este espacio intermedio, que no pertenece ni

al profesor ni al estudiante , sino que se constituye de forma conjunta . Esto significa que la pedagogía no puede reducirse a “técnicas para enseñar y para aprender ”, sino que debe entenderse como un arte de las relaciones: *una maestría de los vínculos*.

### **5. Simone Weil: atención, arraigo y la educación como forma de amor**

Simone Weil ofrece a la pedagogía sapiencial una de sus contribuciones más radicales y menos exploradas. Su pensamiento educativo no constituye un sistema cerrado, sino una constelación de intuiciones que emergen de su experiencia como profesora de filosofía en liceos obreros, como trabajadora en fábricas y en el campo, y como pensadora mística. Weil no escribió un tratado de pedagogía, pero en textos como *La condición obrera (2014)* y *Echar raíces (2014)* se encuentra una filosofía de la educación de una profundidad excepcional.

La atención como órgano del pensamiento y del amor. El concepto central del pensamiento weiliano es la atención. Weil la define no como una facultad de concentración forzada, sino como una capacidad de espera, de apertura y de disponibilidad. La atención verdadera implica suspender el yo, silenciar el ruido interior y dejarse penetrar por el objeto. En sus *Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares ... (2011)*, Weil afirma que “la oración consiste en atención” y que “la atención absolutamente pura es oración”. Esta afirmación, que puede parecer exclusivamente teológica, tiene una implicación pedagógica radical: todo esfuerzo escolar —resolver un problema de geometría, aprender una lengua, comprender un texto— es una forma de cultivar la atención, y la atención así cultivada es una puerta hacia lo real y hacia el otro.

Para Weil, la atención no es una técnica de estudio, sino una ética y una espiritualidad. Atender a alguien es reconocerlo como existente, no como un dato que se procesa. La justicia, escribe Weil, “no es otra cosa que una cierta especie de atención, que es amor puro”. Esta intuición conecta directamente con Buber: la relación Yo-Tú exige una atención

que no objetiva, que no convierte al otro en “ello”. Y conecta también con Rogers: la consideración positiva incondicional es una forma de atención sin condiciones, una presencia que no exige nada a cambio.

La crítica a la fragmentación del trabajo y la educación. Weil denuncia que la civilización moderna ha separado brutalmente el trabajo manual del trabajo intelectual, y que esta separación mutila tanto a los trabajadores como a la cultura. El trabajador que pasa diez horas realizando gestos mecánicos no solo es explotado económicamente: se le niega la posibilidad de desarrollar la atención, esa “facultad que constituye la raíz misma de toda vocación sobrenatural”. Weil no idealiza el trabajo manual, pero sostiene que ningún trabajo es verdaderamente humano si no permite al sujeto habitar lo que hace, pensarlo, atenderlo.

Esta crítica tiene una consecuencia educativa directa. La escuela que reproduce la división entre “cabeza” y “manos”, entre disciplinas “nobles” y saberes “técnicos”, entre cultura académica y cultura popular, no solo es injusta: es des-enraizante. Forma sujetos fragmentados, incapaces de habitar su propio saber y su propio trabajo.

El arraigo es un horizonte pedagógico en Weil. En *Echar raíces*, desarrolla el concepto de arraigo como necesidad vital del alma humana. Arraigar significa participar real y activamente en la vida de una colectividad, en su cultura, su historia y su relación con la naturaleza. Una educación sapiencial, en clave weiliana, no es solo formación individual: es formación para el arraigo. No se trata de conservar tradiciones intactas, sino de permitir que cada generación se apropie críticamente de su herencia y la reinscriba en su experiencia vital.

Weil añade una dimensión que enriquece directamente la propuesta freireana. Freire insiste en la conciencia crítica como motor de liberación; Weil insiste en que esa conciencia no se sostiene sin arraigo. El oprimido que toma conciencia de su opresión, pero no

encuentra un suelo cultural, histórico y espiritual donde afirmar su dignidad, queda suspendido en el vacío. La pedagogía sapiencial, con Weil, aprende que la liberación no es solo ruptura: es también reinserción en un mundo de sentido que la opresión había vuelto inhabitable.

Weil aporta a una propuesta de pedagogía sapiencial tres elementos decisivos. Primero, una fenomenología de la atención que convierte el aula en un espacio de ejercicio espiritual, no de mera transmisión. Segundo, una crítica material de la educación: no se puede educar para la atención y el sentido en instituciones que reproducen la degradación del trabajo y la separación entre cultura y vida. Tercero, una ética del arraigo que exige que la formación no sea una operación de desvinculación —de la comunidad, de la tierra, de la lengua, de la memoria—, sino un acto de cuidado de los vínculos que sostienen la existencia humana.

En la constelación de esta pedagogía sapiencial, Weil ocupa un lugar singular: es la pensadora que une la mística con la crítica social, la atención contemplativa con la indignación ante la injusticia. Su lección para educadores es exigente: educar es aprender a atender, y atender es ya una forma de amar el mundo lo suficiente como para querer transformarlo.

## **6. Carl Rogers: aceptación incondicional y encuentro educativo**

La psicología humanista de Carl Rogers (2011; 1997), ofrece una metodología relacional para la educación sapiencial. Rogers cree que las relaciones que promueven el crecimiento requieren tres condiciones fundamentales: congruencia, consideración positiva incondicional y comprensión empática.

La consideración positiva incondicional significa que la aceptación de otra persona no depende de que cumpla ninguna condición. No se trata de indulgencia, sino de una

presencia sin prejuicios. Rogers escribe: “Solo cuando una persona es aceptada incondicionalmente puede empezar a aceptarse a sí misma, y a partir de ahí comienza a cambiar” (1997). Las implicaciones educativas de esta idea son profundas: la transformación educativa no se puede lograr mediante la evaluación, la clasificación o el reconocimiento condicional.

La pedagogía compasiva contemporánea es una extensión del legado de Rogers al ámbito educativo. Las investigaciones demuestran que integrar el enfoque centrado en la persona en la educación puede crear un espacio seguro y un sentido de comunidad, promoviendo el sentido de pertenencia social y la salud mental de los estudiantes. La pedagogía compasiva enfatiza que la compasión no es un estado emocional, sino una práctica: en el aula, en la evaluación, en las relaciones entre docentes y estudiantes y en el diseño institucional.

Rogers y la pedagogía compasiva ofrecen un camino práctico y concreto para esta protección: la consideración positiva incondicional no es una técnica, sino una forma de ser que convierte la vulnerabilidad, lejos de ser un obstáculo para el aprendizaje, en un requisito indispensable para que este se produzca.

## **7. Liberación, cuidado, hospitalidad y no discriminación: la tradición bíblico-cristiana y la teología latinoamericana de la liberación y la teología feminista.**

Los recursos de sabiduría de la tradición bíblico-cristiana en lo que respecta al cuidado de los demás, la hospitalidad y la no discriminación proporcionan un contenido ético normativo para la pedagogía sapiencial.

El mandamiento central del Antiguo Testamento es: “Ama a tu prójimo como a ti mismo” (Levítico 19:18). La naturaleza radical de este mandamiento radica en su universalidad: no se limita a los “compatriotas” o “parientes”, sino que se extiende a todos los demás.

Deuteronomio enfatiza repetidamente el cuidado de los “extranjeros”: “No maltratarás al extranjero, porque vosotros mismos fuisteis extranjeros en Egipto” (Deuteronomio 10:19). Esta responsabilidad ética hacia los demás, basada en la propia experiencia de opresión, constituye el fundamento del mandamiento de la hospitalidad.

En la tradición del Nuevo Testamento, esta ética se radicalizó aún más a través de la práctica de Jesús. En Mateo 25:35, Jesús establece el criterio supremo de juicio: “Fui forastero, y me acogisteis”; la hospitalidad hacia los demás se convierte en una condición para la redención. La parábola del buen samaritano (Lucas 10:25-37) subvierte los límites del concepto de “prójimo”: un prójimo no es un vecino geográfico o étnico, sino toda persona que sufre.

a pedagogía sapiencial que venimos construyendo no puede completarse sin el aporte de la teología de la liberación, que desde América Latina ha articulado la fe con la praxis transformadora, y sin la teología feminista, que ha desenmascarado el patriarcado como estructura de opresión también presente en el ámbito educativo y religioso. Ambos movimientos amplían el horizonte de la pedagogía liberadora al mostrar que la liberación no es solo económica y política, sino también espiritual, corporal y de género.

Leonardo Boff, uno de los principales exponentes de la teología de la liberación, ha desarrollado una reflexión que entrelaza la fe cristiana con el compromiso social y ecológico. Su pensamiento ofrece a la pedagogía sapiencial tres aportes fundamentales.

El primero es la opción preferencial por los pobres (1986; 1999) . Para Boff, esta opción no es una preferencia abstracta , sino una decisión ética y política que implica *romper con el estado de dependencia actual, pero sin caer en otro proceso de subordinación*. En términos pedagógicos, esto significa que la educación no puede ser neutral: debe partir de la realidad de los oprimidos y excluidos, y orientarse a su liberación. Boff insiste en que “la práctica de liberación y la teología que la acompaña no están desarticuladas como si fuesen cualidades

subsistentes en sí mismas”. La pedagogía sapiencial, en clave de Boff, es inseparable de la praxis: no se piensa la liberación, se practica.

El segundo aporte de Boff es la ética del cuidado (2002). Boff ha desarrollado una ética que conjuga la ética de la liberación como una ética del cuidado, entendida como *unir la razón fría y calculadora con el afecto cálido e irradiante*. El cuidado, para Boff, no es una técnica ni una virtud secundaria, sino la esencia misma de lo humano: cuidar del otro, de la comunidad, de la naturaleza, de uno mismo. En el ámbito educativo, esto implica una pedagogía que no solo transmite conocimientos, sino que sostiene, acompaña y protege la vulnerabilidad del aprendiz. La educación sapiencial que hemos esbozado —con Tillich, Rogers y Weil— encuentra en Boff su fundamento ético: cuidar es educar y se educa cuidando

El tercer aporte es la dimensión espiritual y ecológica. Boff ha ampliado la reflexión teológica hacia lo que llama “la espiritualidad de la Tierra” o “eco-espiritualidad”. Para él, “la vocación del ser humano es cuidar”, y ese cuidado se extiende a toda la creación. Una pedagogía sapiencial que ignore la crisis ecológica planetaria —diagnosticada en la Introducción de este ensayo— sería incompleta. Boff nos invita a formar no solo sujetos críticos y libres, sino también sujetos arraigados en la Tierra, conscientes de su pertenencia a una comunidad de vida que trasciende lo humano.

Por su parte, la teología feminista, desarrollada inicialmente en el ámbito cristiano y luego extendida a otras tradiciones religiosas, ha realizado una contribución fundamental a la pedagogía de la liberación al mostrar que la opresión tiene múltiples dimensiones y que el género es una de ellas.

El primer aporte es la crítica al patriarcado como estructura de opresión. La teología feminista no solo denuncia la exclusión de las mujeres en las instituciones religiosas, sino que desenmascara los supuestos patriarcales que subyacen en la teología, la pedagogía y la

cultura. Como señala la teóloga y educadora feminista Edla Eggert (2025) , su trabajo permite reflexionar sobre las estrategias desplegadas por teólogas feministas en contextos regionales de retroceso de derechos y reaparición de neo-sexismos conservadores donde se actualizan los vínculos entre el fundamentalismo religioso y el político. En términos pedagógicos, esto implica una hermenéutica crítica que cuestiona los textos, las prácticas y las estructuras educativas que reproducen la subordinación de las mujeres.

El segundo aporte : la teología feminista ha desarrollado una forma de leer los textos sagrados - y, por extensión, los textos culturales y educativos- que busca recuperar las voces silenciadas, especialmente las voces de las mujeres. Esta hermenéutica se traduce en una pedagogía que *anima a las mujeres a confrontar su situación actual, pasada y futura tanto en la vida privada como pública*, y que las desafía *a cambiarse a sí mismas y cambiar la sociedad en lugar de mantener el statu quo*. La pedagogía feminista, en diálogo con Freire, no solo enseña a leer el mundo, sino a leerlo desde las márgenes, desde las experiencias de quienes han sido sistemáticamente excluidos.

El tercer aporte es la interseccionalidad y la corporalidad. La teología feminista latinoamericana ha incorporado la perspectiva interseccional, reconociendo que la opresión de género se entrelaza con la opresión de clase, raza y etnia. Las mujeres de sectores populares no experimentan la opresión de manera fragmentada: la viven en su cuerpo, en su trabajo, en su comunidad. Las investigaciones sobre pedagogías feministas en América Latina muestran *que la teología es tanto una herramienta de análisis como una herramienta de acción para abordar la desigualdad racial, étnica, de clase y de género*. Una pedagogía sapiencial que incorpore esta perspectiva será capaz de formar sujetos que no solo critican el sistema, sino que habitan el mundo y sus conflictos de manera transformadora.

El cuarto aporte es la pedagogía de la esperanza y la resistencia. La teología feminista, como la pedagogía de Paulo Freire, es una pedagogía de la esperanza. En contextos de retroceso

de derechos y avance de fundamentalismos, las teólogas feministas han sostenido espacios de resistencia y creación..

La incorporación de Boff y de la teología feminista completa y complejiza la propuesta de este ensayo. Boff aporta la dimensión ética del cuidado, la opción por los pobres y la conciencia ecológica. La teología feminista aporta la crítica al patriarcado, la hermenéutica de la sospecha, la interseccionalidad y la pedagogía de la resistencia. Ambos movimientos comparten con Freire la convicción de que la educación es un acto político y que no hay neutralidad posible.

Una pedagogía sapiencial integral, por tanto, no puede limitarse a la pregunta por el sentido en abstracto. Debe preguntar: ¿sentido para quién? ¿Desde dónde? ¿Con quiénes? La respuesta, a la luz de Boff y de la teología feminista, es clara: desde los oprimidos, con los oprimidos, para la liberación de todas las formas de opresión —económicas, políticas, de género, ecológicas y espirituales.

## **Parte II. Dimensión política y liberadora**

### **8. Paulo Freire: pedagogía crítica y liberadora**

La incorporación de Paulo Freire a esta constelación sapiencial no es un añadido decorativo, sino una exigencia interna. Si la educación raizal aspira a la pregunta por el sentido, esa pregunta no puede formularse en abstracto, desgajada de las condiciones concretas de existencia. Freire nos recuerda que la pregunta por el ser humano es siempre una pregunta por el ser humano situado, históricamente condicionado y, con demasiada frecuencia, oprimido.

### **8.1. Crítica a la educación bancaria**

En *Pedagogía del oprimido* (1968), Freire denuncia el modelo “bancario” de educación, en el cual el educador deposita conocimientos en educandos pasivos, concebidos como recipientes vacíos. Este modelo, aparentemente neutral, es en realidad un instrumento de dominación que reproduce las estructuras de opresión. La educación bancaria niega la vocación ontológica del ser humano: su capacidad de ser sujeto, de transformar el mundo y de nombrarlo críticamente.

### **8.2. Educación problematizadora, diálogo y praxis**

Frente a ella, Freire propone una educación problematizadora, fundada en el diálogo y en la praxis (1968, 1997). El/la educador/a no es quien enseña directivamente, sino quien, en diálogo con los educandos, enseña a aprender; no transfiere conocimiento, sino que crea las condiciones para que el conocimiento emerja de la reflexión compartida sobre la realidad. El contenido no es un programa externo, sino las “temáticas generadoras” extraídas de la experiencia vital de los educandos. El método no es la exposición, sino el círculo de cultura, donde se aprende en la con-versación.

### **8.3. Concientización y transformación**

La concientización es el proceso mediante el cual los oprimidos toman conciencia de su situación y de su capacidad para transformarla. No se trata de una mera toma de conciencia intelectual, sino de un movimiento dialéctico que une reflexión y acción. La praxis es teoría y práctica juntas, pensamiento y transformación. Educar es, para Freire, un acto político: no hay educación neutra. O está al servicio de la dominación o al servicio de la liberación.

Freire insiste en que el diálogo no es una técnica, sino un acto de amor, de reciprocidad, reconocimiento y fuente de emancipación de las personas y de sus comunidades. El educador auténtico no se impone, sino que se arriesga a la comunicación genuina. Esto exige superar la dicotomía educador-educando: ambos son sujetos del proceso, copartícipes en el saber y en el compromiso ético, pero siempre abiertos a la crítica y al aprendizaje común, insertos en el mundo.

#### **8.4. Aportes de Paulo Freire a una pedagogía sapiencial**

Freire aporta cuatro definiciones fundamentales a una pedagogía sapiencial.

Primero, una dimensión política y ética que evita que la pregunta por el sentido se convierta en una abstracción desencarnada. La memoria de la Era Axial nos ofrece preguntas universales, pero Freire nos recuerda que esas preguntas siempre se formulan desde una situación histórica concreta, atravesada por relaciones de poder. La pregunta “¿quién soy?” no puede responderse sin preguntar “¿quién soy en una sociedad desigual?”. La educación sapiencial, sin el componente freireano, corre el riesgo de ser un humanismo aristocrático, una contemplación desligada de la injusticia.

Segundo, una concepción del conocimiento como praxis. Si Heidegger distingue entre pensar calculador y pensar meditativo, Freire añade que el pensar meditativo —crítico— no es pura contemplación, sino que tiende a la acción transformadora. El conocimiento no es un tesoro que se atesora, sino una herramienta para leer y reescribir el mundo. La educación sapiencial no es una escuela de sabios retirados del mundo, sino de sujetos comprometidos con la construcción de un mundo más justo.

Tercero, una pedagogía del diálogo que se opone tanto al autoritarismo de la educación bancaria como al laissez-faire de ciertas pedagogías meramente activistas. El diálogo freireano exige rigor, disciplina y contenido, pero también apertura y respeto por el saber

del otro. Esto puede enriquecer la propuesta de Tillich sobre el coraje de ser: el coraje no es individualista ni solitario, sino que se forja en comunidad, en el reconocimiento mutuo y en la lucha compartida. El coraje de ser es, para Freire, también coraje de transformar.

Cuarto, una recuperación de la esperanza. Freire ( 2002 ) insiste en que la educación es un acto de esperanza, no de ingenuidad, sino de esperanza crítica. Frente al autoritarismo tecnocrático y a la condena a vivir bajo el dominio algorítmico, la pedagogía sapiencial debe mantener viva la convicción de que otro mundo es posible y que la educación tiene un papel central en su gestación. Esto no es optimismo irresponsable, sino compromiso ético con un futuro que aún no está escrito.

### **Parte III. Hacia una pedagogía sapiencial integral**

#### **9. Rasgos de una propuesta educativa liberadora**

A partir de estos referentes —Jaspers, Tillich, Buber, Heidegger, Rogers, Weil, la tradición bíblico-cristiana, las teologías de la liberación y feminista y Freire— es posible esbozar los rasgos de una propuesta educativa liberadora.

##### **9.1. Centralidad de la pregunta por el sentido**

Una educación que recupere la pregunta por el sentido como eje estructurador. Esto implica que cada disciplina, desde las matemáticas hasta la literatura, debe abrirse a las cuestiones últimas que le son inherentes. No se trata de moralizar ni de canonizar virtudes, sino de reconocer que todo conocimiento auténtico nace de una interrogación radical. Y esa interrogación, nos recuerda Freire, debe partir de la realidad concreta de los educandos.

##### **9.2. Formación del coraje de ser**

Una educación que forme en el coraje de ser: que fortalezca la capacidad de los estudiantes para afirmar su propia existencia frente a las presiones homogeneizadoras, que cultive la autenticidad y la integridad personal, que proteja la vulnerabilidad necesaria para el aprendizaje genuino. Esto exige repensar las prácticas evaluativas, las dinámicas de aula y la relación pedagógica en términos de confianza y acompañamiento. Freire añade que ese coraje no es individual, sino comunitario: se forja en la solidaridad con otros que también buscan ser.

### **9.3. Tensión entre técnica y pensamiento y disposición meditativa**

Una educación que sostenga la tensión entre la técnica y la meditación: que enseñe las herramientas del pensamiento calculador e instrumental —indispensables para la vida en el mundo tecnológico—, pero que simultáneamente cultive la disposición meditativa, la capacidad de detenerse, de contemplar, de preguntar por el ser de las cosas. Esto requiere rediseñar los tiempos y espacios escolares para incluir la pausa, el silencio y la conversación sin objetivo utilitario. ¿Por qué no una “educación lenta”, a fuego lento, pausada?

### **9.4. Recuperación crítica de la tradición sapiencial**

Una educación que reconozca su deuda con la tradición sapiencial de la humanidad, sin caer en el tradicionalismo ni en el progresismo acrítico. La Era Axial nos recuerda que existe un patrimonio común de preguntas y saberes que ninguna innovación puede hacer obsoletos, porque tocan la condición humana en su raíz. Freire nos previene, sin embargo, de mistificar esa tradición: la sabiduría no es un depósito estático, sino un proceso vivo de reinención desde los márgenes.

### **9.5. Carácter político y ético**

Una educación que asuma explícitamente su carácter político y ético. Contra toda pretensión de neutralidad, la pedagogía sapiencial debe tomar partido por la justicia, la inclusión y la dignidad de todos los seres humanos. Esto implica formar para la ciudadanía crítica, para la capacidad de leer el mundo y para la disposición a transformarlo. No se trata de adoctrinamiento, sino de hacer explícito lo que toda educación hace implícitamente: transmitir valores y modelar subjetividades.

### **Coda conclusiva**

El torrente de literatura pedagógica contemporánea refleja la urgencia y la complejidad de nuestro tiempo, pero también revela una fragmentación que dificulta la acción coherente. La propuesta de una educación raizal o sapiencial no pretende ofrecer una receta más, sino recuperar el fundamento olvidado: la pregunta por el sentido de la existencia humana como horizonte último de todo acto educativo, y la justicia social y ecológica como exigencia ética ineludible.

### **Referencias bibliográficas**

- Armstrong, K. (2006). *La Gran Transformación*, Madrid: Paidós.
- Buber, M. (1998). *Yo y Tú*, Barcelona : Herder
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*, Buenos Aires : Siglo XXI.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía*, Buenos Aires: Siglo XXI.
- Freire, P. ( 2002). *Pedagogía de la esperanza* , Buenos Aires : Siglo XXI.
- Heidegger, M. (2006). *Meditación*, Buenos Aires: Biblos
- Jaspers, K. (1953). *Origen y meta de la historia*, Madrid, Revista de Occidente.

- Rogers, C. ( 2011). *El proceso de convertirse en persona*, Barcelona : Paidós
- Rogers, C. (1997 ). *Los grupos de encuentro*, Buenos Aires : Amorrortu
- Tillich, P. ( 2018 ). *El coraje del ser*, Madrid : Avarigani Editores
- Boff, L. (1986). *Jesucristo el liberador*. Bilbao: Sal Terrae.
- Boff, L. (1999). *La opción por los pobres*, Bilbao: Sal Terrae.
- Boff, L. (2002). *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra* Madrid: Trotta.
- Eggert, E. (2003). *Educação Popular e Teologia das Margens*, Sao Leopoldo : Sinodal.
- Eggert, E.(2025) : *Una práctica pedagógica entre la Teología de la Liberación y los feminismos en Brasi* : <https://portal.amelica.org/ameli/journal/84/845224013/html>
- Weil, S. (2014). *Echar raíces*, Madrid, Trotta.
- Weil, S. ( 2011). *Cuadernos*, Madrid: Trotta.
- Weil, S. (2014). *La condición obrera*, Madrid: Trotta.

Mi texto:

Osorio, J. (2018). *Nuevos paradigmas educativos e inteligencias pedagógicas arquetípicas: reflexiones sobre el "corazón de la educación* : [https://www.researchgate.net/publication/337032552\\_Nuevos\\_paradigmas\\_educativos\\_e\\_inteligencias\\_pedagogicas\\_arquetipicas\\_reflexiones\\_sobre\\_el\\_corazon\\_de\\_la\\_educacion](https://www.researchgate.net/publication/337032552_Nuevos_paradigmas_educativos_e_inteligencias_pedagogicas_arquetipicas_reflexiones_sobre_el_corazon_de_la_educacion)

## Glosario biográfico de autores citados

**Karl Jaspers (1883-1969)**

Filósofo y psiquiatra alemán, nacido en Oldenburg. Es una de las figuras centrales del existencialismo y de la filosofía de la existencia. Inicialmente formado en medicina y psiquiatría, se dedicó luego a la filosofía, disciplina que enseñó en la Universidad de Heidelberg y, posteriormente, en Basilea. Su pensamiento se articula en torno a la comunicación existencial, la libertad, la trascendencia y la situación límite. Es autor de *Psicología de las concepciones del mundo* (1919), *Filosofía* (1932) y *Origen y meta de la historia* (1949), obra en la que desarrolla el concepto de "Era Axial" o "Época Axial", período comprendido entre los siglos VIII y II a.C. en el que, de forma simultánea e independiente, surgieron en China, India y Occidente las grandes tradiciones sapienciales y religiosas que aún hoy configuran los cimientos espirituales de la humanidad. Jaspers sostiene que en ese tiempo-eje el ser humano tomó conciencia de sí mismo, de sus límites y de las preguntas radicales sobre la existencia.

Karen Armstrong (1944- )

Escritora y académica británica, nacida en Worcestershire. Fue monja católica durante siete años antes de abandonar la vida religiosa y dedicarse a la docencia y a la escritura. Es una de las principales divulgadoras contemporáneas de la historia de las religiones y del fenómeno religioso. Ha escrito obras fundamentales como *Historia de Dios* (1993), *El islam* (2000), *La gran transformación* (2006), *Los pies descalzos* (2004) y *Campos de sangre* (2014). En *La gran transformación*, Armstrong profundiza en la tesis de Jaspers sobre la Era Axial, sosteniendo que lo que compartían los sabios de aquel período no era un conjunto de doctrinas o creencias, sino una práctica ética común: la compasión. Armstrong ha sido una voz influyente en el diálogo interreligioso y en la promoción de una espiritualidad comprometida con la justicia y la paz.

**Paul Tillich (1886-1965)**

Teólogo y filósofo germano-estadounidense, nacido en Starzeddel, Prusia (actual Polonia). Es uno de los teólogos protestantes más influyentes del siglo XX. Estudió filosofía y teología en Berlín, Tübingen, Halle y Breslau. Fue profesor en varias universidades alemanas hasta que, con la llegada del nazismo al poder en 1933, emigró a Estados Unidos, donde enseñó en el Union Theological Seminary de Nueva York, en la Universidad de Harvard y en la Universidad de Chicago. Su obra más conocida, *El coraje del ser* (1952), desarrolla el concepto de "coraje del ser" como la capacidad de afirmar la propia existencia a pesar de las amenazas de la no-existencia: la angustia del destino y la muerte, del vacío y la pérdida de sentido, y de la culpa y la condenación. Tillich distingue entre el coraje como parte de la vida y el coraje de ser a pesar de todo, que implica una dimensión trascendente. Otras obras suyas son *Teología sistemática* (1951-1963) y *Dinámica de la fe* (1957).

**Martin Heidegger (1889-1976)**

Filósofo alemán, nacido en Messkirch. Es una de las figuras más influyentes y controvertidas de la filosofía del siglo XX. Discípulo de Edmund Husserl, desarrolló una ontología fundamental centrada en la pregunta por el ser. Su obra principal, *Ser y tiempo* (1927), marcó un giro en la filosofía contemporánea. En sus textos de las décadas de 1930 y 1940, especialmente en *Meditación* (publicada póstumamente), desarrolló una crítica profunda a la técnica moderna. Para Heidegger, la técnica no es un mero conjunto de herramientas, sino un modo de desvelamiento del ser que reduce todo a "reserva disponible" (Bestand). Este fenómeno, que denomina Gestell (estructura de emplazamiento), convierte el mundo en un recurso explotable y al ser humano en un calculador al servicio de la eficiencia. Heidegger contrapone el pensamiento calculador y el pensamiento meditativo: mientras el

primero busca dominar, controlar y optimizar, el segundo se caracteriza por la apertura, la receptividad y la disposición a dejarse afectar por aquello que merece ser pensado. Su adhesión primera al nazismo ha sido objeto de un largo y complejo debate.

### **Martin Buber (1878-1965)**

Filósofo, teólogo y pedagogo judío austríaco-israelí, nacido en Viena. Es una de las figuras centrales de la filosofía del diálogo y del pensamiento religioso del siglo XX. Estudió filosofía, historia del arte y filología en Viena, Leipzig, Zúrich y Berlín. Fue profesor en la Universidad de Frankfurt hasta que, con la llegada del nazismo, emigró a Palestina en 1938, donde enseñó en la Universidad Hebrea de Jerusalén. Su obra más conocida, *Yo y Tú* (1923), distingue entre dos patrones básicos de relación: "Yo-Ello", en la que el otro es objetivado, utilizado y categorizado, y "Yo-Tú", en la que el otro es percibido como un tú completo e irreducible. Buber sostiene que "en el principio son las relaciones" y que el encuentro entre "yo" y "tú" constituye la condición original del ser humano. El diálogo no es un intercambio entre dos sujetos independientes, sino un acontecimiento que tiene lugar en el ámbito del "entre". Otras obras suyas son *¿Qué es el hombre?* (1942) y *El eclipse de Dios* (1952).

### **Carl Rogers (1902-1987)**

Psicólogo estadounidense, nacido en Oak Park, Illinois. Es uno de los fundadores de la psicología humanista y creador del enfoque centrado en la persona. Estudió agricultura, historia y religión antes de dedicarse a la psicología clínica. Fue profesor en la Universidad de Chicago, en la Universidad de Wisconsin y en el Centro de Estudios de la Persona de La Jolla, California. Rogers sostiene que las relaciones que promueven el crecimiento requieren

tres condiciones fundamentales: congruencia, consideración positiva incondicional y comprensión empática. La consideración positiva incondicional significa que la aceptación de otra persona no depende de que cumpla ninguna condición; no se trata de indulgencia, sino de una presencia sin prejuicios. Sus obras principales son *El proceso de convertirse en persona* (1961), *Psicoterapia centrada en el cliente* (1951) y *Los grupos de encuentro* (1970). Su influencia se extendió a la educación, la psicoterapia, el trabajo social y la resolución de conflictos.

### **Simone Weil (1909-1943)**

Filósofa, mística y activista francesa, nacida en París en el seno de una familia judía no practicante. Estudió filosofía en la Escuela Normal Superior de París, donde fue compañera de Simone de Beauvoir. Trabajó como profesora de filosofía en liceos obreros y, para conocer de cerca la condición obrera, trabajó como operaria en fábricas y en el campo. Su pensamiento, de una profundidad excepcional, se articula en torno a conceptos como la atención, el arraigo, la aflicción, la gracia y la justicia. Su obra más conocida, *Echar raíces* (1949), desarrolla el concepto de arraigo como necesidad vital del alma humana. Weil sostiene que la atención no es una facultad de concentración forzada, sino una capacidad de espera, de apertura y de disponibilidad; la atención verdadera implica suspender el yo, silenciar el ruido interior y dejarse penetrar por el objeto. En *Reflexiones sobre el buen uso de los estudios escolares* afirma que "la oración consiste en atención" y que "la atención absolutamente pura es oración". Otras obras suyas son *La condición obrera* (1951), *A la espera de Dios* (1950) y *La gravedad y la gracia* (1947). Murió en Londres a los 34 años, víctima de tuberculosis y de su negativa a alimentarse más que los racionados de la Francia ocupada.

### **Paulo Freire (1921-1997)**

Pedagogo, filósofo y educador brasileño, nacido en Recife. Es una de las figuras más influyentes de la pedagogía crítica y de la educación popular en América Latina y el mundo. Estudió derecho y se dedicó a la educación de adultos en las zonas rurales del nordeste brasileño. En 1964, tras el golpe militar en Brasil, fue encarcelado y luego exiliado; vivió en Chile, Estados Unidos y Suiza, donde trabajó para la UNESCO y el Consejo Mundial de Iglesias. Su obra más conocida, *Pedagogía del oprimido* (1968), denuncia el modelo "bancario" de educación —en el que el educador deposita conocimientos en educandos pasivos— y propone una educación problematizadora, fundada en el diálogo y en la praxis. La concientización es el proceso mediante el cual los oprimidos toman conciencia de su situación y de su capacidad para transformarla. Para Freire, educar es un acto político: no hay educación neutra; o está al servicio de la dominación o al servicio de la liberación. Otras obras suyas son *Pedagogía de la autonomía* (1997), *Pedagogía de la esperanza* (1992) y *La educación como práctica de la libertad* (1967).

### **Leonardo Boff (1938- )**

Teólogo y filósofo brasileño, nacido en Concordia, Santa Catarina. Es uno de los principales exponentes de la teología de la liberación. Ingresó en la Orden de los Franciscanos y estudió teología en Petrópolis, Munich y Oxford. Fue profesor de teología en el Instituto Teológico Franciscano de Petrópolis y editor de la revista *Vozes*. En 1985, su libro *Iglesia: carisma y poder* fue objeto de un proceso doctrinal por parte de la Congregación para la Doctrina de la Fe, que le impuso un año de silencio; en 1992, ante la presión del Vaticano, abandonó la orden franciscana y el ministerio sacerdotal. Su pensamiento articula la fe cristiana con el compromiso social y ecológico. Ha desarrollado una ética del cuidado que conjuga la ética

de la liberación con una ética del cuidado, entendida como unir la razón fría y calculadora con el afecto cálido e irradiante. Su obra más conocida en este ámbito es *El cuidado esencial: ética de lo humano, compasión por la Tierra* (2002). También ha desarrollado el concepto de "espiritualidad de la Tierra" o "eco-espiritualidad". Otras obras suyas son *Jesucristo el liberador* (1972), *La opción por los pobres* (1999) y *Ecología: grito de la Tierra, grito de los pobres* (1996).

### **Edla Eggert (1953- )**

Teóloga, pedagoga e investigadora brasileña, nacida en Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul. Es una de las principales voces de la teología feminista en América Latina y una referente en el campo de la educación y la pedagogía feminista. Doctora en Teología por la Universidad de Hamburgo, ha sido profesora e investigadora en la Universidad Federal de Rio Grande do Sul (UFRGS) y en la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Rio Grande do Sul. Su trabajo se centra en la intersección entre teología, género, educación y pedagogía, con especial atención a las estrategias de las teólogas feministas en contextos de retroceso de derechos y reaparición de neosexismos conservadores. Es autora de textos sobre teología feminista y pedagogía y ha coordinado diversas publicaciones colectivas sobre teología feminista, educación popular y género. Su pensamiento articula la teología de la liberación con los feminismos, mostrando que la opresión tiene múltiples dimensiones y que el género es una de ellas.

### **Orlando Fals Borda (1925-2008)**

Sociólogo, investigador y educador colombiano, nacido en Barranquilla. Es uno de los fundadores de la sociología moderna en Colombia y una figura central de la investigación-acción participativa (IAP) y de la educación popular en América Latina. Estudió sociología en la Universidad de Minnesota y se doctoró en la Universidad de Florida. Fue profesor en la Universidad Nacional de Colombia y en la Universidad de los Andes. Su pensamiento se articula en torno a la idea de que el conocimiento debe estar al servicio de las comunidades y de la transformación social. Desarrolló el concepto de "sentipensar" y propuso una ciencia social comprometida con las luchas populares y un socialismo raizal. Destaca su obra más conocida es *Historia doble de la costa* (1979-1986). El ensayo lo menciona como inspiración para llamar "pedagogía raizal" a la educación sapiencial.