

Paulo Freire y Millán Santos, puntos de encuentro en sus trayectorias de compromiso social y educativo

M. Raúl de Prado Núñez

Correspondencia

M. Raúl de Prado Núñez

Departamento de Pedagogía
Facultad de Educación
y Trabajo Social
Universidad de Valladolid
Campus Miguel Delibes
Paseo de Belén, 1
47011 Valladolid

Tel. 983 18 38 88
Fax 983 42 34 64

E-Mail: rprado@pdg.uva.es

Recibido: 08/06/2004
Aceptado: 01/08/2004

RESUMEN

En las biografías de Paulo Freire y de su discípulo Millán Santos (generador de los movimientos sociales en la Educación de Personas Adultas en Valladolid, e impulsor de otros), se aprecian algunas coincidencias en las que se produce un paralelismo destacable, como su compromiso social y político, que les supone el destierro o exilio (en algún momento), su vinculación a la Teología de la Liberación, su reflexión y su práctica educativa como medio de transformación social y su necesidad de llevar los sueños a la utopía posible.

PALABRAS CLAVE: Acción social, Teología de la Liberación, Reflexión y práctica educativa, Transformación social, Utopía.

Paulo Freire and Millán Santos, meeting points on their paths towards social and educational change

ABSTRACT

In Paulo Freire and his follower Millán Santos' biographies you can recognise some similarities. The latter was the father of the social movements in Adult education in Valladolid and the driving force behind others. These coincidences show an obvious parallel in their social and political commitment which leads them to their «retreat» or exile at some point, their link to Liberation Theology, their thoughts and teaching practice as a means of social change and their need to make dreams turn into possible utopia.

KEYWORDS: Social action, Liberation Theology, Social change, Utopia.

Síntesis biográfica de Paulo Freire y de Millán Santos

Paulo Freire es valorado como el educador contemporáneo más influyente a nivel mundial [FLECHA & PUIGVERT, 1998, 22], que nos ha dejado desde la educación popular una importante convicción y la enseñanza más importante del siglo: «educar es posible, pero solamente como práctica de la libertad», como se difundía en Internet tras su muerte.

Millán Santos ocupa un lugar especial en el corazón de muchos educadores y muchas educadoras, de tantos y tantas participantes en los movimientos y procesos reivindicativos, políticos, sindicales, religiosos, sociales, educativos y culturales. El aprecio y el cariño que suscita, caracterizan a una de las *«figuras más emblemáticas del Valladolid contemporáneo en las que concurren por igual el arte, el sacrificio y la honestidad intelectual para enseñar»* [MANERO, 1998, 29].

Paulo Freire nace en el noroeste pobre de Brasil, en Recife (Pernambuco), el 19 de septiembre de 1921, desde donde se traslada a Jaboatão con su familia poco después. Su infancia está caracterizada por la escasez económica. A pesar de que su padre era oficial del ejército, por lo que gozaba del cierto bienestar de la clase media brasileña de la época, se produjeron varias crisis económicas de carácter nacional (entre 1928 y 1932) que afectaron a la familia. Además, su padre falleció prematuramente y tuvo que abandonar momentáneamente sus estudios secundarios en varias ocasiones. Esta experiencia le conduce a reflexionar sobre la relación entre pobreza y educación [SANZ, 1998, 53-54].

En su casa vivió la pluralidad religiosa, ya que su padre era espiritista y su madre católica, lo que le lleva a profundizar en la igualdad en las diferencias. Él se identificó con el catolicismo progresista y trabajó en varias parroquias, animado por Alceu de Amoroso, creando el proyecto de «Casa Amarela» para hacer posible el acceso a la educación tanto de los niños y de las niñas como de las personas adultas. También participó en la organización radical «Juventud Universitaria Católica».

Posteriormente, estudia Derecho en la Universidad de Pernambuco y trabaja como profesor de portugués. Ejerce como abogado y conferenciante en 1944, cuando se casa con Elza Maía Costa de Oliveira, maestra de enseñanza primaria, quien lo introduce en el mundo cultural y educativo. A los pocos años la actividad educativa acapara todo su tiempo y deja su actividad jurídica. Sus primeras

actividades en este ámbito se centran en el Servicio Social de la Industria (donde potencia los clubes de trabajadores), en la fundación del Movimiento de Cultura Popular en el ayuntamiento de Recife y en su trabajo en el Servicio de Extensión Cultural, desde donde potenció tanto el programa de alfabetización como la creación de los Círculos de Cultura Popular por toda la región [REQUEJO, 2000b, 5]. En 1963 es invitado por el presidente Joao Goulart para desarrollar el programa de alfabetización de personas adultas en Brasil y a trabajar en el Movimiento para la Educación Básica. En este período escribe su tesis doctoral. Además, realizó un trabajo práctico, ejerciendo de educador de personas adultas y desarrollando el método de la palabra generadora [GÓMEZ ALONSO & SANTA CRUZ AYO, 1998, 47]. El golpe de Estado de 1964 termina con esta experiencia y causa su detención por revolucionario marxista [SANZ, 1998, 55].

Entre 1964 y 1990 vive un largo y doloroso período de exilio en Chile, donde trabaja, primero, para en el Instituto Nacional de Desarrollo Agropecuario durante la presidencia de Eduardo Frei y, posteriormente, en el Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria durante la de Salvador Allende, donde va desarrollando su teoría y su práctica educativa fuera del marco escolar y en un medio rural. Su tarea se centra en el análisis del problema de comunicación existente entre los técnicos agrícolas y los campesinos durante el proceso de reforma agraria [GÓMEZ ALONSO & SANTA CRUZ AYO, 1998, 48]. En esta época participó en un vivo debate que se planteó en los contextos políticos marxistas y sindicales sobre la dialéctica entre la superestructura y la infraestructura. Freire, en este debate defendía una cierta autonomía de la educación frente a la economía y a la política; por lo que la entendía como un medio de liberación popular, frente a la otra concepción que la entendía como instrumento de dominio [SANZ, 1998, 55].

Es el inspirador del documento sobre la educación del encuentro de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, celebrado en 1968 en Medellín, que significó el punto de partida de la Teología de la Liberación [BOTEY & FLECHA, 1998, 55].

En 1969 es nombrado experto de la UNESCO y es invitado por el Centro de Estudios del Desarrollo y el Cambio Social de la Universidad de Harvard a impartir clases y conferencias. En 1970 se traslada a Ginebra como consultor del Gabinete de Educación del Consejo Mundial de las Iglesias. Crea el Instituto de Acción Cultural, con un grupo de brasileños, para atender las necesidades educativas del tercer mundo. Entre 1969 y 1980 asesora y desarrolla en varios países africanos (Tanzania, Guinea-Bissau, Angola, Mozambique, Santo Tomé) programas de alfabetización como forma de ayuda para su reconstrucción nacional,

una vez proclamada su independencia [REQUEJO, 2000b, 5]. En este período publica alguna de sus obras de mayor trascendencia.

Desde 1980 comienza una etapa de fuerte implicación política. En este año vuelve a Brasil, para incorporarse a la Universidad Católica de Sao Paulo y a la de Campinas. En este momento su empeño se centró en la lucha por una escuela pública popular y de calidad para todos y todas [GÓMEZ ALONSO & SANTA CRUZ AYO, 1998, 49]. En 1986 muere su esposa Elza, lo que le causa un gran abatimiento, que sólo superará cuando se casa con Nita Araujo en 1988. En 1989 el Partido de los Trabajadores gana las elecciones municipales en Sao Paulo y es nombrado Secretario Municipal de Educación, cargo que ocupa hasta 1991, cuando decide abandonar esta actividad para volver a la Universidad [SANZ, 1998, 56]. En las obras de esta época expone su perspectiva política de la educación.

Entre 1992 y 1997 se dedica a la vida académica en la Universidad. Imparte conferencias y escribe sus últimas obras. En esta etapa, en su reflexión, trata de definir que tipo de educación se necesitaría para el próximo siglo, para vivir en el complejo mundo de la globalización y del progresivo individualismo agresivo. Es investido Doctor *Honoris Causa* por diferentes universidades. Fallece el 2 de mayo de 1997, en el hospital Albert Einstein de Sao Paulo, a causa de un infarto de miocardio.

Millán Santos nació en Vegafría (Segovia), el 11 de noviembre de 1926, en el seno de una familia de herreros. A los ocho años ingresó en el Seminario, se ordenó sacerdote en 1949 y desarrolló su actividad pastoral como cura rural, desde 1950 hasta 1958, en las localidades segovianas de Carbonero el Mayor, Bercimuel y Campo de San Pedro y en las vallisoletanas de Traspinedo y Santibáñez de Valcorva. Este período incluye el año que ejerció como cura castrense en África.

Posteriormente, entre 1958 y 1968, se ocupó de movilizar a las mujeres de Acción Católica (grupos pastorales, implantados a nivel nacional, con una trayectoria reconocida), en la parroquia de El Salvador. En este mismo año fue trasladado a la de Santo Toribio de Mogrovejo, en el profundo sureste de la ciudad, donde permaneció hasta su jubilación en septiembre de 1996.

En los años 70, se consideraba que, en Valladolid, había tres agentes que protagonizaban la lucha contra el Régimen [BERZAL, 2000, 14]: la Universidad, el movimiento obrero y un sector de la Iglesia calificada como antifranquista. Este sector era dinamizado por curas obreros como Millán Santos. Por este compromiso político, en su activa biografía tampoco falta el destierro en el Monasterio

de «El Paular» y en la Abadía de Santo Domingo de Silos, por ser considerado como traidor y comunista por un estado de confesión católica en el que desarrollaba su misión sacerdotal. Sin embargo, a pesar de estas adversidades, su profunda fe y su sólida convicción le mantuvieron firme en su opción de búsqueda de la verdad como camino de la libertad [PRADO, 2003, 215].

Su acción pastoral se ha caracterizado por: plasmar en renovadas formas litúrgicas comunitarias el espíritu de las primeras comunidades cristianas, desarrollar una opción de compromiso humano y social, identificarse con la Teología de la Liberación y divulgar sus propuestas y proclamar cómo el espíritu de apertura del Concilio Vaticano II había sido limitado y reducido. Por supuesto, la postura de Millán frente a la jerarquía eclesial ha sido crítica.

Desde 1968, se fue configurando y definiendo su perspectiva de cura obrero, que se comprometía ante los problemas concretos de sus vecinos, vinculados a otros de carácter ideológico, que suponían la limitación y la persecución del ejercicio de las libertades fundamentales; así como el aumento de las desigualdades económicas, educativas y sociales... La situación requería plantear la lucha reivindicativa que se desarrollaría durante la década de los setenta, para lo que la parroquia siempre estaba abierta. La creación de plataformas de expresión y participación ha sido una constante en el desarrollo de su concepción de la cultura popular en el barrio de las Delicias. Entre ellas se pueden enumerar las siguientes: Comunidades Cristianas Populares, Cristianos por el Socialismo, Grupos de Catequesis y Parroquiales, Asociación de Amas de Casa, Cooperativa Textil, Asociación Deportiva Pisuega, Organización Juvenil Santo Toribio, Asociación Familiar Delicias, Grupo Cultural y de Tiempo Libre Santo Toribio, Asociación Infantil y Juvenil de Tiempo Libre «Nueva Unión», Asociación de Tiempo Libre y Cultura para Adultos, Grupo de Defensa de los Derechos Humanos y Círculo de Cultura Popular «Paulo Freire».

Millán Santos sumó a su formación teológica, el estudio de la carrera de magisterio en su edad madura, entre 1972 y 1975. De esta forma, materializó su convicción de que los curas también tienen que trabajar y que, para él, hacerlo como educador era una buena opción [VIVAS, 1998, 12]. En la faceta educativa, Millán ha sido el impulsor de un movimiento social y pedagógico que siguiendo las propuestas de Paulo Freire, ha articulado la movilización popular, política e intelectual que, en torno a la Educación de Personas Adultas, ha ido surgiendo en Valladolid [PRADO, 2003, 216]. Desde la creación del Círculo de Cultura Popular en el barrio de las Delicias, comenzó un largo proceso al que se fueron sumando diversos colectivos populares de otros barrios, hasta consolidar la Federación de Educación de Personas Adultas de la ciudad (FeCEAV). Falleció en

Valladolid, el 9 de marzo de 2002, tras una larga enfermedad coronaria y renal que fue apagando su salud.

La coincidencia, en la biografía, de estos dos educadores, la encontramos en varios aspectos: ambos proceden de familias que atraviesan dificultades para procurar la mejor formación a sus hijos; ambos se sitúan en una posición política contraria a regímenes que generaban desigualdades económicas, sociales y culturales en un determinado momento; para ambos esta circunstancia tiene como consecuencia el exilio; ambos desarrollan de forma significativa su convicción religiosa de crítica a la Iglesia tradicional y su compromiso con la corriente de la Teología de la Liberación y ambos entienden y orientan su práctica educativa como medio de transformación social, para llevar los sueños de todas las personas a la utopía posible.

El compromiso social y político y la experiencia del exilio

Paulo Freire percibe el momento político en Brasil como el de una sociedad que está en un proceso de desarrollo económico y social, y que al mismo tiempo trata de superar la cultura colonial, pero que vive en la «cultura del silencio»; por lo que es necesario contribuir a la construcción de una sociedad democrática donde el pueblo sea el protagonista. Desde esta apreciación, su acción política se orientó hacia la transformación de la situación de exclusión de la participación de los ciudadanos de su país en los procesos electorales, en razón de su analfabetismo. Pero el proceso de transformación no terminaba con la alfabetización; sino que además de convertir a unas cuantas personas en electores, Paulo Freire quería hombres y mujeres capaces de pronunciar su palabra sobre el mundo y de desarrollar el diálogo democrático, para incidir en las decisiones del poder y tomar las riendas de su futuro [RODRÍGUEZ ROJO, 1997, 78-79]. En este sentido Giroux [1998, 42] afirma: «*Situándose en el espacio que media entre lo político y lo posible, Paulo Freire pasó la mayor parte de su vida trabajando con la convicción de que merece la pena luchar por los elementos radicales de la democracia, de que la educación crítica es un elemento básico del cambio social y de que nuestra forma de pensar sobre la política es inseparable de nuestra forma de entender el mundo, el poder y la vida moral que aspiramos a llevar*».

Paulo Freire fundamenta la política de la esperanza en la pedagogía radical, situándola en la frontera de los procesos de dominio, opresión, ejercicio del poder e impotencia. La esperanza, como elemento característico de su concepción de la política y la pedagogía, consistía en escuchar a los pobres y oprimidos

para trabajar con ellos para que pudieran expresarse y transformar las relaciones dominantes de poder [GIROUX, 1998, 42]. La pedagogía constituye una acción política para el cambio democrático, que está dotada de ambivalencia, impedimentos, interrupciones e intervenciones, como consecuencia de las luchas históricas sociales y económicas en curso. Así, plantea que la situación política está condicionada por el espacio concreto donde interacciona la experiencia cotidiana con el poder institucional [GIROUX, 1998, 42]. La educación radical promueve la creación y el cambio de los contextos escolares, sociales y culturales en contraposición a ciertas formas de conocer, sentir y desear que se promueve desde las instituciones. De este modo, las clases opresoras encontrarán dificultades en el proceso de domesticación a través de los sistemas dominantes de enseñanza, porque las clases populares presentan resistencias al poseer su propia forma de entender el mundo y la cultura. En esta situación, es cuando los procesos de educación popular se convierten en auténticos faros que generan liberación política, económica y social.

Uno de los objetos principales de su crítica es el capitalismo, por su naturaleza perversa [FREIRE, 1997a, 94-95]: *«Las críticas que hago al capitalismo desde el punto de vista ético, derivan tanto de mi condición de pedagogo como de militante, a mi manera, que busca estar siendo. Jamás mi militancia puede divorciarse de mi actividad teórica; al contrario, fundamenta en ésta sus tácticas y su estrategia para la acción»*. La vinculación del capitalismo al neoliberalismo supone la escasez en la abundancia y la generalización de una injusta sensación de fatalismo: *«las cosas son así porque no hay otra manera de ser»* [FREIRE, 1997a, 95].

Freire critica también a diversas posiciones políticas como: la derecha tradicional, porque ha realizado la expoliación colonialista; el neoliberalismo, que continúa con la explotación de los oprimidos mediante la creación y desarrollo de fórmulas suavizadoras que perpetúan el poder; el marxismo histórico por su centralismo autoritario; y la socialdemocracia, que no concede la palabra a las personas oprimidas a la hora de tomar las decisiones [RODRÍGUEZ ROJO, 1997, 84-85].

Paulo Freire militó en el Partido de los Trabajadores, que congregó a los sectores más dinámicos del movimiento obrero, a los intelectuales de izquierda y a grupos cristianos. Freire potencia en su partido la consideración de la persona como un ser en proyecto, que debe ser protagonista de su historia y que debe cultivar su vida personal [BOTEY & FLECHA, 1998, 56]. Además, fomenta constantemente la democracia interna en su partido, por lo que la comunicación con las bases, el establecimiento del consenso y las construcciones de iniciativas colectivas pretendían ser sus señas de identidad.

También vive la experiencia de un largo exilio, tras el golpe militar de 1964 en Brasil, momento en el que es sometido a interrogatorios, torturado y encarcelado más de setenta días, con muchas más personas comprometidas en el mismo esfuerzo. En la mayor parte de los interrogatorios a los que fue sometido querían probar el peligro que representaba. Posteriormente, vivió la dura experiencia del exilio durante cuatro años en Chile, uno en Estados Unidos y diez en Ginebra. En su estancia en Chile también es acusado políticamente por el Partido Demócrata Cristiano, por entender que la Pedagogía del Oprimido era una dura crítica contra esta formación. Además, se sospechaba que el método de alfabetización propuesto venía cargado de potenciales semillas revolucionarias, que había que evitar para eludir los malos brotes que se podrían haber producido en Brasil [GÓMEZ ALONSO & SANTA CRUZ AYO, 1998, 48; FERNÁNDEZ, 1998, 63].

Su experiencia del exilio es amarga pero esperanzada, como él mismo expresa [FREIRE, 1997a, 67-68]: *«Sufrir el exilio es más que reconocer una realidad. Es asumirlo con todo el dolor que eso origina; solamente como exilado o exilada uno se prepara para la vuelta. Sufrir el exilio es asumir el drama de la ruptura que caracteriza la experiencia de existir en situación de préstamo. Sufro mi exilio al luchar mejor con las dificultades provocadas por la imposibilidad de volver a mis orígenes; al resolver las contradicciones entre el presente que vivo en un espacio en que no viví el pasado y el futuro a construir en un espacio incierto. Sufrir el exilio implica reconocer que se abandonó el contexto de origen, significa experimentar la amargura, la claridad de algo nublado donde es necesario moverse con acierto. No se sufre el exilio cuando él es sólo dolor y pesimismo. No se sufre el exilio cuando él es sólo razón. Sufro el exilio cuando mi cuerpo consciente, razón y sentimientos, mi cuerpo entero se siente por él afectado. De esta forma no soy únicamente lamento, sino proyecto. No vivo sólo en el pasado sino que existo en el presente preparándome para un posible regreso».*

Millán Santos, al establecer un compromiso y una opción por los débiles y necesitados, se vincula a las raíces de la concepción cristiana de la vida, que proclama como principio esencial de su doctrina el amor al prójimo. Posiblemente, la cuestión que planteaban los sacerdotes como Millán era la de reunir dos características que no querían ser comprendidas como compatibles: ser cristiano y ser de izquierdas; quizás se tratara simplemente de aceptar una opción de compromiso exigente y arriesgado, que suscitaba la incompreensión de algunos y la ignorancia de otros. Pero de este modo, se situaban en la posición que Julio Valdeón [1998a, 89] caracteriza así: *«[...] en las trincheras de los opositores al régimen político que entonces imperaba en España, régimen que no*

olvidemos se proclamaba oficialmente católico. ¿No había en ello una profunda contradicción? Por supuesto. Millán se había alineado con ese pequeño grupo pero importante grupo de religiosos españoles, de aquellas fechas, que entendieron que la mejor forma de seguir fielmente el ejemplo de Cristo era ponerse el lado de los desheredados de la fortuna y de los perseguidos». Por esta razón Millán fue identificado y considerado como perteneciente a un sector de la Iglesia calificada como antifranquista, siendo acusados los diversos grupos cristianos de la ciudad, dinamizados por curas obreros como Millán Santos, de «haberse convertido en cantera de izquierdistas y opositores al Régimen, de haber recuperado las tradiciones más revolucionarias del movimiento obrero, de «meterse en política» y abandonar lo exclusivamente piadoso, de confraternizar con las fuerzas de la oposición y contribuir a la creación de sindicatos clandestinos como CCOO, UGT o USO» [BERZAL, 2000, 14].

Esta actitud de compromiso fue rechazada y combatida por las instancias del poder, que consideraban a estos grupos como subversivos y conspiradores, por lo que eran vigilados, como comenta el propio Millán [GRUPO DE MUJERES NEOLECTORAS, 1998, 16]: «[...] yo llevo dedicándome a este trabajo en el barrio de las Delicias 20 años. Tuvimos una primera etapa dura, la época de la Dictadura. Entonces era muy difícil reunir a los adultos para estos menesteres, e incluso hasta nos vigilaban las clases, la policía misma nos controlaba lo que hacíamos, lo que dábamos, lo que decíamos. Esto sucedía allá por los años 68-69».

El riesgo personal asumido por Millán fue alto y continuado, como destaca Julio Valdeón [1998b, 26]: «Ni que decir tiene que, desde las instancias de poder, la actuación de estos cristianos, de los que Millán era un auténtico paradigma, era totalmente repudiada. Se les consideraba traidores, vendidos a la conspiración masónica-comunista que se proponía derrocar al régimen». De esta manera, Millán se marchó de Valladolid al barrio de Palomeras muy triste, tras ser sancionado con varias multas, ser perseguido por la brigada social franquista y amenazado, pistola en mano, por «Guerrilleros de Cristo Rey». Millán como tantos curas obreros con los que colaboró, sufrió diversas represalias, entre ellas diversas amenazas contra su integridad física, que afrontaba con entereza como comenta Sixto Gómez [1998, 1]: «Los que le conocimos a primera hora y crecimos a su sombra y trabajamos con él atestiguamos que no se amedrentó, que venció el miedo que a veces sintió muy dentro». Entre otros pronunciamientos significativos, cabe señalar su participación como testigo de la defensa en el juicio 1001 en Burgos. También, conoció el destierro a lugares

como el Monasterio de «El Paular» o la Abadía de Santo Domingo de Silos, donde pasó un año, para apartarle como «agitador del movimiento obrero».

Ambos educadores coinciden en partir de un análisis de la realidad de su contexto concreto de opresión, ejercida por el poder, el capitalismo, diferentes opciones políticas manipuladoras y las instituciones reproductoras. Ambos son considerados de izquierdas y subversivos por tomar una opción de compromiso social y político con las personas más desfavorecidas, que implica procesos de acción y transformación a través de la intervención pedagógica para el desarrollo de la capacidad crítica y el ejercicio de los valores democráticos (igualdad, libertad, solidaridad, participación y justicia). Se trata de que las personas excluidas de los ámbitos de decisión tomen el protagonismo en la construcción del futuro. Pero, ante este cambio posible, quienes ostentan el poder establecido y las instituciones poderosas sienten temor y actúan amenazando, presionando, persiguiendo, encarcelando, torturando y desterrando.

Una fuerte convicción religiosa vinculada a la Teología de la Liberación

Paulo Freire vivió desde su infancia el pluralismo religioso y asumió la fe católica de su madre, aunque atravesó una fuerte crisis por la contradicción que apreciaba entre la predicación y la práctica cotidiana de la Iglesia Católica. Posteriormente, desarrolló un humanismo cristiano inspirado en el catolicismo progresista que representan: Tristan Atayde, Jacques Maritain y Emmanuel Mounier. Trabajó en diferentes parroquias y realizó el proyecto «Casa Amarela», orientado a la formación de las personas de cualquier edad y condición que estaban sometidos a una mayor exclusión cultural. También, participó en la asociación radical «Juventud Universitaria Católica» [SANZ, 1998, 54].

Para Freire la lógica del modelo social imperante es individualista, posesiva y deshumanizadora. Por ello falta un proyecto diferente, sugestivo y comprometido de vida solidaria de intencionalidad transformadora, que se debe realizar desde la vinculación de todas las dimensiones: política, social, económica, cultural, educativa, ética y religiosa. Como dimensiones constitutivas de su personalidad, no se pueden separar estas diferentes componentes de su reflexión y de su acción, como refleja en esta clarificación de su intencionalidad [FREIRE, 1997a, 115]: «*No me siento cómodo hablando de mi fe. Por lo menos no tanto como delante de mi opción política, mi utopía, mis sueños pedagógicos: Quiero afirmar, no obstante, su fundamental importancia en mi lucha*

por la superación de una realidad opresora y por la construcción de una sociedad menos desagradable, menos malvada, más humana».

La posibilidad de desarrollar esta opción humanista de la fe, basada en la coherencia, no es fácil, como él explica [FREIRE, 1997a, 116]: *«Siendo joven todavía, leí en Miguel de Unamuno que las ideas se tienen, en las creencias se está. Estoy en mi fe, pero porque ella no es paralizante, estar en ella es moverme, es implicarme en formas de acción coherentes con ella. En acciones que la dicen, jamás en prácticas que la desdican... Lo malo no es creer, no es tener fe, sino decirse portador de ella y al mismo tiempo contradecirla con su acción».*

Pero además, de un modo verdaderamente dialéctico, Freire critica a la Iglesia reaccionaria con gran dureza y rescata el reverso radical del cristianismo revolucionario, al situar su fe y su sentido en la esperanza del Dios de la historia y de los oprimidos, cuyas enseñanzas hacen imposible «conciliar la fe en Cristo y la discriminación por motivos de raza, de género, de clase, de nación» [FREIRE, 1997a, 116] o «reconciliar el amor cristiano con la explotación de los seres humanos» [GIROUX, 1990, 18-19]. La Iglesia, tradicionalmente, se ha situado del lado de las clases dominantes, que utilizan a Dios para sus fines y su fe para someter y alienar a las clases populares. Además, esta realidad también se alimenta con una comprensión fatalista del mundo, que presenta a un Dios que prueba a sus hijos por medio del dolor, del castigo y la aceptación del infortunio. En esta situación, plantear cualquier duda sobre la injusticia de la situación o pretender cambiarla significaría la ofensa y el pecado [FREIRE, 1997a, 114].

La liberación consistirá en el cambio respecto a la visión de Dios por parte de los grupos oprimidos, como un Dios que está al lado de la justicia, la verdad y el amor y no al servicio de las clases dominantes y del mantenimiento de su situación de privilegio. Se producirá el paso de una fe sumisa al desarrollo de una fe rebelde. En este sentido, concluye su afirmación sobre el sentido de su fe [FREIRE, 1997a, 115]: *«Así es como siempre entendí a Dios: una presencia en la Historia que no me prohíbe hacerla sino que me empuja a favor de la transformación del mundo, con la que se restaura la humanidad de los explotados y de los débiles».*

Esta es su opción religiosa, enfrentada a otras que considera menos coherentes, porque la coherencia entre la Iglesia y el Evangelio no se ha reflejado como característica principal del catolicismo. En este sentido Freire [1990, 139-148] diferencia tres tipos de Iglesia: la tradicionalista, la modernizadora y la profética. La primera es colonialista y misionera, por lo que pretende

acristianar y redimir del pecado, del infierno y de la condena eterna, manteniendo la cultura del silencio a través de un proceso de sufrimiento, sometimiento a las clases gobernantes y purificación para alcanzar la salvación sin haber experimentado la liberación (porque logra orientar el descontento popular hacia el mundo y lo desvincula del sistema social que es realmente el causante). La segunda supone el desarrollo de un proceso reformista para lograr una mayor eficiencia en sus actividades pastorales, una mejora en su burocracia y una mayor funcionalidad, con el fin de que las decisiones políticas, culturales y económicas sobre la transformación de la sociedad dependiente sean tomadas en la sociedad dominante; de esta forma, la liberación se concibe como una actividad individual, generada por un cambio de conciencia y no como un cambio producido por la práctica histórico-social. La tercera es propia del tercer mundo; se inspira en las primeras comunidades cristianas, piensa de forma crítica por lo que no puede ser neutral al analizar las estructuras sociales en que se desarrolla el conflicto, vincula la dimensión vital con la trascendente, entiende la salvación como materialización de la liberación y se compromete con las clases sometidas y con la transformación social radical como proceso comunitario constantemente recreado y renovado.

Freire es coherente con una opción por la Iglesia profética. Al combinar la dinámica de la crítica y la lucha colectiva con una filosofía de la esperanza, crea un lenguaje de la posibilidad, que afirma que el reino de Dios ha de ser creado en la tierra por medio de la fe en otros seres humanos y en la necesidad de la lucha permanente contra el sufrimiento que no debe continuar [GIROUX, 1990, 18]. Este ataque contra todas las formas de opresión, su invitación a vincular la crítica ideológica con la acción colectiva, y su visión profética de la Iglesia, deben mucho al espíritu y a la dinámica ideológica, que a un mismo tiempo han dado forma y caracterizado a la Teología de la Liberación, que emergió fundamentalmente en Latinoamérica desde principios de la década de los setenta [GIROUX, 1990, 18]. De este modo, no es difícil reconocer su influencia en las obras de los teólogos de esta corriente, como Hugo Assmann o Gustavo Gutiérrez, o en la metodología que se ha desarrollado en las Comunidades Eclesiales de Base, en las que la educación de la fe y la educación humana van unidas [BOTTEY & FLECHA, 1998, 55-56].

Millán Santos, ha sido ejemplo de coherencia en el desarrollo de su compromiso cristiano de amor al prójimo, por su opción de estar al lado de los pobres, débiles, necesitados y perseguidos. Sólo concibe vivir el Evangelio desde la causa del pueblo, que consiste en la defensa de los Derechos Humanos [CÍRCULO DE CULTURA POPULAR «PAULO FREIRE», 1993, 3]. Por lo tanto, para él la Iglesia tenía que comprometerse con la causa del pueblo [BOMBÍN, 1993, 10]: «la

Iglesia no puede estar cerrada en las sacristías, ni tiene que mangonear; está para servir a la sociedad desde el Evangelio». Por esta razón, sus compañeros sacerdotes destacan su profundo amor al pueblo, su convencimiento en el desarrollo de sus valores y sus derechos, el cómo alcanzaba la armonía entre la fe y la vida, el que su reflexión pastoral tenía una orientación comunitaria y el que tenía la sabiduría del Evangelio [GÓMEZ, 1998, 1]

En este sentido su acción pastoral se ha caracterizado por: plasmar en renovadas formas litúrgicas comunitarias el espíritu de las primeras comunidades cristianas, desarrollar una opción de compromiso humano y social, identificarse y divulgar la Teología de la Liberación y proclamar cómo el espíritu de apertura del Concilio Vaticano II había sido limitado y reducido.

Esta concepción comprometida de una parte minoritaria de la Iglesia española, había tomado forma a partir de la reunión conjunta de obispos y sacerdotes de 1971, en la que un grupo de sacerdotes jóvenes, inspirado en el Concilio Vaticano II, constituyeron una corriente de reflexión ética, compromiso social e implicación política basada en la coincidencia en dos convicciones básicas: la verdad os hará libres y no hay nada más revolucionario que la verdad [ALMUIÑA, 1998, 91].

Desde la perspectiva que tiene Millán de la Iglesia, hace un análisis [SANTOS, 2000] de la que él había vivido, que parte de sus sentimientos en la época infantil y juvenil, en que la Iglesia era como un faro de luz para él. En la etapa preconciliar considera que la Iglesia dormitaba sobre la almohada del franquismo y que erró al generarse el apelativo de «Iglesia de Cristiandad», con lo que acentuaba su carácter autoritario y triunfalista. No era fácil que saliera de su letargo y de su rutina; sin embargo, comenzaron a alzarse nuevos pensamientos y a levantarse un conjunto de nuevas voces de teólogos, de cardenales, de curas obreros en Francia y de movimientos de Acción Católica, de obreros cristianos, de mujeres, etcétera.

Millán también plantea que las diversas corrientes de pensamiento surgidas propiciaron la celebración del Concilio Vaticano II, que levantó grandes esperanzas para los cristianos. Se propone una Iglesia de puertas y ventanas abiertas, que tome contacto con la realidad plural y conflictiva. Se abordaron cuestiones importantes como [SANTOS, 2000, 3]: la libertad religiosa, la secularización, el papel de los laicos, la presencia de la mujer, la pobreza, la paz, la justicia, la dimensión horizontal del cristianismo, la colegialidad y la relación con otras confesiones. En la etapa posterior al Concilio, en los primeros años, algunos tomaron la postura de asumir el cambio y otros trataron de realizar o continuar

cambios radicales como él; pero pronto sucedió que los mismos estamentos de la Iglesia pusieron obstáculos para que muchas de las decisiones del Concilio no fueran aplicadas en la práctica pastoral. Millán, también, destaca como este fue el momento en que surge con fuerza la Teología de la Liberación, que a través de los Sínodos de Medellín y Puebla se centró en [SANTOS, 2000, 4]: acercar a la Iglesia y al mundo de los pobres y en crear Comunidades Eclesiales de Base. Millán valora y profundiza en esta corriente y la divulga de forma continuada, porque piensa que: «[...] si hacer Teología es hablar de Dios y buscar la presencia de su huella amorosa entre nosotros, ¿cómo podemos hablar del Dios de la vida y no descubrirle en un mundo de pobreza, de opresión y hasta de muerte, como es la realidad de Latinoamérica, y del llamado tercer mundo?» [SANTOS, 1992, 47]. Además, valora que este proceso realizado en América Latina se trasvasará al primer mundo, porque Millán y otros sacerdotes pudieron poner en práctica nuevas experiencias en España y en Valladolid [SANTOS, 2000, 4]: las Comunidades Cristianas Populares, los grupos de Cristianos por el Socialismo, la Pastoral Obrera, diversos movimientos de comunidades cristianas, comunidades de religiosas o religiosos en los barrios y el Congreso de Teología.

La sensación que Millán Santos [2000, 2] tiene de su situación en el seno de la Iglesia como institución la sintetiza en una bella frase: «Puedo asegurar en un largo recuerdo que desde aquellos años de infancia y juventud y casi durante 50 años de sacerdocio vividos a la sombra del campanario, que han sido inmensos y laboriosos todos mis esfuerzos para tejer y destejer la túnica con que la Iglesia misma me había cubierto». Esta percepción es compartida por sus compañeros y amigos sacerdotes, como muestra la caracterización de Sixto Gómez [1998, 1] del significado que ha tenido la palabra y la aportación de Millán Santos a la Iglesia: «Una palabra durante las últimas décadas ignorada en nuestra Iglesia, olvidada, no tenida en cuenta; por eso nos gustaría que alguien recogiera todos los testimonios, presencias, actos, experiencias de Millán y con Millán para que su intuición, su riesgo, su valentía, su utopía, después de tanto silencio, casi obligado, salga a la luz y vivificada nuestra Iglesia, prendida la ilusión, vuelva a caminar con ritmo jovial y alegre».

Por supuesto, hay agravios por resolver que han quedado, en parte, pendientes, como se refleja en el análisis de los hechos que ha continuación se relatan. Las diferencias entre la perspectiva de la jerarquía y la suya han sido evidentes, y le han supuesto un trato adverso por parte de la jerarquía. Sin embargo, su actitud ha sido conciliadora e irónica al mismo tiempo, como se aprecia en la siguiente expresión [ARRANZ, 1994, 2]: «hoy sigue la división entre la idea vertical de la espiritualidad y la más horizontal del compromiso, pero yo creo que no están enfrentadas». Sus diferencias con la jerarquía eclesiástica

venían de lejos, desde sus diferencias con el obispo ultraconservador y franquista Guerra Campos. Además, Millán sintetizaba su relación con la jerarquía eclesiástica, personalizada en el obispo, en esta frase: «Flojas, aunque respetuosas, yo siempre he preferido caminar en libertad» [VIVAS, 1998, 12]. Millán se refería a D. José Delicado Baeza, a quien días después de presidir, por decisión propia, el funeral de Millán, se le explicitaba un sentimiento de decepción, ampliamente compartido, por las personas que asistimos a esta celebración [ARIAS, 2002, 2]: «Ya sabemos; Millán era «cura rojo»; Millán se entregó en alma y cuerpo al pueblo trabajador; Millán no se doblegó ante las injusticias y creó con su actitud fricciones con las autoridades civiles y eclesiásticas; pero no olvide señor obispo, que Millán fue un creyente profundo y evangélico, pobre y misericordioso, un sacerdote de la cabeza a los pies que ha dado su vida al servicio del Reino. Y de eso pudo decir usted algo. ¿Le molestaba el reconocimiento que el pueblo con su lenguaje, con sus aplausos, tributaba a Millán?, ¿Qué necesidad tenía usted de apostillar a la intervención popular; que se gozaba de la enorme multitud que acompañaba al cadáver de Millán, que «había más seguidores de Jesús en el Sermón del Monte que cristianos esta tarde aquí en la iglesia»?

Ha desperdiciado usted, don José, esta ocasión providencial de relacionar cultura y fe, de llevar el mensaje de Jesús a los que llenábamos la iglesia y las calles adyacentes: a creyentes convencidos y a creyentes decepcionados, a agnósticos, a políticos, a obreros, a amas de casa, a intelectuales... Todos hemos marchado muy molestos de la celebración».

Ante la distancia apreciada entre la predicación de la Iglesia Católica y la vivencia del Evangelio, la aproximación de Millán y Freire como católicos consiste en la elaboración de una crítica radical a la jerarquía, que se ampara con las clases dominantes para aferrarse al poder y desarrollar un fe alienadora. Ambos sitúan su mirada en las primeras comunidades cristianas y realizan el recorrido teológico propio de su concepción profética, vinculada a la Teología de la Liberación, para llegar a la realidad transformadora de la vivencia religiosa propias de las Comunidades Eclesiales de Base. Por esta razón su vivencia profunda de la fe implica compromiso con las clases oprimidas, para liberarlas de una fe resignada y sometida, y para experimentar la liberación y la vivencia de la fe como acción pública y política arriesgada.

La práctica educativa como medio de transformación social para llevar los sueños a la utopía posible

Paulo Freire, partió de un contexto concreto en el que entendía que la orientación apropiada para el desarrollo económico y social de Brasil, requería la construcción de una sociedad democrática a partir de la sociedad colonial y jerárquica existente. Posteriormente, mantiene esta importancia y este significado de la inserción histórica de los contextos pedagógicos donde está situado el presente, como algo dado y como algo que contiene posibilidades de emancipación y cambio; al mismo tiempo que su pensamiento trasciende a los marcos históricos y geográficos concretos en que desarrolla su trabajo.

Desde su concepción, la educación es el ideal y el referente del cambio social. Así lo recoge Giroux [1990, 15]: *«La educación es aquel terreno en el que el poder y la política adquieren una expresión fundamental, ya que es allí donde el significado, el deseo, el idioma y los valores se vinculan con y responden a las más profundas creencias sobre la naturaleza misma de lo que significa ser humano, soñar y señalar y luchar por una forma concreta de vida futura. En tanto referente del cambio, la educación representa una forma de acción que emerge de la unión de los lenguajes de la crítica y la posibilidad»*.

Freire, también plantea como desde el poder establecido se incide represivamente sobre la psique de las personas, haciendo que el conocimiento pueda bloquear el desarrollo de algunas dimensiones subjetivas o formas de experimentar el mundo; además, esta situación hace rechazar formas de emancipación del conocimiento por parte de quienes podrían beneficiarse más de ellas, lo que provoca la acomodación a la lógica de la dominación [GIROUX, 1990, 21]. Esta situación se refleja en la contradicción entre el potencial radical y los componentes de dominación que están presentes en la experiencia vital de cada persona; por lo que hay que recuperarlas y contemplarlas críticamente para revelar tanto sus puntos sólidos como sus debilidades. Las clases populares ofrecen resistencias a la domesticación a través de la enseñanza que pretenden las clases dominantes; por lo que está claro que poseen sus propias formas de entender el mundo, que poseen su propia cultura, progresista y revolucionaria, que necesita liberarse de la dominación de la clase gobernante. La cultura es definida como representación de las experiencias vividas, de los artefactos materiales y de las prácticas desarrolladas en un marco de relaciones sociales y como un proceso de producción que ayuda a los seres humanos a transformar la sociedad a través del uso del lenguaje y de otros recursos materiales [GIROUX, 1990, 22]. Por lo tanto, el proceso educativo no puede ajustarse a una transmisión de

conocimientos, hechos o datos, como ocurriría en una concepción bancaria de la educación; sino que los procesos educativos han de constituirse en oportunidades de liberación. Frente al conocimiento mágico, como forma ingenua de conocer el mundo, está el conocimiento crítico como comprensión de la realidad a partir de la capacidad de desvelar las situaciones y razones que determinan una praxis social, cultural y económica en un momento determinado [FREIRE, 1990, 34 y 40; REQUEJO, 2000a, 2]. En este sentido, Freire se sitúa y comienza con el desarrollo del proceso de producción, parte de las diversas formas en que las personas construyen su palabra y legitiman sus experiencias contradictorias en situaciones y limitaciones históricas concretas. La persona tiene que descubrirse a sí misma y tomar conciencia de la realidad que le rodea, porque esa interacción entre la conciencia y el mundo pasa de la disposición espontánea para la aprehensión de la realidad, a la dimensión crítica en la que la conciencia no puede existir fuera de la praxis, del proceso de acción-reflexión para la transformación del mundo [REQUEJO, 2000a, 2].

Esta concepción dialéctica de la educación comporta superar determinadas prácticas y establecer un nuevo proceso de enseñanza-aprendizaje, basado en las características siguientes:

- a) la problematización, como planteamiento frente a la pedagogía que se mantiene ideológicamente inmóvil y que no se interroga por los fines, por estar centrada solamente en la mejora de los procesos, quedando limitada por olvidarse de las intencionalidades. En este sentido el proceso educativo debe basarse en el planteamiento de problemas en torno a situaciones existenciales codificadas, para alcanzar una visión más crítica de la realidad [FREIRE, 1990, 75]. Se precisa una curiosidad epistemológica que se desarrolla en un contexto teórico; aunque para Freire no existe dicho contexto si no está en unidad dialéctica con el contexto concreto. Concibe la naturaleza de la teoría como anticipadora y facilitadora de la comprensión y la delimitación de posibilidades. La teoría no determina la práctica, sirve para mantener a la práctica a una distancia prudente para mediar y comprender críticamente el tipo de praxis que es necesaria en un contexto concreto [GIROUX, 1990, 24].
- b) El diálogo como metodología, supone que todas las personas intervienen en la construcción de su conocimiento y de su conciencia y valoran la importancia del contexto social. Esta perspectiva sociocrítica aporta la consideración de que en el proceso de conocer estamos mediatizados por el mundo y hace de la comunicación intersubjetiva el medio para la apropiación de un conocimiento activo y crítico [FREIRE, 1990, 75]. Este

aprendizaje dialógico es el que llevará a la práctica a través de su método de alfabetización. Las diferentes etapas del método tienen como objeto partir de la realidad cultural del sujeto, de su universo temático, para relacionarlo con las condiciones sociales, políticas y económicas de la persona analfabeta. Por lo tanto, la práctica educativa no se limita a la comprensión de la «palabra» o a la lectura del texto, sino que ha de incluir la comprensión del «mundo» o la lectura del contexto para convertirse en praxis transformadora» [FREIRE, 1997, 35; REQUEJO, 2000a, 3].

- c) La intervención social igualitaria, debida a que la política forma parte de la naturaleza de la educación, porque toda acción educativa persigue un fin, una utopía. Pero tanto el agente educador como el educando han de tener sus propias visiones de la realidad; de este modo el primero no puede en la práctica educativa democrática imponer su propia lectura del mundo, esto constituiría una expresión de autoritarismo [FREIRE, 1996, 107]. En este sentido hay que descubrir las coherencias o incoherencias de nuestras opciones, por lo que la acción educativa no consiste solamente en un proceso técnico, sino que también es un ejercicio de ética democrática, que a través del diálogo nos transforma como personas y ciudadanos. La educación necesita tanto de la formación técnica como de sueños y utopía. Por lo tanto, la dimensión epistemológica o el conocimiento, y la dimensión transformadora o la política, son dimensiones de la misma unidad de la praxis histórica del ser humano. La finalidad de la educación es lograr la liberación de toda realidad opresiva, de toda injusticia; por lo que los cambios son un quehacer educativo en sí mismos.

Freire desarrolla su práctica educativa en los Círculos de Cultura, donde el pueblo participa a través de los grupos de discusión. Freire, también se compromete con la formación del profesorado planteando su dignificación profesional, su formación sistematizada a partir de la reflexión sobre la acción cotidiana, su actualización en las distintas áreas de conocimiento y una nueva actitud pedagógica basada en el diálogo frente a la autoridad.

Entre las implicaciones que tiene el educador o educadora radical para Paulo Freire, destacan las siguientes:

- Siente la necesidad de establecer un apasionado compromiso por lograr que lo político se convierta en algo más pedagógico, es decir, para que la reflexión y la acción críticas se conviertan en parte fundamental de un proyecto social [GIROUX, 1990, 16].

- Ha de comprender el significado de la liberación, debe ser consciente de las formas que adopta la dominación, de su situación y de los problemas que causa a los que la experimentan tanto como fuerza subjetiva como objetiva [GIROUX, 1990, 21].
- Ha de trabajar con las experiencias de los educandos. *«Esto implica someter estas experiencias, en sus formas públicas y privadas, a debate y confirmación, significa legitimar tales experiencias a fin de brindar un sentido de autoafirmación a los que las viven y experimentan, y a proporcionar las condiciones para que los estudiantes y los demás puedan desplegar una voz y una presencia activas»* [GIROUX, 1990, 22-23].

Además, consecuentemente, para hacer realidad la práctica educativa derivada de esta concepción, se plantean al agente educativo transformador toda una serie de exigencias [FREIRE, 1997b]: rigor metodológico, curiosidad, respeto a los saberes de los educandos, crítica, estética, ética, ejemplificación, riesgo, compromiso, respeto a la autonomía del otro, tolerancia, oposición a la discriminación, lucha por los derechos, reflexión crítica sobre la práctica educativa, reconocimiento de la identidad cultural, esperanza, toma de decisiones y disponibilidad para el diálogo.

Millán Santos, desde 1968, fue configurando y definiendo su perspectiva comprometida ante los problemas concretos de sus vecinos, como la dificultad de adaptación al medio urbano, la inexistencia de alumbrado en las calles, la carencia de parques, la falta de plazas escolares, la carencia de infraestructuras culturales... Problemas que estaban vinculados a otros de carácter ideológico, como la carencia de las libertades fundamentales, la falta de libertad de expresión, las dificultades para asociarse y sindicarse, la desigualdad de oportunidades educativas y sociales... La situación requería plantear la lucha reivindicativa que se desarrollaría durante la década de los setenta, para lo que la parroquia siempre estaba abierta.

Materializó su convicción de que los curas también tienen que trabajar y que, para él, hacerlo como educador era una buena opción [VIVAS, 1998, 12]. En la faceta educativa, Millán ha sido el impulsor de un movimiento social y pedagógico que, siguiendo las propuestas de Paulo Freire, ha articulado la movilización popular, política e intelectual que ha ido surgiendo en Valladolid entorno a la Educación de Personas Adultas [PRADO, 2003, 216]. Desde la época de las huelgas de mayo del 68, se puso en contacto con un grupo de estudiantes dispuestos a todo y con profesores; juntos crearon el Círculo de Cultura Popular en el barrio de las Delicias y, a partir de ahí, comenzó un largo proceso al que se van

sumando diversos colectivos populares de otros barrios, hasta consolidar la Federación de Educación de Personas Adultas de la ciudad (FeCEAV).

Millán Santos consciente de la importancia decisiva que tiene la educación para las personas, puso en marcha una magnífica obra orientada a conseguir que las gentes sencillas de todos los barrios de Valladolid participaran de los preciosos tesoros de los que estaban excluidos: el saber y la cultura. La situación que había que transformar era muy complicada [VALDEÓN, 1998a, 89]: «*Sin duda había en aquellas fechas importantes bolsas de analfabetismo puro y duro, pero quizá lo más llamativo era la amplitud que alcanzaba el denominado analfabetismo funcional entre los sectores populares de la urbe*». Millán eligió para el desarrollo del proceso de alfabetización la pedagogía crítica de Paulo Freire, para generar (como él) el proceso de emancipación de la buena parte de la población de los barrios de Valladolid, que era económicamente explotada y que estaba excluida de la educación y de la cultura.

Millán mostró siempre un talante que combinaba perfectamente la actitud de acogida en el diálogo, la esperanza en la transformación hacia la utopía y el sentido del humor. Por esto, a su compromiso como hombre profundamente religioso, como hemos constatado anteriormente, acompañaba una opción ideológica perfectamente definida, que se ha caracterizado por:

- a) Impedir que le robaran la utopía, ya que la consideraba el sustento de la acción. Su utopía ha consistido en transformar las situaciones de exclusión, marginalidad, sumisión y alienación de tantas personas, mediante la reflexión sobre cómo se producen y asumen las contradicciones que provocan, y la construcción, a través del diálogo, de la decisión de hacer realidad la posibilidad de transformar dichas situaciones. Pero la dificultad para alimentar este ideal es grande, como manifiesta: «*Me causa tristeza que haya una intención política de hacer ver que la utopía no tiene sentido. La utopía es posible y necesaria y ha de ser soporte de un caminar mucho más vivo. Esta batalla del realismo frente a la utopía hace coger temor a este concepto porque sostiene el fuego sagrado de muchas batallas y predicaciones*» [BOMBIN, 1993, 10].
- b) Considerar la concienciación como palanca del cambio social, por eso «... *hay que transformar a las personas para conseguir que no puedan aplastar al débil y para que dirijan todos sus esfuerzos hacia la liberación del oprimido*» [VIVAS, 1998, 12]. La acción contraria lleva a la resignación y el fatalismo que sólo producen sumisión y alienación: «*Hay que creer en el pueblo y darle todo hecho y estructurado no es*

beneficioso» [VIVAS, 1998, 12]. La creación de diversos foros donde se pone en práctica el diálogo igualitario constituye el medio para profundizar en el conocimiento de la realidad cercana y de los acontecimientos de la vida con sus contradicciones; de este aprendizaje derivará el proceso de transformación de la realidad.

- c) Confirmar que la formación es necesaria para que se pueda realizar el necesario cambio social. Por esta razón la cultura ha de estar al servicio de las personas. De este modo, piensa que la Educación de Personas Adultas es un serio problema social y político, y a su vez, un problema de renovación pedagógica [SANTOS, 1997, 4].
- d) Practicar una intervención educativa que busca la formación del espíritu crítico de la persona, el desarrollo de la racionalidad a través del diálogo, que lleva al entendimiento y al consenso, para hacer posible la vinculación de perspectivas y esfuerzos, con el fin de producir procesos de transformación y superación de las limitaciones, para hacer real la imagen de un mundo mejor.

La coincidencia en la perspectiva sobre la Educación de Personas Adultas lleva a que tanto Freire como Millán, planteen que para que la práctica educativa tenga sentido en el proceso tiene que quedar reflejada la historia y la realidad de la persona y del grupo, con sus condicionantes, problemas y posibilidades. A ambos les corresponde desarrollar procesos educativos para la construcción de la democracia en sus respectivos contextos, para lo que encaran el presente como realidad y como futuro potencial para alcanzar la transformación social. Ambos plantean la educación como referente del cambio social y como proceso de liberación, que es acechado por el efecto represivo de las clases dominantes, insertado en la conciencia de las clases oprimidas y que hay que desvelar y transformar mediante el desarrollo de la conciencia crítica.

Ambos desarrollan un movimiento social desde la Educación democrática de Personas Adultas, comenzando por procesos de alfabetización para dar voz a las clases más oprimidas, mediante la creación de Círculos de Cultura como foros para el diálogo, para la construcción del conocimiento y de la cultura popular y para realizar la crítica al contexto histórico y social concreto. También se aprecia la coincidencia en el lenguaje de la posibilidad y en la realización de la utopía.

La crítica que se ha hecho respecto a que el modelo de Paulo Freire sólo era válido para Latinoamérica o el tercer mundo y que estaba anclado en la realidad de los años 60, no se sostiene. Además de ser cuestionada por la importante

aportación que realizó en la segunda mitad de la década de los 80 al debate que se estaba desarrollando en Estados Unidos sobre la crisis del sistema educativo y de la función de las escuelas públicas, desde la propuesta de su alternativa estimulante y viable desarrollada en Latinoamérica, África y Norteamérica, queda también rebatida con la experiencia que dinamizó Millán Santos, entre tantas otras, ya que muestra cómo se plantea un proceso de emancipación ciudadana en los barrios de una ciudad española en la que había grandes diferencias y contradicciones, situación que con el tiempo se ha ido acentuando en la mayoría de las ciudades de los países desarrollados.

Referencias Bibliográficas

- ALMUIÑA, C. (1998). La corriente comprometida de la Iglesia Católica y Millán Santos. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 91-92.
- ARIAS, J.A. (2002). La ocasión desperdiciada por el obispo. *El Mundo. Diario de Valladolid*, 17 de marzo, 2.
- ARRANZ, V. (1994). Millán Santos. Párroco de Santo Toribio. *El Mundo Valladolid*, 2 de marzo, 17.
- BERZAL, E. (2000). La Iglesia, un pilar en la lucha por la democracia. *El Mundo. Diario de Valladolid*, 10 de septiembre, 14-15.
- BOMBÍN, J. (1993). Millán Santos. Cura de la parroquia de Sto. Toribio, que cumple los 25 años de su fundación. *El Norte de Castilla*, 17 de diciembre, 10.
- BOTEY, J. & FLECHA, R. (1998). Transformar dificultades en posibilidades. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 53-56.
- CÍRCULO DE CULTURA POPULAR DELICIAS. «PAULO FREIRE». (1993). La parroquia de Santo Toribio de Mogrovejo celebra su XXV aniversario. *¡Aquí Delicias!*, 4, 3.
- FERNÁNDEZ, J.A. (1998). La construcción de un pensamiento inacabado. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 61-65.
- FLECHA, R. & PUIGVERT, L. (1998). Aportaciones de Paulo Freire a la Educación y a las ciencias sociales. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 21-28.
- FREIRE, P. (1990). *La naturaleza política de la educación*. Barcelona: Paidós-MEC.
- FREIRE, P. (1996). *Pedagogía de la esperanza*. 2ª ed. Madrid: Siglo XXI.
- FREIRE, P. (1997a). *A la sombra de este árbol*, Barcelona: El Roure.
- FREIRE, P. (1997b). *Pedagogía de la autonomía*. Madrid: Siglo XXI.
- GIROUX, H.A. (1990). Introducción. En P. Freire (1990). *La naturaleza política de la educación*. (pp. 13-25). Barcelona: Paidós-MEC.
- GIROUX, H.A. (1998). Una vida de lucha, compromiso y esperanza. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 42-45.

- GÓMEZ, S. (1998). *Millán ¡a volar!*, Valladolid. (Documento policopiado).
- GÓMEZ ALONSO, J.J. & SANTA CRUZ, AYO I. (1998). Biografía, ideas y textos de Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogía*, 265, 46-52.
- GRUPO DE MUJERES NEOLECTORAS (1998). Nos dijo que... Charlando con Millán Santos. *Nunca es tarde*, 1, 16-19.
- MANERO, F. (1998). Un soñador para un pueblo. *El Norte de Castilla*, 21 de febrero, 29.
- PRADO, M.R. de (2003). Millán Santos Ballesteros. En CANO, R. & REVUELTA, C. & CARRO, L. (Coords.). *Entre la memoria y el deseo. Aportaciones a la educación y al trabajo social*. (pp. 214-219). Valladolid: Secretariado de publicaciones e intercambio editorial. Universidad de Valladolid.
- REQUEJO, A. (2000a). Conocer para transformar. *Cuadernos de Pedagogía, Pedagogías del siglo XX. Paulo Freire. Entre la opresión y la esperanza. Coleccionable*, 10, 2-4.
- REQUEJO, A. (2000b). Vida y obra. Paulo Freire. *Cuadernos de Pedagogía, Pedagogías del siglo XX. Paulo Freire. Entre la opresión y la esperanza. Coleccionable*, 10, 5.
- RODRÍGUEZ ROJO, M. (1997). La perspectiva política de Paulo Freire. *Diálogos. Educación y formación de personas adultas*, 11-12, 71-87.
- SANTOS, M. (1992). La Teología de la Liberación. Un camino abierto a la esperanza. *Hoja del martes*, 10, 46-49.
- SANTOS, M. (1997). *La intervención de la sociedad civil en el futuro de la educación de las personas adultas*. Ponencia presentada a los VIII cursos de verano de la UNED, Ávila. (Documento policopiado).
- SANTOS, M. (2000). *La Iglesia que yo he soñado y por la que he trabajado*. Valladolid. (Documento policopiado).
- SANZ, F. (1998). Significado histórico de Paulo Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 53-59.
- VALDEÓN J. (1998a). Millán Santos, un seguidor de la obra de Paulo Freire. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 33, 88-90.
- VALDEÓN, J. (1998b). Valdeón contra Valdeón. El cura Millán. *El Mundo. Valladolid*, 8 de febrero, 26.
- VIVAS, G. (1998). Millán Santos. Educador de adultos. *El Mundo. Valladolid*, 7 de febrero, 12.