



El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia

Fundamentos
y principios
de educación
cristiana

Daniel S. Schipan

Mennonite Historical Library
Goshen College, Goshen, Ind.

621
54

EL REINO DE DIOS
Y EL MINISTERIO EDUCATIVO
DE LA IGLESIA

Fundamentos
y principios
de educación
cristiana

David S. Schissel

Ministerio Educativo de la Iglesia
Cathedral College, Graham, TX

EDITORIAL CARIBE

El reino de Dios y el ministerio educativo de la iglesia

Fundamentos
y principios
de educación
cristiana

Daniel S. Schipani

Mennonite Historical Library
Goshen College, Goshen, Ind.

M
268
5336r
1983

©1983 Editorial Caribe

Departamento de ventas

3934 S.W. 8 St., Suite 303

Miami, Florida 33134

U.S.A.

Departamento editorial y de producción

Apartado 1307 – 1000

San José, Costa Rica

ISBN: 0-89922-232-3

Reservados todos los derechos.

Prohibida la reproducción total
o parcial de esta obra sin la
autorización escrita de los
editores.

Impreso en México

Printed in Mexico

A mis hijos,
David y Marisa

PREFACIO

Este libro ha sido escrito para educadores cristianos y otras personas interesadas en la fundamentación y el encuadre de un ministerio educativo de la iglesia caracterizado por dos rasgos principales: fidelidad al Evangelio del Reino de Dios, y relevancia y aplicabilidad en el contexto latinoamericano.

El contenido se desarrolla de la siguiente manera: La introducción presenta el desafío de la educación cristiana con una breve identificación de los problemas observables en la práctica educativa corriente de parte de la iglesia. Luego se aclara el propósito de este estudio y la tesis que lo orienta, con una referencia al método y al procedimiento que se han seguido. Los capítulos primero y segundo corresponden a los fundamentos educativos y bíblico-teológicos. Allí se conside-

8 / El ministerio educativo de la Iglesia

ran elementos básicos para la teoría y la práctica de la educación cristiana, la que debe poseer integridad y validez desde el punto de vista de sus dos columnas principales que son, precisamente, la educación y la teología. A continuación, en el capítulo tercero, se establecen principios educativos a partir de una referencia al escenario latinoamericano en perspectiva histórico-cultural, seguida de una explicación sobre metodología. Por último, en el capítulo cuarto se esboza una teoría de la educación cristiana según los interrogantes principales que plantea la práctica educativa misma. Le sigue una bibliografía general, la cual recoge una selección de títulos relacionados directamente con el propósito y el contenido de este ensayo.

Hay muchos motivos de gratitud y de reconocimiento, entre los cuales deseo destacar los siguientes: El Seminario Evangélico de Puerto Rico me brindó la oportunidad de una licencia sabática para completar este proyecto junto a otros trabajos de investigación. El Seminario Teológico de Princeton me extendió una invitación y un nombramiento especial para realizar tales labores en las facilidades cómodas y ricas en recursos humanos y materiales de dicha casa de estudios, en el semestre del otoño de 1982-83. Mi amigo C. René Padilla me alentó y orientó para la publicación del libro, cuyo manuscrito fue mecanografiado cariñosa y pacientemente por mi esposa Margaret Anne.

D.S.

CONTENIDO

Prefacio	7
Introducción	13

PRIMERA PARTE: FUNDAMENTOS

Capítulo uno: Fundamentos educativos:	
desarrollo y creatividad	31
A. Sobre el desarrollo personal	32
1. El concepto de desarrollo	32
2. El desarrollo afectivo-social	35
3. Desarrollo cognitivo	39
4. Desarrollo moral y de la “fe”	43
5. Desarrollo y aprendizaje	49
B. Concientización y creatividad	51
1. El método educativo	54
2. Concientización y creatividad	64

Capítulo dos: Fundamentos bíblico-teológicos: el Evangelio del Reino de Dios	79
A. Implicaciones formales del Evangelio del Reino	80
1. La Persona de Jesús	82
2. Historia y comunidad	85
3. Obediencia y política	88
B. Implicaciones materiales del Evangelio del Reino	92
1. Un reino único	92
2. Un reino “al revés”	94
3. Poder y servicio	95
C. Implicaciones constructivas del Evangelio del Reino	97
1. Un poder creativo	97
2. Discernimiento crítico	98
3. La comunidad mesiánica	100
D. Liberación, resurrección y creatividad	102
E. El principio rector	105

SEGUNDA PARTE: PRINCIPIOS

Capítulo tres: La perspectiva metodológica	123
A. El escenario latinoamericano	124
1. Sobre el trasfondo cultural	124
2. Sobre la educación cristiana	130
3. Desarrollos recientes	132
B. Método para el desarrollo de la teoría	138

1. Consideraciones preliminares	139
2. El ciclo metodológico	141
Capítulo cuatro: Esbozo de una teoría de la educación cristiana	155
A. El propósito de la educación cristiana	156
B. Las personas y el contexto	162
C. Proceso y contenido	171
1. Principios para la enseñanza	172
2. Tareas y secuencia de aprendizaje	174
3. Notas adicionales sobre el contenido	180
D. El tiempo	182
E. Otras implicaciones	189
1. Labores prácticas en la educación cristiana	190
2. Otras aplicaciones en la Iglesia	191
3. Las escuelas de la Iglesia	192
Conclusión	201
Bibliografía	205

Introducción

La educación cristiana: un concepto general

La consideración de un tema tan central e importante como el que nos ocupa, requiere que comencemos estableciendo un concepto de la educación cristiana que sea de fácil comprensión y útil para tener en cuenta en el desarrollo del estudio, así como en nuestro propio compromiso con este ministerio de la iglesia. Proponemos en consecuencia adoptar la siguiente definición que, aunque sencilla, contiene los ingredientes fundamentales a que deberemos hacer referencia luego:

*La educación cristiana consiste en los esfuerzos deliberados, sistemáticos y sostenidos, mediante los cuales la comunidad de fe se propone facilitar el desarrollo de estilos de vida cristianos por parte de personas y grupos.*¹

La educación cristiana incluye “esfuerzos deli-

berados, sistemáticos y sostenidos” por parte de la iglesia. Esto significa que los programas y los procesos han de ser debidamente planeados, intencionales, y con propósitos claramente definidos y fundamentados. Tales programas y procesos han de estar organizados en forma coherente, y conectados entre sí según una cierta secuencia. En realidad, toda la vida y la misión de la iglesia encierran variadas formas de *aprendizaje*. Al referirnos a esfuerzos deliberados, sistemáticos y sostenidos, queremos decir que necesitamos hacer de tal aprendizaje una experiencia y un proceso de *educación*.

La comunidad de fe se propone “facilitar el desarrollo” de personas y grupos. Esta parte de la definición subraya el hecho de que la educación cristiana es un proceso que tiende a hacer posible o a crear las mejores condiciones como para que ocurra un desarrollo muy especial. De hecho, este desarrollo es en sí un proceso que dura el resto de la vida, como un peregrinar o como una carrera, para emplear dos imágenes bíblicas.

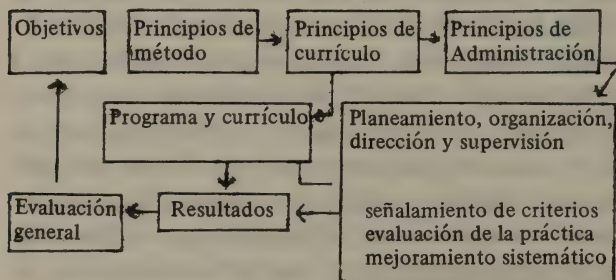
El sentido y la meta del desarrollo que deseamos facilitar no es 'a “autorrealización” o alguna otra forma de ideal humanista, sino “estilos de vida cristianos”, es decir, expresiones concretas y particulares del discipulado. Esto implica varias cosas, entre las cuales debemos destacar ahora las dos siguientes: Primero, en la educación *cristiana*, tanto el contenido como los métodos, en cuanto a fines y medios, deben ser cristianos. En segundo lugar, para facilitar de veras el desarro-

llo de *estilos de vida* cristianos, necesitamos tener una visión muy amplia y profunda —de hecho, muy bíblica— del aprendizaje y de la educación. Toda la personalidad, y todas las áreas del comportamiento están comprometidas en el proceso: el pensamiento, los sentimientos, la voluntad; “cuerpo, alma y espíritu”; reflexión y acción. Es bueno recordar que en el pensamiento hebreo antiguo la educación se entendía como el medio de ayudar a las personas a crecer en la semejanza de Dios mismo. La educación comprendía, básicamente, la formación de la persona “buena”, es decir aquella que anhela y que hace lo que es justo, lo que es la voluntad de Dios. En el cristianismo se continuó con una concepción similar, en el sentido de que el propósito central de la educación es de orden moral, es la vida de acuerdo a la salvación o “salud” por excelencia (comunidad con Dios, con el prójimo y con uno mismo). En este contexto judeo-cristiano, la fe se entiende como fidelidad y como una cosmovisión y un sistema de valores, y la educación es sencillamente el proceso mediante el cual la fe se despierta, se alimenta y se desarrolla.

A la luz de estas consideraciones, podemos entonces reafirmar que la educación cristiana ha de apelar a la vida completa de las personas en la comunidad de fe, y debe consistir en los esfuerzos deliberados, sistemáticos y sostenidos, mediante los cuales tal comunidad procura que las personas y los grupos en su medio desarrollen estilos de vida cristianos.

Ya que hemos compartido una definición de la educación cristiana, podemos considerar brevemente el campo que comprende esta disciplina (como teoría) y esta tarea y empresa (como práctica). La teoría es obviamente la clave para la comprensión y el mejoramiento de la práctica. Así como dice el refrán, que “la vida sin examinarse no es digna de ser vivida”, la educación cristiana que no se practica y evalúa, a menudo tampoco vale la pena.

El diagrama siguiente puede ayudarnos a visualizar rápidamente las distintas dimensiones de la educación cristiana y su interacción dinámica, tal como quedan sujetas a la consideración teórica.



En el caso de la educación, una teoría adecuada no es sino un conjunto de principios para la práctica efectiva, especialmente en lo que respecta a metodología, currículo y administración. En los capítulos 3 y 4 ampliaremos las consideraciones teóricas en términos de principios educativos para la acción.

Con estas ideas en mente, podemos continuar

nuestra reflexión pasando al siguiente punto, que es una referencia al desafío que surge del análisis de la situación general de la educación cristiana en nuestro contexto histórico-cultural.

Nuestro desafío

Cuando observamos el panorama de la educación cristiana en América Latina y el Caribe, de inmediato surgen varias consideraciones críticas. La situación general presenta serias deficiencias. Por un lado, se tiende a reflejar varios de los problemas del sistema escolar prevaleciente (sobre todo, un enfoque “bancario” de la educación, como diría Paulo Freire).² Por otra parte, se incorporan en forma acrítica los materiales, métodos y formas de organización que auspician agencias misioneras y casas publicadoras ubicadas en los Estados Unidos.

Una queja que se menciona a menudo es el problema de la falta de recursos en cuanto al *currículo* (entendido éste como *materiales para la enseñanza*).³ Diferentes iglesias y denominaciones aluden a la necesidad de elaborar materiales que respondan a los requerimientos actuales, tanto en lo que respecta al contenido doctrinal como en lo relativo al contexto cultural en el que el ministerio docente tenga lugar. Hay varios proyectos en marcha en este sentido, y aunque las intenciones son loables en términos generales, no siempre se advierten otros problemas presentes (además del relativo al currículo en el sentido limitado del término) en la situación de la educación

cristiana en nuestro medio, como veremos muy pronto. En términos generales, el énfasis principal se ha puesto en la obtención de resultados cuantitativos, con una mínima consideración de la teoría y la práctica en sus fundamentos y ramificaciones.

Se ha podido identificar ciertos patrones consistentes y similares en diversas áreas del llamado Tercer Mundo, además de América Latina. Los problemas que tenemos en común y la similitud de los programas, parecen atribuibles en gran medida al hecho de que hemos heredado las mismas estructuras eclesiales transplantadas por los misioneros desde los mismos países (Estados Unidos y Europa, generalmente). Como bien señala Gerson Meyer,⁴ la importación de programas que fueron preparados para encajar en otra cultura y contexto social, incluyó el trasplante de contenidos, organización y metodología. Meyer subraya acertadamente que aquellos patrones tienen ciertas características que deben modificarse:

—Un enfoque demasiado conservador y fundamentalista de la Biblia y de la doctrina cristiana.

—Una falta de conexión —o verdadera disociación, en muchos casos— respecto a la realidad social que la iglesia vive, y donde sus miembros actúan, testifican y sirven.

—Una mentalidad de “ghetto”, aislada del mundo, con lenguaje “evangélico” y otras expresiones a menudo poco relevantes.

—Objetivos educativos muy estrechos y li-

mitados, que no apuntan a la persona toda y su interacción en la sociedad y el mundo.

—Un programa educativo fragmentado, como se percibe en la frecuente desconexión entre la escuela bíblica dominical y otros procesos, como el estudio bíblico semanal o la orientación a la juventud.

Tales características, en su conjunto se han constituido en un factor poderoso que impide el desarrollo de un programa de educación cristiana creativo y realista a la luz de las necesidades y posibilidades de la iglesia de hoy. Podríamos proveer muchos ejemplos más específicos del tipo de problema identificado. Con sentido de auto-crítica, debemos reconocer, entre otras cosas, lo siguiente:

Nuestros *programas y materiales* con frecuencia no están debidamente “contextualizados”. Dependemos demasiado de recursos foráneos. Las meras traducciones y adaptaciones no pueden tomar en cuenta adecuadamente las situaciones regionales y locales.

La *escuela bíblica dominical* a menudo está desconectada de otras dimensiones de la vida y misión de la iglesia, tales como la adoración, el cultivo de la comunión fraternal y de los ministerios pastorales tales como la predicación y el consejo.

Los *objetivos* de nuestros programas suelen estar predeterminados en términos de “ganar almas”, “enseñar la Biblia”, o “mejorar la calidad de los miembros”. El problema obviamente no reside en que aquellos no sean legítimos o desea-

bles, sino en que tiende a haber un énfasis exclusivo en la experiencia y la acción *dentro de la iglesia*. Es decir, el peligro está en que pensamos en la educación cristiana como algo para la iglesia, sin mayor conexión con la vida cotidiana donde la fidelidad cristiana se pone a prueba y donde se comparten la fe y la esperanza y el amor.

Nuestra *administración* tiende a ser copia fiel de la estructura que va desde el "superintendente" hasta el alumno, en sentido vertical, y donde las decisiones principales y la "enseñanza" ocurren a nivel de los que dirigen, es decir, desde arriba.

Nuestros *métodos* tienden a ser discursivos y expositivos, sobre la base de "lecciones" a enseñarse, siguiéndose servilmente las instrucciones de los expositores o manuales correspondientes en cuanto a contenido, explicaciones, ilustraciones, etc. Solemos imitar el modelo tradicional de "instrucción" (o "clase") y de "escuela" (como institución escolar aparte). El problema es que a menudo no se advierten sus serias limitaciones y deficiencias, y sus puntos de contradicción respecto a lo que es la iglesia como *comunidad* de creyentes.⁵

Es cierto que también podríamos puntualizar varios rasgos positivos más allá de los problemas señalados críticamente. Pero nuestro desafío consiste en mejorar la calidad de la educación cristiana. Esto incluye la transformación y el reemplazo de lo que obstaculiza una mayor fidelidad al Señor, una mayor relevancia respecto al medio

socio-cultural, y una mayor pertinencia a la luz de las necesidades de la iglesia misma y de nuestros hermanos, cuyos estilos de vida anhelamos cultivar mutuamente.

El *propósito* que nos anima al escribir estas páginas es hacer una contribución a las reflexiones que comprometen hoy a los educadores cristianos a la luz del desafío y la oportunidad que se nos presenta. No existen dudas sobre la necesidad de mejorar y desarrollar este ministerio de la iglesia, tanto en sus aspectos teóricos cuanto en los prácticos. En particular, las carencias en el área de la fundamentación nos reclaman un esfuerzo especial en la articulación de una teoría de la educación cristiana. Esto es esencial para construir y recrear, cuando sea necesario, una base y un encuadre sólidos para una práctica educativa que sea efectiva y a la vez íntegra.

Nuestra *tesis principal* es que para que la educación cristiana sea efectivamente creativa y transformadora en el sentido recién señalado, debe orientarse según la imagen bíblica del Reino de Dios. Proponemos que así se comprenda el principio guía o principio rector, que explicaremos en detalle en los capítulos 2 y 4. Por ahora baste señalar que, por principio guía o rector entendemos el núcleo básico y central que ha de comunicarse a los participantes de la educación cristiana. Es el foco integrador que nos ayuda a entender y articular los objetivos, los métodos a emplear, y aun la administración de la educación cristiana.

Nuestra tesis afirma que la imagen (o el símbolo) del Reino de Dios proporciona un principio rector claro, adecuado y sólidamente fundado, el cual nos permitirá iluminar, orientar y evaluar la teoría y la tarea de la educación cristiana en nuestro medio.

Unas pocas palabras finales sobre el *método* y el *procedimiento* que hemos seguido. Partimos del hecho que la educación, como disciplina, tiene un carácter derivado y que por ende tal es también el caso de la educación cristiana. Es decir que en nuestro caso tenemos que tomar muy en cuenta en especial las contribuciones de las ciencias de la educación y de la reflexión teológica. Estos materiales deben examinarse en función de la realidad socio-cultural y la práctica educativa en particular, de modo que resulta una interacción muy dinámica. Por eso en nuestro estudio consideramos primero ciertas contribuciones fundamentales (en forma de ideas, observaciones, teorías) de orden pedagógico, psicosociológico y teológico especialmente. Ellas sirven como “materia prima”, por así decir, que nos ayudan a desembocar finalmente en una serie de principios de educación cristiana a partir del “principio guía”, como hemos señalado. Así es que nuestro método consiste, básicamente, en una conexión íntima entre práctica y teoría.⁶ Y este método justifica el diseño y la secuencia que asume este ensayo. En la primera parte (capítulos 1 y 2) presentamos los *fundamentos* de la educación cristiana, y en la segunda (capítulos 3 y 4) los *prin-*

cipios que se derivan de aquéllos en diálogo con la práctica educativa misma.

NOTAS

1. Utilizamos como referencia el artículo de John H. Westerhoff, "Toward a Definition of Christian Education", en el libro editado por el mismo autor, *A Colloquy on Christian Education* (Philadelphia: United Church Press, 1972), págs. 60-70.
2. *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1972), capítulo 2.

El problema de la educación cristiana en América Latina debe percibirse en el marco de la realidad socio-económica y político-cultural del continente, donde la Iglesia vive y actúa. Además, debe relacionarse con la situación de la educación en el plano más amplio. Reconociendo la complejidad del problema de la educación, y lo heterogéneo de sus características en distintos países y regiones, diversos organismos, oficiales y privados, religiosos y seculares, han señalado distintas facetas del mismo. Algunas de las críticas más severas pueden encontrarse en escritos relacionados con la educación cristiana, tanto evangélicos como católicos. A modo de muestra, incluimos a continuación dos citas:

"...la educación juega un papel muy importante en la reproducción de la sociedad...instrumento de transmisión de la ideología de las clases dominantes, justificando la desigualdad social e inculcando los valores morales fundamentales de su modelo de sociedad y de hombre..."

"La educación latinoamericana...Ha sido una educación elitista y discriminatoria...autorita-

ria y verticalista...falsamente neutral y apolítica...basada en la división y divorcio entre trabajo intelectual y trabajo manual..." CELADEC (Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana), *Realidad latinoamericana y alternativa pedagógica* (Lima: CELADEC, 1981), págs. 19-22.

"Reconociendo las variantes que supone la situación en que vive cada país, podemos señalar ciertas características, más o menos comunes a la educación en A.L. El sistema escolar que absorbe del 13% al 33% de los presupuestos nacionales, adolece de males difícilmente curables...

"...el grado de retención es bajo...el analfabetismo tiene índices altos...Es común oír que, de mil alumnos que inician la primaria apenas 4 terminan la universidad... ¿Y qué de los métodos de enseñanza que se usan en nuestras escuelas? Aun tenemos el tradicional 'dictador': los alumnos repiten lo que el maestro 'dicta'... Igual cosa podemos decir de los pocos textos escolares que se usan en las escuelas...simples instrumentos de comunicación de conocimientos, en lugar de ser guías de búsqueda...El Magisterio, por lo general, vive una situación de frecuente agitación...

"...la escuela actual atemoriza al alumno, en lugar de despertar su confianza. No es dialogal y, muy poco hace para despertar sentido crítico. De pocas escuelas se podrá afirmar que fomentan la creatividad. Lo que hacen es cultivar —mecánicamente— la memoria, llenándola de contenidos cuya relación de causalidad desconocen... Si se sostiene la apoliticidad de la educación, en la práctica, cuánto no se hace para volverla inoperante para el cambio. Se quiere

que sea mantenedora del statu quo y que esté al servicio de los sistemas de dominación...El problema se agrava cuando observamos que... desfavorece a los sectores más necesitados entre los marginados, vale decir, a los indígenas de nuestros pueblos". Jaime Calderón Manrique, *La teología de la liberación y el educador cristiano* (Bogotá: Confederación Interamericana de Educación Católica, Indo-American Press Service, 1980), págs. 18-19.

3. "Currículo" debe entenderse no solo en el sentido limitado de *materiales para la enseñanza*, sino también como el *plan sistemático* mediante el cual la Iglesia se propone llevar a cabo su ministerio educativo. El currículo (como "materiales" y como "plan") siempre debe considerarse dentro del marco más amplio del proceso y el programa de la educación cristiana, tal como sugiere nuestro diagrama.
4. "Patterns of Church Education in the Third World", en Marvin J. Taylor, ed., *Foundations for Christian Education in an Era of Change* (Nashville: Abingdom, 1976), págs. 231-241.
5. Es interesante advertir la similitud existente entre nuestra crítica y la de John H. Westerhoff con respecto a la educación cristiana en los Estados Unidos: *¿Tendrán fe nuestros hijos?* (Buenos Aires: Aurora, 1979), cap. 1. Esta similitud se comprende a la luz de dos factores: el trasplante a Latinoamérica, y el refuerzo subsiguiente, del *paradigma escolaridad-instrucción* (concepto que usa Westerhoff) y el hecho de que este importante autor utiliza en su enfoque ciertos fundamentos educativos y teológicos que en buena medida se identifican con los nuestros.
6. El método se explica en detalle en el capítulo 3.

PRIMERA PARTE

Fundamentos

La Palabra de Dios, en último análisis,
me invita a re-crear el mundo,
no para la dominación de mis hermanos,
sino para su liberación.

De esta manera,
yo no soy capaz de escuchar esa Palabra,
si no estoy urgido por vivirla plenamente. . .
Esa Palabra de Dios en cuanto salvadora,
es una Palabra liberadora,
que los hombres tienen que asumir históricamente.

Los hombres deben transformarse en sujetos
de su salvación y liberación.

Paul Freire,

Carta a un joven teólogo

El ministerio educativo de la iglesia necesita asentarse sobre una base sólida. La fundamentación que se requiere es polifacética debido a la complejidad de la tarea docente. Por eso, en esta primera parte de nuestro estudio nos concentraremos en la consideración de ciertos fundamentos indispensables para la práctica y la teoría de la educación cristiana. Tales recursos contribuyen a sustentar y orientar la labor que realizan los maestros, los líderes, las personas encargadas de diseñar material curricular, y otros participantes en el programa y el proceso educativo de la iglesia.

El material que tendremos en cuenta corresponde a dos grandes campos: el del desarrollo y la educación, y el de la reflexión bíblico-teológica. Dedicaremos un capítulo a cada uno de ellos. El primero incluye una revisión breve del concepto y de algunas teorías claves sobre el desarrollo de la personalidad, y una presentación del aporte de Paulo Freire. El segundo contiene un análisis de la centralidad del Evangelio del Reino de Dios.

CAPITULO 1

Fundamentos educativos: Desarrollo y creatividad

El tema propuesto como punto de partida nos permitirá aludir a una variedad de conocimientos y experiencias procedentes de algunas áreas del saber, la investigación científica, y la experiencia práctica, especialmente en los campos de la psicología y la educación. La presentación es necesariamente limitada y esquemática, ya que no podemos abarcar en pocas páginas el riquísimo y complejo material a nuestro alcance. Pretendemos más bien ilustrar la forma en que se pueden utilizar tales recursos fundamentales, particularmente para la educación cristiana de adolescentes, jóvenes y adultos. En la primera parte del capítulo pasaremos revista a las observaciones principales en torno al desarrollo de las personas, y en la segunda, un modelo de educación liberadora.

A. SOBRE EL DESARROLLO PERSONAL

1. El concepto de desarrollo

Generalmente en las iglesias afirmamos que existe un proceso de crecimiento y maduración, y que el ministerio educativo debe orientarse en el sentido de estimular tal desarrollo en la vida de todos los miembros de la comunidad de fe. La Biblia incluye esta idea de desarrollo, especialmente en los escritos paulinos:

De manera que yo, hermanos, no pude hablarlos como a espirituales, sino como a carnales, como a niños en Cristo... aún no erais capaces, ni sois capaces todavía (1 Co. 3:1-2).

Cuando yo era niño, hablaba como niño, pensaba como niño, juzgaba como niño, mas cuando fui hombre, dejé lo que era de niño (1 Co. 13:11).

Hermanos...sed niños en la malicia, pero maduros en el modo de pensar (1 Co. 14:20).

...hasta que todos lleguemos a la unidad de la fe y del conocimiento del Hijo de Dios, a un varón perfecto, a la medida de la estatura de la plenitud de Cristo (Ef. 4:13).

En los ambientes seculares el concepto tiene una larga historia, desde las antiguas concepciones griegas hasta los estudios más recientes de diversos aspectos del desarrollo del ser humano. Veamos a continuación los cinco elementos básicos que encierra la noción de desarrollo, tal como se utiliza en las ciencias del comportamiento. Aclaremos que —aunque nos referimos al desarrollo de personas individualmente— siempre consi-

deramos el desarrollo en términos de las experiencias comunitarias, y del contexto socio-cultural más amplio.

- a. *El desarrollo supone un plan básico.* Se espera que todos pasamos por determinadas etapas o fases. Por ejemplo, para Freud, toda persona pasa por una serie de etapas de desarrollo sico-sexual: oral, anal, fálico, latencia, y genital. En el “plan” de Piaget, uno se mueve desde una fase de inteligencia sensoria-motora hasta una de operaciones mentales formales, pasando por estadios que él llamó pre-operatorio y de operaciones concretas del pensamiento. Lo mismo cabe señalar respecto a otros autores y a otras áreas de la conducta humana.
- b. *El desarrollo supone una secuencia invariable.* La idea es que cada etapa implica el paso por la anterior y conduce a una siguiente. No se puede saltar una etapa. Por ejemplo, en la teoría de Piaget, un niño no puede pensar concretamente hasta no haber pasado por la fase previa (“pre-operacional”) de pensamiento mágico. Los problemas no resueltos en una etapa —por ejemplo de definición defectuosa de la identidad en la adolescencia— ocasionan dificultades en las etapas subsiguientes.
- c. *El desarrollo supone una integración de elementos cada vez más complejos.* Cada persona va logrando así una síntesis personal que corresponde a una unidad dinámica de

los distintos aspectos de su vida y su experiencia. Con el crecimiento y la maduración, en relación con las relaciones familiares y sociales, se van produciendo nuevos conflictos y crisis —como lo demuestra Erikson— cuya resolución permite establecer una nueva síntesis en la etapa siguiente. Por ejemplo, el joven adulto integra su capacidad para desarrollar relaciones de intimidad y amor en una nueva organización personal luego de haber resuelto su crisis de identidad durante la adolescencia.

- d. *El desarrollo supone una interacción constante entre la persona y el ambiente.* Las potencialidades de cada individuo (intelectuales, emocionales, sociales, espirituales) se van “actualizando”, de diversas formas y en grados distintos, en el transcurso de la vida. El contacto diario con la naturaleza y con las demás personas es ocasión de continuo condicionamiento, y también de participación creativa, modificadora del ambiente.
- e. *El desarrollo supone una meta*, la cual puede definirse en términos de *madurez*. Vista en la perspectiva del proceso de crecimiento, la madurez es la apertura del individuo (“estar listo para...”) hacia la próxima etapa, lo cual es observable sobre todo a partir de conflictos ya resueltos y capacidades desarrolladas. En este sentido hay *niveles de madurez* y, por ejemplo, todo niño normal es física-mental-emocional-socialmente

maduro para su edad. Por otro lado, hablamos de madurez en el sentido de una culminación o estado óptimo de desarrollo, sobre todo emocional y moral, aunque en la perspectiva bíblica aun no se puede lograr ("no que lo haya alcanzado...prosigo a la meta..." Fil. 3:13).

2. El desarrollo afectivo-social

Sigmund Freud fue sin duda el pionero en el estudio moderno de la vida emocional y la salud mental, y el que brindó un marco de referencia muy importante para investigaciones posteriores. Muchos autores han realizado diversas elaboraciones sobre el desarrollo a partir de la teoría freudiana básica (o psicoanálisis). Uno de los aportes más significativos en tal sentido corresponde a Erik Erikson, figura muy apreciada entre los educadores, quien ha trabajado con un enfoque multidisciplinario, superando además las limitaciones que impone el solo estudio de individuos enfermos.¹

Erikson ha procurado presentarnos un cuadro del desarrollo de la personalidad sana, entendiendo por este concepto la fortaleza y unidad del yo expresado en la capacidad de actuar sobre el ambiente y de percibir al mundo y a uno mismo sin mayores distorsiones. Tal unidad es vista sobre todo en términos de la vida emocional. La personalidad "normal" va pasando por una serie de etapas, ocho en total, en el ciclo vital humano, cada una de las cuales se caracteriza por un conflicto básico y central en el que ha de preva-

lecer el factor “positivo” (ej. confianza, autonomía, etc., véase el diagrama comparativo al final de esta sección A). Etapa tras etapa, el yo va emergiendo con un nuevo *sentido* de sí mismo, que incluye experiencias y sentimientos propios conscientes, ciertos modos de comportamiento observables por parte de otras personas, y estados interiores profundos, accesibles a la conciencia solo mediante la investigación del inconsciente o la psicoterapia. La dinámica del desarrollo fluye a través de las etapas: Cuando el yo se siente en un conflicto serio y persistente frente a factores tales como la maduración física, nuevas destrezas y competencias, y demandas del medio ambiente (ej.: en la familia o en la escuela), o bien se expande en complejidad hacia un nuevo estadio de autonomía estable, o sucumbe por la desintegración impuesta por los factores del crecimiento, alcanzando así un estado dominado por relaciones afectivas negativas. En el esquema de Erikson, el desarrollo sigue un proceso continuo de resolución de conflictos existenciales básicos a través de la vida. Y lo interesante para destacar es que las sucesivas resoluciones, si son de veras saludables, integran también los elementos “negativos” (ej. ansiedad, duda, vergüenza, etc.), convirtiéndolos en recursos de adaptación. Por ejemplo, el niño que aprende a confiar y desarrolla al mismo tiempo autoconfianza y aceptación, también aprende a desconfiar de ciertas situaciones y aun de algunos impulsos y deseos propios que le son perjudiciales.

Este patrón de desarrollo recibe el nombre de *epigenético*. Tal concepto significa que hay una secuencia predecible en el curso de la vida humana, que las etapas se van manifestando paso a paso, y que es necesario que existan las condiciones favorables (ej. amor y cuidado maternal, participación en grupos de amigos, etc.) para su emergencia y para la resolución satisfactoria de los conflictos básicos. De no ocurrir así, se producirán alteraciones más o menos serias en el proceso, pudiendo advertirse después el lastre y las inhibiciones causadas por las situaciones no superadas en su tiempo oportuno. En la *primera etapa* (0-1 año) la crisis sicosocial que encierra el conflicto central del infante se caracteriza por la oposición entre confianza básica y desconfianza, y su resolución depende de la cualidad de la relación con la madre. La *segunda etapa* (2-3 años) se caracteriza por “autonomía versus vergüenza y duda”, y corresponde a la creciente capacidad del niño para ejercer autocontrol, para manipular y explorar. Los años preescolares se completan con la *tercera etapa* (3-6 años) cuando el estado del yo se define básicamente entre el sentido de “iniciativa versus culpa e inhibición”. Ambos extremos se relacionan con la habilidad del niño para usar el lenguaje, anticipar, planear, y realizar una amplia gama de actividades y juegos. Con la escuela elemental (6-11 años) viene la *cuarta etapa*, caracterizada por los polos de “industria versus inferioridad”. Las actitudes prevalentes están determinadas por el aprendizaje y el ejercicio fructífe-

ro y satisfactorio de una variedad de destrezas como las que se desarrollan en la escuela (lectura, escritura, operaciones matemáticas, observaciones, inferencias, etc.) y la práctica de juegos y la socialización.

Con la pubertad comienza la *quinta etapa*, de la adolescencia, cuya crisis sicosocial clave se define como “identidad versus confusión de roles”. La definición de la identidad del yo, como respuesta a los grandes interrogantes existenciales: ¿Quién soy? ¿Cuál es mi lugar y mi función en el mundo?, es un proceso que incluye varias áreas: las relaciones familiares, la identidad sexual y las relaciones sociales, la vocación, y la filosofía de la vida. El establecimiento de la identidad es la base para las actitudes adultas posteriores. La *sexta etapa* (19-30 años aproximadamente) se caracteriza en términos de “intimidad versus aislamiento”, precipitada por los esfuerzos adultos para establecer relaciones estrechas y duraderas, tales como el matrimonio. En la *séptima etapa*, de la adultez (30-65 años, aproximadamente), la crisis sicosocial clave pasa a ser “generatividad versus estancamiento” subyacente a todas aquellas actividades creadoras y transmisoras de la cultura. La *octava etapa* es una de “integridad versus desesperanza”, resultante de la vitalidad declinante y las sucesivas pérdidas, y la posibilidad de vivir los últimos años con sentido de valor y satisfacción. Erikson también se ha ocupado del estudio del desarrollo de *virtudes* en relación a estas etapas (diagrama).²

3. Desarrollo cognitivo

La figura más prominente en los estudios del desarrollo de la inteligencia, el pensamiento y la estructura del conocimiento humano, es la de Jean Piaget, biólogo, sicólogo y filósofo suizo, quien trabajó en la investigación por varias décadas dejándonos un aporte valiosísimo.³ Piaget nos ha enseñado que las *estructuras cognitivas* se desarrollan a través de ciertos estados desde el nacimiento hasta la adolescencia. Su teoría da un contenido especial al *estructuralismo*, el cual, en términos generales, destaca que la mente tiene ciertas propiedades formales innatas, las mismas que determinan los límites dentro de los cuales ocurren los distintos tipos de comportamiento (síquico, social, y cultural). Las estructuras son capacidades profundas, innatas, que emergen para organizar nuestra conducta, como resultado de la interacción entre el organismo y su ambiente.

Hay cuatro nociones claves para comprender y caracterizar el enfoque de Piaget. En primer lugar, *la inteligencia se entiende a partir del organismo y la adaptación de éste al medio ambiente*. La adaptación tiene dos subdivisiones: asimilación y acomodación. La *asimilación* se refiere a la capacidad del organismo para cambiar los elementos de su ambiente con el fin de incorporarlos, mientras que la *acomodación* alude a los cambios por los que pasa el organismo para incorporar elementos del ambiente. El equilibrio entre la asimilación y la acomodación constituye

el modo de adaptación en un momento dado. Por ejemplo, durante el juego libre de los niños, la asimilación predomina sobre la acomodación, mientras que la imitación de modelos (no como juego en sí) representa un predominio de la acomodación sobre la asimilación. Las estructuras de la inteligencia como formas de adaptación van desarrollándose comenzando con los comportamientos más rudimentarios del bebé.

En segundo término, debemos destacar el concepto de *egocentrismo*. Los estudios de Piaget demuestran que el niño pequeño es egocéntrico (no “egoísta”) en el sentido de que, en forma irreflexiva, construye y vive en un mundo compuesto alrededor de su propio yo como centro. En otras palabras, no se puede poner en el punto de vista de otras personas. La inteligencia, y el pensamiento en particular, se va desarrollando desde una base egocéntrica hacia una perspectiva sociocéntrica en la composición y la reflexión sobre su mundo. Mientras el niño va aprendiendo a colocarse mentalmente en la posición de otras personas, también aprende a asumir y a reconciliar perspectivas diferentes en torno a los mismos objetos. Así, por ejemplo, aprende a captar la continuidad conceptual respecto a las cualidades de las cosas, a pesar de sus cambios en apariencia y formas (colores, tamaños diversos, etc.). Esta clase de continuidad requiere reversibilidad mental, o sea, la capacidad de restaurar mentalmente un objeto a su estado o posición original. Esto es central para el desarrollo de la objetividad, la cual

a su vez es clave en la formación de la inteligencia madura.

La noción de la *secuencia de etapas*, es el tercer aspecto a destacar. Piaget ha establecido que hay cuatro niveles mayores de inteligencia, cada uno de ellos con sus correspondientes características y subetapas. El primero es el de la "inteligencia sensoria-motora" (desde el nacimiento a los 2 años) en el que el niño responde al ambiente primeramente en forma de acciones instintivas. El conocimiento se basa en la acción y la interacción social en el círculo familiar. El niño va aprendiendo *operaciones* (transformaciones internas, o mentales, de lo que percibe y manipula), es decir, actividades mentales repetibles, cada vez más complejas, en niveles de adaptación progresivamente más altos. Para el segundo año de vida, la mayoría de los niños puede resolver problemas simples, superar barreras para obtener lo que desean, y usar sonidos verbales para expresar ciertos conceptos básicos. Con la aparición de la capacidad para simbolizar y el desarrollo del lenguaje surge toda una nueva gama de posibilidades en el inicio del segundo nivel de inteligencia, el de las *preoperaciones* (entre 2 y 7 años). En estos años, el niño va logrando afianzarse en el uso del lenguaje, aunque tiene un escaso sentido de la constancia en el volumen, del número, el tiempo, la causalidad, y cosas por el estilo. El niño vive en un mundo determinado por el impacto inmediato de su experiencia. Disfruta más que nunca de los juegos imaginativos y los cuentos fantás-

ticos, ya que su mente no requiere las consistencias que los adultos preferimos. A este nivel la inteligencia es predominantemente intuitiva. Para los 6, 7, u 8 años, el niño va desarrollando un sentido de la constancia o permanencia de los objetos, el número, el tiempo, y el volumen de las cosas, en lo que Piaget llama *operaciones concretas*. El niño aquí puede aplicar conceptos a situaciones particulares, y puede calcular, ubicarse en el tiempo y el horario, y escribir. Aunque sus ideas son a menudo muy literales y fijas, representan un avance considerable sobre el nivel anterior. Ahora puede organizar y manejar el mundo a su alrededor con mayor soltura, sobre todo en términos del presente y de la realidad tal como él la conoce. El cuarto nivel corresponde a las *operaciones formales*, comenzando alrededor de los 11 ó 12 años, y es la cumbre del desarrollo de la inteligencia. El adolescente puede razonar hipotéticamente sobre cosas y situaciones no presentes ni reales, entender la correlación entre dos o más variables, y pensar en términos abstractos. Con el pensamiento formal se ha logrado la transformación más completa de las percepciones sensoriales, y la persona tiene así la base cognitiva para ingresar al mundo adulto. La persona puede ahora ejercitar la introspección y reflexionar sobre su propio pensamiento, su personalidad y situación social; puede enfrentar problemas teniendo en cuenta muchos factores al mismo tiempo, lo mismo que al planear y al tomar decisiones; tiene además la capacidad de “soñar

lo imposible”, situaciones diferentes y/o contrarias a la realidad actual. El pensamiento formal va pasando por diferentes fases, a medida que la persona continúa creciendo y madurando en otras áreas de su personalidad, y se enriquece su experiencia.⁴

Por último, debemos mencionar que Piaget también estudió el desarrollo de varios otros aspectos de la personalidad en relación con su aporte sobre la inteligencia y el pensamiento, como ser la visión del mundo, el concepto de realidad, el juicio moral, la imaginación y el afecto. Todo este material es de por sí muy relevante para el educador, y además ha estimulado otros estudios, como veremos a continuación.

4. Desarrollo moral y de la “fe”

En la investigación del desarrollo moral debemos destacar el aporte de Lawrence Kohlberg, cuya extensa y cuidadosa labor significa un desarrollo especial de la contribución realizada por Piaget. Siguiendo el método de este último, Kohlberg presenta a personas de diversas edades, historias breves con distintos dilemas morales, para que juzguen la moralidad de la conducta de los protagonistas. Del análisis detallado comparativo (incluso en diferentes culturas) él ha logrado describir tres niveles, con dos etapas cada uno, por los cuales el *juicio moral* se mueve desde el más elemental egocentrismo hasta el nivel superior de desarrollo moral.⁵ Kohlberg entiende que el indicador más confiable de los niveles de desarrollo

moral es el juicio moral, que la bondad moral se basa en el conocimiento de la justicia, y que —para estudiar las estructuras del juicio moral— uno debe atender a los juicios expresados verbalmente en relación a las situaciones problemáticas que enfrentan las personas.⁶

Los tres niveles de desarrollo aluden a la conformidad con lo que es convencional, y se llaman *preconvencional*, *convencional*, y *posconvencional*. La primera etapa en el nivel *preconvencional*, se orienta en términos de observar las normas impuestas y obedecer para evitar el castigo (3 a 7 años). Años más tarde (8 a 11) el niño probablemente está en la segunda etapa, de “relativismo instrumental ingenuo”, en que se detecta un sentido elemental de justicia (ej., todos deben recibir igual trato, igual compensación, sin importar las circunstancias) y hacer “lo debido” para satisfacer ciertas necesidades personales (aceptación, autoestima). En el nivel dos, o *convencional*, observamos el desarrollo de un sentido de lealtad al grupo —familia, amigos— y de identidad propia dentro del grupo. Aquí en la tercera etapa—del “chico bueno” y la “chica agradable”— el niño desde los 10/11 años tiende a actuar de forma que logra aprobación, y la satisfacción deriva de su participación en los ideales del grupo. Es la etapa de la conformidad. Hay menos egocentrismo y mayor capacidad para las relaciones sociales; puede tomar en cuenta las perspectivas y las intenciones de otras personas, y evitar lastimar u ofenderlas. A la cuarta etapa se la lla-

ma “de la ley y el orden”, y se observa particularmente en personas entre 18 y 25 años. La justicia se entiende en cuanto a mantener los valores de la sociedad y a cumplir con el deber de uno, respetando a la autoridad. Los sistemas legales en su mayoría se orientan en esta dirección, o sea, suponiendo la vigencia de esta etapa del desarrollo moral. El tercer nivel —*posconvencional*— es el de mayor madurez en cuanto a juicio moral, ya que no solo se comprenden y aprecian los convencionalismos y acuerdos, sino que se aprenden otras consideraciones suplementarias. Es el nivel de la autonomía moral, “ser uno mismo”, capaz de decidir más allá de las consecuencias (ej., si habrá castigo o recompensa, o habrá desaprobación y aun ruptura en la coherencia de un grupo o comunidad). La quinta etapa (generalmente no antes de los 25 años de vida) se caracteriza por el contacto social en el sentido de la búsqueda de armonía entre personas e intereses de convicciones diferentes, en pro del bien común. Se procura el respeto de las necesidades y derechos de todos, incluso las minorías, y se busca solucionar con justicia el caso de situaciones nuevas o no contempladas por las normas vigentes. O sea, que se incluye la posibilidad de luchar por el cambio de leyes actuales, la objeción por motivos de conciencia (ej., el servicio militar obligatorio) y la desobediencia civil. La sexta y última etapa es muy rara vez alcanzada por alguien —Kohlberg sugiere que éste es el caso de líderes tales como Jesús y Gandhi— y es la del

“principio ético universal”. Presupone capacidad de formular normas e ideales de conducta moral que beneficien a todos, como en el caso de la llamada Regla de Oro (Lc. 6:31). Se trata de principios de aplicación universal, con respeto y justicia y sin discriminaciones, y constituye la meta final del desarrollo moral.

Kohlberg insiste en que la diferenciación de etapas no significa el clasificar a las personas en más o menos “buenos”. La idea es más bien que las personas pueden ser retadas a nuevos logros en el desarrollo de su juicio moral, ya que las etapas sucesivas implican mejores maneras de apreciar los dilemas morales, y de responder a ellos.

En los últimos años ha habido un estudio muy interesante sobre el desarrollo de la fe, inspirado en parte por la labor de Piaget y de Kohlberg, con la labor de James W. Fowler. Aquí, “fe” se entiende como una unidad de conocer, actuar y sentir; una confianza que es básica en todo comportamiento humano y el elemento nuclear de la personalidad. La fe es una forma activa de conocimiento que tiene cierta estructura, la cual va madurando de manera análoga a lo que vimos en cuanto a desarrollo cognitivo y moral. Esta manera de definir la fe indica que todos la experimentamos y la desarrollamos, sea que nos consideremos religiosos o no. Veamos a continuación en qué consisten las seis etapas que Fowler describe.⁷

Cuando el comportamiento es sensorio-motor, y el lenguaje rudimentario, la fe es “indiferencia-

da" (antes de los 3 años). La primera etapa propiamente hablando (3 a 7 años) es *intuitivo-proyectiva*. El comportamiento es preoperacional y episódico, y la empatía del niño es rudimentaria. La autoridad está orientada mayormente hacia la familia y los símbolos religiosos son mágicos y numinosos. El niño está bajo la influencia poderosa y permanente de los ejemplos, reacciones, lenguaje y acciones de la fe que proyectan los adultos. La segunda etapa (7 a 11 años) se llama *mítico-literal*. Los símbolos religiosos se entienden en forma literal y unidimensional, y el niño adopta las historias, creencias y prácticas de la comunidad a que pertenece. A partir de los 12 años puede desarrollarse una fe *sintético-conventional*, cuando la experiencia se extiende más allá de la familia y los grupos sociales primarios. La fe debe ayudar aquí a proveer una síntesis coherente y significativa en medio de esa compleja gama de roles sociales. Los símbolos religiosos ahora pueden ser multidimensionales, y orientados hacia la autoridad de la tradición. La cuarta etapa (18-30 años, aproximadamente) se llama *individuativo-reflexiva*. La autoridad se ha tornado más pragmática o ideológica, y las normas de la clase social son escogidas por uno mismo. La persona comienza a tomar más en serio la carga de responsabilidad por sus compromisos, estilo de vida, creencias y actitudes, incluyendo el enfrentamiento de ciertas tensiones claves tales como individualidad versus pertenencia a la comunidad; autorrealización versus servicio a los de-

más; valores relativos versus absolutos. A menudo esta etapa se desarrolla bajo el auspicio de religiones ideológicamente muy poderosas, liderazgo carismático, u otras clases de ideologías. Hay una nueva consciencia de sí y de la responsabilidad de tomar decisiones. La quinta etapa (30-40 años) representa un avance, en el sentido de que se reconoce prácticamente la integridad y la verdad en otras posiciones diferentes de la propia. Los valores y creencias de uno son congruentes con los riesgos que se asumen y la acción que se toma, especialmente en la identificación comunitaria más allá de los límites de clase social y las ideologías. Por eso se le llama fe *paradójico-consolidatoria*: afirma la verdad de la propia fe, sin negar la de los otros, y está dispuesta a asumir el riesgo de una vida abierta al surgimiento de una comunidad más comprensiva y universal. La última etapa (40 años en adelante) se llama *universalizadora* y es muy rara. Corresponde —según Fowler— al símbolo bíblico del Reino de Dios, como una realidad viva para el hombre y la mujer de fe: una presencia transformadora en el mundo y un profundo sentido de comunión con todas las personas; una encarnación de los imperativos de amor y justicia absolutos, un compromiso radical para la transformación del mundo según una intencionalidad divina y trascendente. El camino de fe a que apunta esta sexta etapa representa la culminación del crecimiento en la fe, que resulta de la fidelidad humana y la gracia y la revelación divina. Fowler destaca que con su

confianza radical en lo que judíos y cristianos llaman *Reino de Dios*, y su corporización del mismo, esta fe madura representa el futuro al que somos llamados. Y que tomar esto seriamente en cuenta en la educación religiosa significa hacer un llamado a la conversión y al cambio, y vivir en comunión con los pioneros del Reino, quienes han contribuido a establecer sus cabezas de puente.⁸

5. Desarrollo y aprendizaje

Las teorías del desarrollo nos permiten tener presente una variedad de oportunidades y límites en cuanto a lo que una persona puede comprender y aprender, y en este sentido son una ayuda indispensable. Se ha determinado que el aprendizaje incluye siempre cuatro aspectos que comprometen a la personalidad total, y que es importante destacar en este punto.⁹

- a. En el aprendizaje *se toma conciencia* de la realidad externa e interna. Los frutos del aprendizaje (información y conocimiento, actitudes, valores, destreza) se acompañan de una expansión de nuestra percepción y de la capacidad para recordar y para pensar.
- b. La *intencionalidad* es otra dimensión especial. El aprendizaje requiere el interés y la intención favorable (motivación) de nuestra parte.
- c. Un tercer factor corresponde a la *coherencia*. Aun instintivamente buscamos la coherencia o armonía entre las experiencias di-

versas. De modo que todo lo que contribuye a dar sentido y consistencia a la realidad, por ejemplo a través de actividades, símbolos, relatos y conceptos, estimula el aprendizaje.

- d. La *mutualidad* es el cuarto aspecto que deseamos destacar, ya que los grupos que son significativos para nosotros ejercen una influencia decisiva en lo que aprendemos y cómo aprendemos. La calidad de la interacción comunitaria (ej., apertura, diálogo, respeto mutuo) es esencial para el aprendizaje, y esto nos lleva a las consideraciones que siguen.

La experiencia y la experimentación han permitido establecer varios *principios del aprendizaje*, entre los que podemos destacar los siguientes:

- a. El principio de *disponibilidad*, según el cual aprendemos de acuerdo a nuestro estado de madurez. Las perspectivas mejores corresponden al desafío de la persona (ej., mediante un problema) a un nivel solo un poco superior al de su etapa actual.
- b. El principio de *perspectivas múltiples*, derivado del hecho que las personas aprenden al tener una variedad de experiencias y desempeñar diferentes roles.
- c. El principio de *conflicto y resolución* afirma que el aprendizaje se estimula a partir de situaciones problemáticas, desacuerdos y dilemas, en todos los niveles y áreas de la personalidad.

- d. El principio del *nivel ambiental*, el cual sugiere que aprendemos en la medida en que el ambiente contiene un nivel óptimo de estimulación, levemente superior al nuestro.

En el cuadro siguiente, la figura del educador es clave. El concepto del desarrollo nos invita a afirmar una variedad de estilos de enseñanza y un perfil docente que incluye cualidades tales como: observador, diagnosticador, administrador, guía, retador y promotor. Es indispensable que el maestro conozca el proceso de desarrollo, y los principios y modalidades del aprendizaje. Debe tener sobre todo una clara visión educativa en la que se destaque la formación de un ambiente comunitario que estimule la madurez personal y el desarrollo del potencial de cada individuo.

A continuación necesitamos hacer referencia a una estrategia educativa que nos ilustre cómo reconocer y aprovechar éstos y otros recursos a la manera de fundamentos para la teoría y la práctica de la educación cristiana.

B. CONCIENTIZACION Y CREATIVIDAD

En esta segunda parte del capítulo haremos una presentación breve del aporte de Paulo Freire a la educación, reinterpretado por nosotros a la luz de la creatividad. Hay varias razones por las cuales debemos tomar muy en cuenta el trabajo y el pensamiento de este educador brasileño de renombre mundial, de los cuales destacamos dos: Freire desarrolló y puso a prueba en

ENFOQUE SICODINAMICO

VIRTUDES BASICAS	MODALIDADES SICOSOCIALES	CRISIS SICOSOCIALES	RADIO DE RELACIONES SIGNIFICATIVAS
Impulso y esperanza	Obtener, retribuir	Confianza básica vs. desconfianza	La madre
Autocontrol y fuerza de voluntad	Investigar ("yo") obedecer	Autonomía vs. vergüenza y duda	Los padres
Dirección y propósito	Hacer, imitando, "hacer como" (jugando)	Iniciativa vs. culpa e inhibición	La familia nu- clear o básica. "Jardín de infantes"
Método y capacidad	Hacer cosas. Hacer cosas, juntos	Industria vs. inferioridad	El barrio, la escuela
Devoción y fidelidad	Ser uno mismo (o no ser). Compartir el ser uno mismo	Identidad vs. difusión de la identidad y confusión de rol	Grupo de pares. Grupo de refe- rencia. Modelos de liderazgo
Afiliación y amor	"Perderse" y "encontrarse" en otros	Intimidad y solidaridad vs. aislamiento	Compañeros, amistad. Vida sexual. Cooperación, competencia
Producción y cuidado	Crear cuidar	Generatividad vs. estancamiento y autoabsorción	Hogar, trabajo
Renunciamento y sabiduría	Ser a través de lo que se ha sido. Enfrentar el no ser	Integridad vs. desesperanza y desesperación	"La huma- nidad"

* Las correlaciones sugeridas son solo aproximaciones, y no deben tomarse rígidamente

LO*

ENFOQUE ESTRUCTURALISTA

INTELIGENCIA Y PENSAMIENTO	JUICIO MORAL	ESTADIOS DE LA FE	CONTORNOS DE LA CONSCIENCIA SOCIAL
Sensorio-motora		(Indiferenciada)	
Pre-operacional	Castigo-recompensa	Intuitivo-proyectiva	La familia (y otras personas significativas)
Operaciones concretas	Relativismo instrumental ingenuo (hedonismo)	Mítico-literal	"Los que son como nosotros" (en tér- minos familiares, étnicos, raciales, de clase, religión)
Operaciones formales	"Chico bueno" (lealtades inter- personales- grupales)	Sintético- convencional	Conformidad a los intereses y normas de clase
(subetapas)	"Ley y orden" (Mantener valores actuales)	Individuativo- reflexiva	Adhesión intencional a normas e intereses de clase escogidos
	Autonomía- acuerdo para el bien común	Paradójico- consolidatoria	Consciencia crítica (de) y trascendencia de normas e intereses de clase.
	Principio ético universal-lealtad al ser	Universaliza- dora	Consciencia e iden- tificación más allá de toda discrimina- ción

a de compartimentos estancos.

distintos ambientes un enfoque y un método educativo muy eficaz (sobre todo en el área de la alfabetización de adultos); su labor tiene una inspiración cristiana explícita, y ha influido sobre la reflexión teológica en el continente.¹⁰ Su visión educativa se concentra en el potencial humano para la creatividad y la libertad en medio de las situaciones de opresión política, económica y cultural. Apunta a descubrir e implementar alternativas más humanizantes y justas a través del proceso de *concientización*.¹¹ Este es el concepto clave en la filosofía educativa de Freire. Significa *el proceso por el cual las personas adquieren y desarrollan una consciencia crítica, tanto de la realidad social que condiciona sus vidas, como de su capacidad para transformar tal realidad*. La concientización ha de ocurrir a través de programas educativos caracterizados por un espíritu de diálogo y comunidad. Consideramos a continuación las características salientes de este enfoque.

1. El método educativo

El enfoque y las ideas que Freire propone a la luz de su visión de la educación y la sociedad, deben percibirse en el marco de su compromiso junto a las masas marginadas de la población para que éstas puedan emerger y “decir su palabra”. Freire subraya la idea de que la educación tiene la responsabilidad y el potencial para facilitar este servicio políticocultural. Indicamos primeramente los componentes esenciales del método, para referirnos luego a las fases del programa de

alfabetización/concientización como modelo educativo.

- a. *El reto de las "situaciones-límite"*. La carencia de las destrezas básicas relativas al lenguaje, y a la escritura en particular, junto con otras condiciones limitantes (pobreza, privación cultural, insuficientes servicios de salud, etc.) son vistas en términos de problemas y conflictos existenciales que pueden ser enfrentados. Es decir, en lugar de concebirlas como obstáculos insalvables (ej. como condiciones de la vida y el destino, o como "la voluntad de Dios") se presentan como situaciones que reclaman transformación, la superación de condiciones opresivas:

...no son las "situaciones límites", en sí mismas, generadas de un clima de desesperanza, sino la percepción que los hombres tengan de ellas en un momento histórico dado, como un freno para ellos, como algo que no pueden superar. En el momento en que se instaura la percepción crítica de la acción misma, se desarrolla un clima de esperanza y confianza que conduce a los hombres a empeñarse en la superación de las "situaciones límites". ...implican la existencia de aquellos a quienes directa o indirectamente sirven y de aquellos a quienes niegan y frenan. En el momento en que éstos las perciben ya no más como una "frontera entre el ser y la nada", sino como una "frontera entre el ser y el ser más", se hacen cada vez más críticos en su acción ligada a aquella percepción. Percepción en que se encuentra implícito el *inédito viable* (las alternativas creativas, liberadoras, solucionadoras) como algo definido a cuya concreción se dirigirá su acción.¹²

El educador tiene una concepción en la que estas “situaciones límite” representan desafíos para aprender y crecer, para mejorar la calidad de vida —o “ser más humanos”— en el sentido de desarrollar el potencial en varias dimensiones (lenguaje, la propia personalidad, la participación social, etc.).

b. *Los “temas generadores”*. Para reconocer el reto de las situaciones límite se debe bregar con los “temas” propios de la situación histórico-cultural de una comunidad. Los temas están constituidos por representaciones concretas de las ideas, las esperanzas, los valores, los desafíos que enfrenta el pueblo, y también los obstáculos que impiden su completa humanización. Se llama *universo temático* al complejo de temas que varía de un contexto a otro, y que siempre debe investigarse de nuevo. Por ejemplo, el universo temático de una barriada sería distinto del de los habitantes de la ciudad o de una aldea rural. El reconocimiento de la peculiaridad del universo temático en un ambiente es un requisito y una característica de este programa y proceso educativo.

Los temas se conciben como ubicados en círculos concéntricos. Se los llama *generadores* porque se mueven de lo general a lo particular, y cada uno de ellos se abre, por así decir, a otros temas nuevos. Para Freire, el tema de la dominación y la liberación es el más amplio y general entre los temas generadores de nuestro tiempo.

Puede iluminar una variedad de situaciones, desde el desarrollo económico hasta los roles masculinos y femeninos, la economía familiar y la relación entre maestros y alumnos. Los temas pueden verse como parte de las situaciones-límite que las personas pueden estar enfrentando en forma más o menos ingenua, fatalística, o crítica; o sea, que los temas están contenidos en tales situaciones-límite. Por otro lado, la forma de percibir y aprehender una situación es a través de la consideración de los temas. Los temas se encuentran “por un lado envueltos y, por el otro, envolviendo las situaciones límites”.¹³

c. *Investigación temática.* Por lo ya señalado, la primera tarea de un programa educativo liberador es una investigación cuidadosa de los temas de la realidad en que se va a implementar el plan educativo. Al tomarse en cuenta seriamente la experiencia real del educando, se minimiza el peligro de la “invasión cultural”. La investigación de los temas es crucial también porque se debe identificar adecuadamente las situaciones problemáticas y conflictivas. En términos freireanos, los temas contienen las “tareas” que es preciso cumplir o desarrollar. Si no se reconocen los temas, no se descubren las tareas y, en consecuencia, una cierta situación puede permanecer intacta. Esta es otra forma de comenzar la integración entre acción y reflexión en un proceso educativo.

La investigación temática consiste no solo en

el estudio del contexto o realidad local, sino también en la percepción que la gente tiene de ella, ya que su lenguaje y pensamiento se refieren a tal realidad en forma dialéctica. Esto es ya parte del programa y el proceso educativo desde el principio. Los educadores —generalmente miembros de un equipo interdisciplinario (lingüista, sociólogo, sicólogo, pedagogo, etc.)— estudian las varias dimensiones de la vida social desde diversas perspectivas, junto con voluntarios o coinvestigadores de la comunidad. Freire se refiere a este proceso de análisis como una *escisión de las contradicciones existentes* en los aspectos socio-culturales, políticos, económicos, religiosos, de la situación.

d. *Codificación-descodificación*. Las observaciones obtenidas del análisis realizado por “expertos” y “voluntarios”, sobre todo en términos de situaciones conflictivas y contradicciones, necesitan “codificarse”. Se pueden escoger fotografías, dibujos, dramatizaciones, presentaciones orales, y otros recursos, para representar situaciones que son familiares a los participantes. La idea es facilitar su labor de reflexión:

...fundamental para su preparación es la condición de que las codificaciones no tengan su núcleo temático ni demasiado explícito, ni demasiado enigmático... En la medida en que representan situaciones existenciales, las codificaciones deben ser simples en su complejidad y ofrecer posibilidades múltiples de análisis en su descodificación... deben ser una especie de “aba-

nico temático". De esta forma, en la medida en que los sujetos descodificadores incidan su reflexión crítica sobre ellos, irá "abriéndose" en dirección de otros temas.¹⁴

Así los participantes pueden bregar con representaciones parciales de ciertos sectores de su realidad y también reconsiderar conflictos y contradicciones mayores dentro de su situación existencial total. Al reflexionar sobre las codificaciones de su propia situación, los participantes revelan sus niveles de percepción y de conciencia respecto a tal realidad. Los coordinadores de estos *círculos de investigación temática* formulan preguntas sobre las situaciones codificadas y las respuestas de los participantes también se presentan como nuevas preguntas. Los coordinadores y especialistas que asisten a estos encuentros luego graban y registran sus observaciones. Sobre la base de tales informes, cada especialista del equipo trabaja en una lista de temas implícitos o explícitos en los diálogos previos. La idea es percibir el núcleo de los temas y sugerir unidades de aprendizaje específicos —o sea, el análisis de los temas— para el programa de concientización. Para Freire, el equipo de educadores estará preparado para devolverle la temática al pueblo, sistematizada y ampliada, "como problemas que deben descifrar, y no como contenidos que deben ser depositados en el pueblo".¹⁵

Los coordinadores deben seleccionar los modos más apropiados de representar las nuevas codificaciones de las situaciones existenciales y de

organizar el material didáctico. Varios factores determinarán esta selección, tales como las características de los participantes, los tipos de temas codificados, los recursos materiales disponibles, y la creatividad de los educadores. Los participantes del programa, reunidos en *círculos de cultura* (Freire rechaza la idea de “clases” escolares), se envolverán luego en un proceso de observación, análisis y reflexión crítica de las situaciones presentadas en las codificaciones. Pueden reflexionar sobre tal realidad y también sobre su propia percepción y comprensión de la misma. Los temas generadores apuntan a nuevos temas. Así, en el proceso de concientización la gente misma participa en los tres momentos básicos del método educativo de Paulo Freire: investigación, tematización, y problematización de situaciones existenciales. La meta educativa es facilitar una inserción cada vez más crítica de las personas en la realidad en que viven, realidad que deben conocer profundamente y a la que pueden transformar creativamente.

e. *Fases del método de alfabetización.* La teoría educativa freireana se puede comprender mejor cuando se estudia el método de alfabetización, el cual ilustra el enfoque de la llamada *acción cultural para la libertad*. Sigue una breve caracterización del mismo.

(1) El “*universo vocabular*”. La investigación de temas generadores a que aludimos arriba, incluye también la búsqueda de “palabras generadoras” potenciales, junto con una apreciación de cómo las personas

perciben y evalúan su realidad, especialmente en términos de los niveles de conciencia a los que nos referiremos luego. Así que la primera fase en la preparación del programa consiste en descubrir el “universo vocabular” de la comunidad a servir. Deben ser expresiones comunes y típicas de la gente, llenas de sentido existencial para ellos. La integridad del lenguaje popular ha de ser respetada.

(2) La *selección de las palabras generadoras* se hace de acuerdo a la carga de sentido y de contenido afectivo que tales palabras tienen, dentro del contexto existencial en el que son estudiadas. Esta elección está determinada por tres criterios: a) riqueza fonética (inclusión de muchos sonidos del lenguaje); b) presentación gradual de dificultades fonéticas; c) tenor pragmático de la palabra (potencial para confrontar la realidad sociocultural de los educandos):

la mejor palabra generadora es aquella que reúne en sí el mayor “porcentaje” posible de criterios sintáxicos (posibilidad o riqueza fonética, grado de dificultad fonética, “manipulabilidad” de los grupos de signos, las sílabas, etc.), semánticos (mayor o menor “intensidad” del vínculo establecido entre la palabra y el ser que ésta designa), ... y pragmático, mayor o menor tenor potencial de concientización o conjunto de reacciones socioculturales que la palabra genera en la persona o grupo que la utiliza.¹⁶

(3) La tercera fase consiste en la *creación de codificaciones*, o sea representaciones (dibujos, fotos, etc.) de situaciones existenciales típicas que desafían al grupo. Tales situaciones se identifican en términos de los temas generadores a que aludimos antes. De modo que hay una relación íntima entre representaciones,

temas generadores y palabras generadoras. Una palabra generadora puede abarcar una situación entera (ej. "salario", en relación con el problema del nivel de vida, inflación, o desempleo), o puede referirse solo a uno de los elementos de la situación (ej. "ladrillo", en relación al problema de la vivienda). La serie de representaciones que se correlacionan con las palabras deben estar bien ordenadas, tanto en su secuencia como en su contenido, incluyéndose siempre situaciones bien familiares para las personas cuyo "universo temático" se está explorando junto a ellos.

(4) Los coordinadores, especialistas y voluntarios preparan *agendas para la discusión*. Se trata de asistir a los coordinadores de los "círculos de cultura" en su rol de facilitadores del proceso de aprendizaje, en este caso, aprender a leer y escribir junto con el desarrollo de su conciencia crítica. La parte final de esta etapa preparatoria incluye también la elaboración de *tarjetas* o *diapositivas* con la participación de las familias fonémicas (las sílabas) correspondientes a las palabras generadoras. Se necesitarán más tarde para observar, seleccionar y combinar tales "partes" en la formación de palabras y oraciones.

(5) El *programa de alfabetismo-concientización* en sí comienza con la investigación temática, como indicamos previamente. En un segundo momento se presenta una serie de situaciones codificadas, asociadas con palabras generadoras específicas. Los participantes tienen la oportunidad de discutir las situaciones, compartir historias personales relacionadas, y reflexionar críticamente sobre ellas. Por ejemplo, en el análisis de la codificación de una barriada, los problemas de alimentación, techo, vestido, salud y educación emergen frecuentemente. Luego se presenta sola la palabra BARRIADA, en una diapositiva o un cartel,

y después la palabra dividida en sus tres sílabas. BA-
RRIA-DA. A continuación se presentan las familias
fonéticas: BA BE BI BO BU

RRIA RRIE RRII RRIO RRIU
DA DE DI DO DU

Los participantes pueden identificar las cinco vocales de inmediato y ya están listos para formar sus propias palabras, seleccionando y combinando libremente las sílabas. Así pueden producir palabras “reales” como boda, buda, debe, duda, y también inventar palabras nuevas. La práctica del mecanismo de formación de palabras continúa a través de la presentación de codificaciones y palabras generadoras. Además, pueden comenzar la práctica de la escritura desde la primera sesión. Así los participantes descubren numerosas reglas del lenguaje mientras desarrollan una variedad de destrezas, junto con el descubrimiento feliz de su enorme potencial de aprendizaje y desarrollo personal.

El programa de educación de adultos se concibe como una dimensión —y también como resultado— del proceso de reflexión crítica en un contexto de aprendizaje comunitario. Las personas analizan su situación, su lugar y su rol en el mundo, su capacidad para transformar la realidad, su encuentro con su propia conciencia mientras cooperan en la producción liberadora de actos creativos.

Pensábamos en la alfabetización... como una tarea de conciencia... cambiar la ingenuidad en criticidad... una alfabetización directa y realmente ligada a la democratización de la cultura, que fuese una introducción a esta democratización... que no considerase al

hombre espectador del proceso, cuya única virtud es tener paciencia para soportar el abismo entre su experiencia existencial y el contenido que se le ofrece para su aprendizaje... Pensábamos en una alfabetización que fuese en sí un acto de creación, capaz de desencadenar otros actos creadores... en que el hombre, no siendo objeto, desarrolle la impaciencia, la vivacidad, característica de los estados de estudio, de invención, de reivindicación.¹⁷

El proceso educativo se concentra en la expansión de la conciencia y el aprendizaje se comprende como el proceso por el cual una persona accede a nuevos niveles de conciencia. El contenido de tal conciencia es la visión que la persona tiene de su propia existencia en la realidad social, y el poder que posee para determinar su destino. El proceso de aprendizaje comienza con el nivel presente tal como se manifiesta en las condiciones de vida, el lenguaje, el concepto de sí, la filosofía de la vida. En el programa educativo se espera que la gente advierta mejor la contingencia de la realidad social y de las posibilidades de transformación creativa y liberadora. Esto nos conduce al tópico de la concientización y el desarrollo.

2. Concientización y creatividad

Ya señalamos que "concientización" alude al proceso por el cual las personas profundizan su conocimiento de la realidad sociocultural que condiciona sus vidas, y de su capacidad para transformar esa realidad. Concientización implica una relación dialéctica entre reflexión y acción, que

incluye *denuncia* (crítica de todo lo que es opresivo y alienante) y *anunciación* (esperanza liberadora y descubrimiento de alternativas creativas).

- a. *Niveles de conciencia*. La intuición sociológica de Freire le indica que la falta de conciencia crítica —y no la mera “ignorancia” como tal— es la fuente de la submersión cultural y la marginalidad de grandes sectores del pueblo. En su análisis del condicionamiento histórico y los niveles de conciencia, él propone la erradicación de la mentalidad propia de las sociedades dependientes y cerradas, y el desarrollo de la conciencia crítica. Se trata del caso de las llamadas “culturas del silencio”, todavía predominantes en muchas áreas rurales de América Latina, donde las personas exhiben una “cuasi-adherencia” o “cuasi inmersión” en la realidad. Se habla aquí de *conciencia semiintransitiva*, dominada, que percibe en forma distorsionada, y solo comprende los datos proporcionados por su experiencia vivida. Es decir, que los hechos no se objetivan, y las causas de sus problemas se atribuyen a alguna superrealidad, o a algo existente en la persona misma, asumiéndose posiciones fatalistas. No hay suficiente distancia para objetivar la realidad, conocerla en forma crítica, y percibirla estructuralmente (o sea, en términos de sus instituciones y estructuras y otros factores sociales). La acción aquí nunca puede dirigirse a transformar tal realidad si-

no más bien a aquellos otros agentes “superiores” o a su propia (autoimpuesta) incapacidad. La acción social tiende a tener el carácter de magia terapéutica o defensiva.

El desarrollo hacia una *conciencia transitivo-ingenua* se entiende como paralelo a la transformación de los patrones socioeconómicos de la “modernización” (urbanización, desarrollo tecnológico, y elementos por el estilo). La característica principal de este modo de conciencia es el simplismo en la interpretación de las situaciones problemáticas. Tiende a idealizar el pasado como tiempo mejor, subestima a las personas sencillas y tiende a ser seducida por la masificación. No es permeable para la investigación y su argumentación es frágil, con fuerte contenido emocional. Prefiere la discusión al diálogo y a menudo recurrir a explicaciones cuasimágicas, aunque sin la actitud fatalista típica de la cultura de silencio. A este nivel las masas populares pueden ser manipuladas por líderes y programas demagógicos, populistas, aun cuando paradójicamente el populismo puede contribuir a la movilización democrática.

El acceso a la *conciencia crítica* no es automático. Implica la capacidad de percibir la realidad estructuralmente, y es un prerrequisito para la comprensión profunda de la historia y para el compromiso político explícito dentro de un sistema auténticamente democrático. En los términos freireanos, este modo de conciencia corresponde a una calidad de vida altamente permea-

ble, interrogadora, inquieta, y dialógica. Sustituye las interpretaciones mágicas y tiene mayor profundidad en la apreciación de los fenómenos, incluyendo la flexibilidad para revisar y poner a prueba las opiniones y los descubrimientos. Rechaza posiciones quietistas y es receptiva frente a nuevos enfoques. Y, siendo que la apatía y el fanatismo son las inclinaciones comunes de la conciencia transitivo-ingenua (de hecho, el fanatismo puede ser más ilógico, alienante, e intolerante que la mentalidad “semi-intransitiva” y “mágica”), es imperativo auspiciar el desarrollo de la criticidad:

La concientización es más que una *simple toma de conciencia*. En la medida en que implica superar “falsas conciencias”, es decir superar una conciencia semi-intransitiva o una conciencia transitiva ingenua, implica una inserción crítica de la persona concientizada en una realidad desmitificada... No puede haber concientización popular sin una radical denuncia de las estructuras deshumanizadoras, acompañada por la proclamación de una nueva realidad...¹³

Una posibilidad especial en el desarrollo de la conciencia crítica está en atender los llamados “inéditos viables”, o sea, trascender lo que aparece como barrera absoluta, paralizadora, de las situaciones-límite. Es el desafío a descubrir cosas nuevas a la luz de los “temas generadores” de la realidad existencial de las personas involucradas en este proceso de aprendizaje y desarrollo.

b. *Liberación y creatividad*. Freire ha demostrado una instancia especial en que los cam-

bios en la experiencia se correlacionan y aun coinciden con los cambios en las estructuras cognitivas. Hemos encontrado que el método y proceso de concientización necesita —y también estimula— lo que Piaget llamó el nivel de operaciones formales en el desarrollo de la inteligencia y el pensamiento: 1) la capacidad para tomar en cuenta muchos factores y variables en la problematización y resolución de situaciones conflictivas, lo que hace posible la percepción estructural, la reflexión crítica y la reconstrucción creativa; 2) la capacidad para, por ejemplo, la introspección y para “pensar sobre el pensamiento”, esencial para descubrir la dinámica de la autoconciencia y la alienación; 3) la capacidad para construir ideales o “utopías”, reflexionando sobre situaciones diferentes o contrarias a las presentes, esencial para derrotar el conformismo y para desarrollar los “inéditos viables”. En la medida en que tales potencialidades se actualizan y se ejercitan en el proceso de concientización, se hace posible la *liberación* real de las estructuras del pensamiento y el lenguaje. Las respuestas adaptativas y creativas que resultan proveen un *poder* nuevo a los participantes y una voluntad para el cambio. Se estimula el juicio moral “pos-convencional” (Kohlberg). De modo que Freire ha hecho un aporte valioso a nuestra comprensión de la conducta cognitiva, y así

podemos descubrir la razón de la efectividad de su método: ese método es capaz de reactivar el proceso de desarrollo inhibido y/o reprimido previamente por una variedad de circunstancias interrelacionadas (defensas psicológicas, prejuicios y otros factores culturales, opresión político-económica, etc.). En este sentido, se trata ciertamente de una educación liberadora.

Básicamente, como crítica de la educación tradicional al servicio del statu quo, Freire reacciona contra la represión de la creatividad. El método freireano resulta ser un caso especial de promoción del desarrollo humano a tono con el patrón de creatividad. Nosotros hemos demostrado en detalle que este enfoque promueve la ocurrencia de un proceso creativo tal como ha sido estudiado por una variedad de investigadores y autores.¹⁹ De hecho puede comprobarse la correlación existente entre las fases del método de Freire y la secuencia del proceso creativo correspondiente a los descubrimientos científicos y manifestaciones artísticas especialmente. En forma esquemática, la correlación es como sigue:

**(1) Situación problemática-conflicto en un
"Contexto de Rapport"**

Proceso creativo-general
Necesidades o carencias:
desafío para descubrir respuestas apropiadas (ej. un problema matemático; concepción de una obra

Concientización
Privación cultural, analfabetismo, marginalidad, alienación/opresión, autoimágenes desvalorizantes, etc.

de arte; un reto filosófico, etc.). Esto pone en marcha la secuencia del proceso creativo, dentro de un *Contexto*: Apoyo ambiental de parte de la comunidad (comunidad académica, por ejemplo) que estimula y facilita la resolución.

Los “círculos de cultura” proveen el clima socio-afectivo y el estímulo para encarar las situaciones problemáticas con confianza.

(2) Interludio o “pausa”

“Estadio de incubación”, o intervalo, con una aparente retirada (la búsqueda de resolución subsiste, sobre todo a niveles sub-conscientes). Hay un estado de relativa tensión.

La formulación del problema o “situación límite” da paso a las representaciones y la discusión grupal (el “interludio” ocurre porque los coordinadores no proveen las respuestas). Búsqueda común de respuestas y alternativas.

(3) Intuición-percepción

Descubrimiento de la solución: se percibe (generalmente en forma súbita) que existe una relación entre la respuesta surgida y el problema inicial. Se ilumina el problema o conflicto de origen y se elimina la carencia inicial.

Descubrimiento de reglas del lenguaje, del potencial personal para el aprendizaje y la transformación del carácter ejemplar del contexto comunitario como grupo creativo.

(4) Distensión y transformación de energía

Liberación de la tensión y descarga de energía ("efecto Eureka"). Ocurren simultáneamente, o poco después de las intuiciones y nuevas percepciones. La tensión, que es un acompañante de la situación problemática, tiende a desaparecer. Momento caracterizado por la emoción y la acción que sigue a la resolución exitosa del problema.

Reacciones análogas debido al descubrimiento de posibilidades liberadoras: reafirmación de sí, adquisición de destrezas, etc. Nueva autoconfianza, y disposición para logros más complejos, en un clima de alegría y celebración en los círculos de cultura.

(5) Interpretación y verificación

Las nuevas inspiraciones, los descubrimientos, deben acompañarse y complementarse con adecuada verificación y elaboración. Momento caracterizado mayormente por el discernimiento: reconocer la relación entre conflicto/problema e intuiciones, y hacer pública y sujeta a otras comprobaciones la resolución alcanzada. (La interpretación-verificación subraya la dimensión social de la creatividad.)

La interpretación y verificación se dan en términos de la unión entre reflexión y acción ("praxis"). La experiencia total cobra sentido a la luz de los cambios que se van operando en la persona y en el proceder de los participantes, y en los proyectos en que se involucran (ej., peticiones específicas a las autoridades; actividades de servicio mutuo; mejoras en la comunidad; acción política, etc.)

La gran intuición de Freire es haber captado la correlación entre su método de alfabetización (a nivel lingüístico-cognitivo) y el proceso de concientización (a nivel del yo, la interacción y la estructura social). Es en este contexto que él se refiere a su enfoque en términos de *acción cultural para la libertad*:

En nuestro método educacional la palabra no es algo estático o desconectado de la experiencia existencial del hombre, sino una dimensión de su pensamiento-habla sobre el mundo. Es por eso que, al participar críticamente en el análisis de las primeras palabras generadoras vinculadas a su experiencia existencial; al estudiar las familias silábicas resultantes de tal análisis; al percibir el mecanismo de las combinaciones silábicas de su idioma, los alumnos descubren finalmente las distintas posibilidades de combinación, sus *propias palabras*. Gradualmente, en la medida en que se multiplican estas posibilidades, los alumnos, a través del dominio de nuevas palabras generadoras, amplían su vocabulario y su capacidad de expresión por el desarrollo de su imaginación creadora.²⁰

El método estimula la experiencia de la libertad en el uso del lenguaje mismo, e ilustra el rol fundamental que dos operaciones y principios claves —combinación y selección— juegan en el lenguaje.²¹ Se trata de una expresión particular y concreta de la habilitación para “decir su palabra” dentro de las reglas de juego de los idiomas silábicos (como el portugués y el español). Y esto, junto a la formulación de situaciones-problemas, alternativas, decisiones y acciones, dentro

de la “sintaxis” existencial que reclama resolución para los conflictos y carencias. En ambas dimensiones —lingüístico-cognitiva/yo-relaciones sociales— detectamos el aprendizaje como desarrollo y producción de nuevas energías (“poder”) para otras experiencias. La capacidad para la recreación, basada en la libertad para forjar el destino propio, es inseparable de la “renovación del entendimiento”.

c. *Una visión cristiana.* Es preciso destacar, por último, la inspiración religiosa en la obra y el pensamiento de Freire, quien no es un teólogo en el sentido tradicional del concepto. El significado teológico de su contribución reside en haber desarrollado el sentido y las implicaciones de su propia fe en relación con el problema de la educación. Freire permitió que su orientación religiosa y teológica ejerciera una influencia decisiva sobre su filosofía educativa. Así nos ha brindado un modelo de lo que significa reflexionar teológicamente en medio de situaciones concretas, y dejar que la teología afecte tanto el contenido como el proceso de pensamiento.

Freire ha criticado a las iglesias que fallan en el ejercicio de una función profética y de compromiso con los oprimidos, y ha instado a trabajar más activamente contra toda alienación y opresión. Insiste en que la neutralidad es imposible, ya que permanecer “neutral” en medio de la historia equivale a conformarse o apoyar el actual estado de cosas. Para Freire el Evangelio

es profético, utópico y revolucionario. La imagen de Dios tiene gran influencia en su crítica social, porque se trata del Dios activo, sensible y comprometido de las Escrituras. Es el Dios que obra a favor de la liberación de los seres humanos y los recrea, junto al resto del mundo, con su propia cooperación. Jesucristo es el crítico radical de las estructuras e instituciones opresivas y el que invita al pueblo a desarrollar al máximo su potencial humano. Para Freire, la imagen predominante de Jesús se caracteriza por la no-conformidad, la confrontación del orden social, y la disposición a morir para producir los frutos de la nueva vida. Por eso los temas bíblicos predilectos son “encarnación”, “Exodo”, y “Pascua”. Y la iglesia fiel, en esta perspectiva, tiene una orientación esperanzada en el compromiso con los alienados y oprimidos. Está abierta a la crítica y a la renovación radical, y su enfoque educativo está al servicio de su visión de un mundo mejor.²²

NOTAS

1. La obra clásica de Erikson es *Infancia y Sociedad* (Buenos Aires: Paidós, 1976), fundamental para comprender y apreciar su contribución.
2. Para el educador cristiano, son de interés particular también los siguientes libros de Erikson: *Identity: Youth and Crisis* (New York: Norton, 1968); *Insight and Responsibility* (New York: Norton, 1964); *Young Man Luther* (New York: Norton, 1958) y *Gandhi's Truth* (New York: Norton, 1969).

3. La contribución de Piaget está sintetizada en un libro que escribió con su colaboradora Bärbel Inhelder, *Psicología del niño* (Madrid: Morata, 1969).
4. B. Inhelder & J. Piaget, *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence* (New York: Basic Books, 1958).
5. L. Kohlberg, *The Philosophy of Moral Development* (San Francisco: Harper & Row, 1981). Aquí recoge el autor el fruto de su larga labor de investigación en forma integrada y sistemática.
6. Las limitaciones de este enfoque han sido expuestas por Craig Dykstra, *Vision and Character: A Christian Educator's Alternative to Kohlberg* (New York: Paulist Press, 1981).
7. La presentación más comprensiva hasta el presente de la obra de Fowler, aparece en su libro *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and the Quest for Meaning* (San Francisco: Harper & Row, 1981).
8. James W. Fowler, "Stage Six and the kingdom of God", *Religious Education* 75 3 (1980) 231-248.
9. Entendemos, además, que estos cuatro aspectos corresponden a los distintos *modos del aprendizaje* (activo, emocional, intuitivo, racional).
10. *La educación como práctica de la libertad* (Montevideo: Tierra Nueva, 1969); *Pedagogía del oprimido* (Montevideo: Tierra Nueva, 1970); *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación Humana en la historia* (Buenos Aires: La Aurora, 1974); *Cartas a Guinea-Bissau: apuntes de una experiencia pedagógica en proceso* (México: Siglo Veintiuno, 1977).
11. De acuerdo con Freire, el término "concientización" ("conscientizacao") fue definitivamente acuñado y popularizado por Don Helder Camara, Arzobispo de Recife.

76 / *El ministerio educativo de la Iglesia*

12. *Pedagogía del oprimido*, pags. 112-116.
13. *Ibid.*, pág. 116.
14. *Ibid.*, pág. 133.
15. *Ibid.*, pág. 144.
16. *La Educación como práctica de la libertad*, pág. 136.
17. *Ibid.*, págs. 122-123.
18. *Acción cultural para la libertad*, pág. 89.
19. Daniel S. Schipani, "Conscientization and Creativity — A Reinterpretation of Paulo Freire, focused on his Epistemological and Theological Foundations, with Implications for Christian Education Theory" (Ph.D. dissertation, Princeton Theological Seminary, 1981). Está en preparación otro ensayo bajo el título "Educación y Creatividad — El Aporte de Paulo Freire".
20. *Acción cultural para la libertad*, págs. 46-47.
21. Estas operaciones son descritas por el lingüista Roman Jakobson, en Ruth Nanda Anshen, ed. *Language: An Enquiry into its Meaning and Function* (New York Harper, 1957) págs. 155-173.
22. Nuestra *crítica* al pensamiento de Freire incluye, entre otros, los siguientes aspectos: (a) existe el riesgo de asumir actitudes mesiánico-paternalistas cuando se trabaja para ayudar a la gente a concientizarse, y de identificar los niveles más altos del desarrollo de la conciencia con formas superiores de "Humanidad"; (b) el pensamiento freireano ha asimilado el marxismo en una forma ingenua, carente de crítica, y puede prestarse para auspiciar un sectarismo revolucionario dogmático (que el mismo Freire rechaza) en contradicción con la educación realmente liberadora; (c) existe el riesgo de manipulación e indocctrinación si se asume a priori una opción ideológica a favor de una revolución "justa"; (d) hay una selectividad marcada en el uso de las

Escrituras y el pensamiento cristiano, con una visión limitada de Jesús, que ignora su rechazo de la violencia y del control del poder político, por ejemplo; (e) el cuadro del ser humano resulta ser demasiado optimista, y los oprimidos tienden a ser idealizados como portadores de la revelación.

CAPITULO 2

Fundamentos bíblico-teológicos: El Evangelio del Reino de Dios

En el capítulo anterior consideramos en forma sintética aquellos fundamentos de la educación cristiana que corresponden a las ciencias del comportamiento humano —especialmente la psicología— y a la educación, a partir del aporte de Paulo Freire. Aunque el tratamiento del tema ha sido necesariamente parcial y sugerente, nos ha ayudado a apreciar el valor que tales contribuciones tienen en su carácter de recursos para la práctica y la teoría de la educación cristiana. Ahora nos toca hacer referencia a los fundamentos bíblico-teológicos de la educación cristiana. Lo haremos en torno a la imagen (o el símbolo) del Reino de Dios, lo cual nos permitirá seguir desarrollando el argumento que reclama nuestra *tesis* (= una educación cristiana que sea efectivamente creativa y transformadora debe orientarse

según la imagen bíblica del Reino) y que deberá culminar en la última parte de nuestro estudio.

La afirmación de la pertinencia del mensaje del Reino de Dios, y la expectativa misma de las manifestaciones del Reino son esenciales para ayudarnos a captar la orientación bíblica en su totalidad. Sin embargo, ahora no hemos de investigar a fondo el símbolo del Reino en la Biblia y en la teología cristiana,¹ sino que postularemos que se trata de un símbolo clave sobre la base de cuyo tratamiento podemos identificar diferentes corrientes teológicas. Nuestra pregunta por excelencia es: *si nos interesa comprender, vivir, compartir y proclamar el Evangelio del Reino, ¿cómo interpretaremos las implicaciones de la postulada centralidad del Reino y de la expectativa por su venida?* La múltiple respuesta a este interrogante básico, constituirá la mayor parte del contenido del capítulo en el que analizaremos tres diferentes tipos de implicaciones: formales, críticas y materiales.²

A. IMPLICACIONES FORMALES DEL EVANGELIO DEL REINO

Interpretamos el “Reino de Dios” como *símbolo* de la acción liberadora y recreadora de Dios, su voluntad y promesa, tal como lo percibimos antes que nada en las Escrituras y, principalmente, a la luz del ministerio de Jesús. El prometió y demostró el cumplimiento de su promesa de liberación completa y total como una realidad

presentada por Dios mismo: la derrota de la alienación y el mal, la destrucción de las consecuencias del pecado: violencia, dolor y muerte. El Reino de Dios sería la manifestación de la soberanía y el señorío de Dios sobre todas las cosas. Como lo expresa el sacerdote franciscano y teólogo brasileño, Leonardo Boff, *el Reino de Dios es una transfiguración y revolución total, global, y estructural de la realidad de los seres humanos*. Es el cosmos purificado de todos los males y lleno de la realidad de Dios. El Reino no es para otro mundo sino el antiguo mundo transformado en uno nuevo. El Reino de Dios que Jesucristo anuncia no es una liberación de tal o cual mal, de la opresión política de los romanos, de las dificultades económicas del pueblo, o del pecado solamente. Abarca todo: el mundo, la persona humana y la sociedad. La realidad entera ha de ser transformada por Dios. De ahí la frase de Jesús: “El reino de Dios está entre vosotros” (Lucas 17: 21). Esta difícil expresión —“el reino de Dios está entre vosotros”— significa, según la exégesis más reciente, “el nuevo orden introducido por Dios está a disposición de ustedes. No pregunten cuándo será establecido en el futuro”.³

El carácter *escatológico* del Reino y sus implicaciones han sido considerados en forma muy lúcida y apropiada por Jon Sobrino, teólogo jesuita de origen vasco. Primeramente, escatología significa “crisis”, ya que Dios enjuicia a la realidad presente con el fin de recrearla. El *escaton*, como realidad última y definitiva, hace entrar en

crisis a la historia y a las gentes, y revela aquello que posee relevancia final. Por eso el concepto de escatología resulta estar plenamente a tono con la demanda fundamental de Jesús de la conversión (*metanoia*). Así, Jesús ofrece la posibilidad de que logremos verdadera identidad y sentido de pueblo y comunidad, al enfrentarnos con una crisis y experimentar una conversión. En segundo lugar, la escatología de Jesús tiene un carácter histórico-temporal. La situación actual no es la posibilidad última para nosotros. El futuro no es simplemente una réplica basada en el presente sino una utopía que aun no se ha realizado. Tercero, la cuestión de la relación entre Dios y los seres humanos puede considerarse ahora en términos de una tensión entre la materialización del Reino, por un lado, y la confesión de que Dios se acerca en su gracia, por el otro. En cuarto lugar, la escatología nos presenta el problema de Dios en una nueva luz, señalando esta relación con el futuro como una modalidad de su propio ser.⁴

1. La persona de Jesús

Una implicación inmediata de la afirmación del carácter central del Evangelio del Reino es que *se debe tomar muy en serio la persona del "Rey"*. Cualquiera interpretación adecuada del Evangelio debe incluir concretamente la persona de Jesucristo como un hombre en el espacio y en el tiempo, relacionado con un pueblo. No puede ser traducido a un equivalente subjetivo o ideo-

lógico sino que debe percibirsele como poseyendo esa convicción escatológica de que su misión era participar en la nueva etapa de la irrupción de la realidad del Reino de Dios.

Jesús no comenzó predicando sobre sí mismo o sobre la iglesia sino sobre el Reino de Dios. El centro y el objeto de su mensaje es este símbolo bíblico, el acariciado anhelo y la aspiración de Israel. Jesús promete que no será un sueño y una expectativa utópica, sino una realidad presentada por Dios. Todo el ministerio de Jesús debe percibirse e interpretarse a la luz del Reino que viene. Así es como los milagros realizados resultan ser señales de que el Reino ya está irrumpiendo y fermentando dentro del viejo mundo. Otros hechos de Jesús —tales como el perdón de pecados— son también señales del Reino, de la transformación y la derrota de situaciones opresivas. Son testimonios de la voluntad y la acción liberadora y recreadora de Dios. La presencia de Jesús niega a la negación de la vida: se curan enfermedades (Mt. 8:16,17); la lucha se cambia en victoria y gozo (Lc. 7:11-17; Mc. 5:41-43); la muerte se transforma en mero sueño (Mc. 5:39); los pecados son perdonados (Mc. 2:5); los demonios impuros ceden lugar al Espíritu de Dios (Mt. 12:28).

“Reino de Dios” significa la liberación total conseguida por la gracia y el poder de Dios. Se trata de veras de un reino *de Dios* en un sentido subjetivo y objetivo, como bien hace notar Boff: Cristo se entiende a sí mismo no solo como pre-

dicador y profeta de estas buenas nuevas (evangelio) sino ya como un elemento de la nueva situación transformada. El es el hombre nuevo, el Reino ya presente aunque velado en debilidad. Unirse a Cristo es una condición indispensable para participar en el nuevo orden que Dios ha de introducir.⁵

Jesús no es meramente quien proclama y anticipa el Reino. También es el cambio nuevo para entrar al Reino. Cuando deduce la naturaleza de la consciencia distintiva de Jesús, a partir de sus acciones y actitudes, Jon Sobrino sugiere lo siguiente:

- a. *Jesús está consciente de que el Reino de Dios se acerca en y a través de su propia persona*, según se refleja en relación a las “señales” antes aludidas (Lc. 11:20), las parábolas del Reino (Mc. 4:30), y sus enseñanzas (Mc. 10:4, Mt. 5:22, 28, 32, 34, 39, 44).
- b. *Jesús se atreve a afirmar que la salvación escatológica está determinada por la posición que uno adopte sobre la propia persona de Jesús* (Mc. 8:38; Lc. 12:8).

Jesús es bien consciente del hecho que la salvación última de la gente está relacionada funcionalmente con su propia persona. En su enseñanza, el discipulado tiene una función salvífica como servicio del Reino, y se asocia con su persona concretamente (Mc. 8:34, Mt. 8:19-22). Además, en los Evangelios está claro que Jesús no solo era consciente de una visión a favor del

Reino sino que también era consciente de una relación especial con Dios como Padre Celestial. Dos aspectos en que tal consciencia se explicita son la confianza incondicional y la obediencia a la voluntad del Padre.

Como el paradigma de la nueva humanidad, Jesús proclama un mensaje de liberación radical de toda alienación. Además, él mismo aparece como el nuevo hombre, como el comienzo de una creación reconciliada consigo mismo y con Dios. Boff describe a la persona de Jesús como alguien “de extraordinario buen sentido, imaginación creadora, y originalidad”:

La imaginación es una forma de libertad. Nace en la confrontación con la realidad y el orden establecido; surge del inconformismo frente a una situación dada y establecida; es la capacidad de ver a los seres humanos como más grandes y más ricos que el ambiente físico y cultural que les rodea; es tener el valor de pensar y decir algo nuevo y andar por caminos todavía no transitados pero llenos de sentido humano. Así considerada, podemos decir que la imaginación era una de las cualidades fundamentales de Jesús... La imaginación postula creatividad, espontaneidad, y libertad. Eso es precisamente lo que Jesús demanda cuando propone un ideal como el del Sermón del Monte.⁶

2. Historia y comunidad

- a. *Historia.* Las referencias al Reino incluyen la *historia*. Es decir que rechazamos todo dualismo (neoplatónico) manifiesto, por ejemplo, en el énfasis unilateral en la interiori-

dad. El mensaje y el ministerio de Jesús confirman el propósito de Dios de estar activo en medio de los pueblos, a través de la gente, y con objetivos y procesos concretos.

El Reino de Dios no es algo puramente "espiritual" en el sentido de estar fuera de este mundo. Más bien, es la totalidad de este mundo "físico" que se introduce al orden de Dios. Es la manifestación de la soberanía y el señorío de Dios sobre este mundo que está clamando por liberación y nueva vida (Romanos 8). Este símbolo del Reino significa que Dios es el sentido final del mundo y que Dios intervendrá para restaurarlo y establecer "un nuevo cielo y una tierra nueva". La *utopía* (aquello que no existe en ninguna parte) se transforma en *topía* (algo que existe en cierto lugar). Sin embargo, no se debe "regionalizar" el Reino (por ejemplo, identificándolo con la iglesia o con un sistema social determinado) porque no hay proceso de liberación en la historia capaz de definir la forma última del Reino, que es un regalo escatológico de Dios. En Jesús hallamos esta tensión dialéctica: por un lado, él proclama un proyecto de liberación completa, el Reino de Dios; por otra parte, desarrolla actitudes, acciones y gestos mediatizadores, los que traducen ese proyecto a un proceso en marcha, en medio de la historia.⁷

Existe solo una historia y un proceso de liberación que culmina con Jesucristo. Por lo tanto, el Reino es esencialmente una realidad histórica que debe percibirse y valorarse (proclamar-

se, buscarse, compartirse y celebrarse) *escatológicamente*. Y el corazón de la dimensión escatológica yace en esta tensión de lo que está por venir, la expectativa de una nueva acción de Dios que hace posible una fresca mirada y una inspirada participación en el presente. Así se afirma el conflicto y la complementariedad entre el presente y el futuro.

b. *Comunidad*. Cuando pensamos en el Reino, también aludimos a la *comunidad*. El “nuevo hombre” (Ef. 2:18) o la “nueva creación” (2 Cor. 5:17) significa humanidad nueva. Esto no tiene nada que ver con el concepto moderno de autorrealización ni con el individualismo sino que más bien los rechaza. La apropiación del Evangelio del Reino implica la formación de un pueblo.

“Reino” simboliza una manera nueva y definitiva de ser y de relacionarse. Incluye una renovación total en los seres humanos, en las relaciones sociales, y en toda la creación. La meta final es la *reconciliación universal*. Pero se trata de una reconciliación que, por su propia naturaleza, contradice a la realidad presente porque apunta a la comunión en paz y justicia. Efectuar la reconciliación es obrar justicia. Jesús propone recrear la situación presente de suerte que la gente no quede como está, ni meramente resignada y consolada, sino libres de las ataduras de toda forma de opresión y miseria. La justicia de Jesús, por lo tanto, conduce a una nueva comunidad, a una nueva forma de coexistencia social en que se eli-

mina la alienación causada por las diferencias y antagonismos de clases. La alternativa es un modelo creativo de la comunidad de Jesucristo llamada a participar en las manifestaciones concretas y anticipadas del Reino que viene. Se trata de la iglesia que, lejos de procurar asirse de las estructuras de poder, asume el paradigma de la cruz, no solo como la estrategia mejor sino como estilo de vida.

3. Obediencia y política

- a. *El discipulado radical.* En términos bíblicos, es imposible separar la fe de la obediencia. Tampoco se debe separar la ética de la teología. No es por casualidad que al anuncio del Reino (Mt. 4:17, 23) le siguen un nuevo modelo ético (Mt. 5). Los desafíos de carácter ético deben considerarse por lo menos tan profundos y de contenido “teológico” como aquellos que corresponden a la “doctrina” o a la ortodoxia cristiana.

La referencia al Reino incluye la *obediencia*. Podemos repetir en este sentido un antiguo dicho anabautista, que suele mencionarse en las reflexiones cristológicas en América Latina: “La única forma posible de conocer a Jesús está en el seguimiento, real y vívido, de su persona, en el esfuerzo por identificarnos con sus preocupaciones históricas, en el intento por plasmar su reino entre nosotros. En otras palabras, solo desde la praxis cristiana es posible acercarnos a Jesús”.⁸

En los documentos bíblicos existe una corre-

lación interesante entre la *ontología* (el problema del ser), la *epistemología* (el saber y la verdad) y la *ética* (el bien y la conducta deseable). “Dios es” y “Dios existe” en realidad significan e implican “Dios reina”. El “gobierno” de Dios está unido inseparablemente con la realidad operativa del reinado de Dios. Conocer a Dios —tener fe— significa e implica que uno obedece —que uno es fiel— a Dios, es decir que uno está a tono con la voluntad de Dios, con el “Reino de Dios”. Con respecto a la persona de Jesucristo, bien señala Sobrino:

La relación del hombre con Jesús debe tener también ese carácter relacional; contactar con Jesús solo será posible en la actitud de servicio al reino. Dicho sencillamente, dado el carácter relacional de Jesús con respecto al reino, el contacto del hombre con él no será en primer lugar un contacto de aclamación cúllica o de adoración, sino de seguimiento de Jesús como servicio al reino.⁹

El Reino presupone una transformación radical de las pautas de vida y de relaciones, ya que “todas las cosas son hechas nuevas” (2 Cor. 5:17) y hay una nueva creación. El Sermón del Monte describe en forma programática el nuevo estilo de vida del discípulo de Jesucristo. Implica el amor y la liberación de las personas para grandes logros en el sentido de una justicia “mayor que la de los escribas y fariseos” (Mt. 5:20). La conversión que Jesús demanda y la liberación que logró para nosotros, se relacionan con un amor que no conoce discriminaciones ni tampoco lí-

mites. Existe solo en la medida en que, como Jesús, nos entregamos y nos colocamos al servicio de los otros. El núcleo del Sermón del Monte consiste en la declaración de que el amor, el servicio, y la verdad constituyen el único poder capaz de anticipar genuinamente al Reino. En esta luz, el mandato de amar a los enemigos, y la invitación a ser “perfectos como vuestro Padre”, expresan la completa radicalidad de las demandas de Jesús.

- b. *La política del Reino.* Cuando hablamos del Reino de Dios estamos aludiendo a la *política*. Junto con historia y comunidad, como veíamos antes, debemos considerar la cuestión de las estructuras de poder, los intereses y proyectos socio-económicos y políticos. La supuesta neutralidad, falsamente asumida por muchos cristianos, implica no solo una posición conservadora en el peor sentido (contradictoria de la amplia dimensión social del amor al prójimo) sino también un error hermenéutico: se soslaya la pertinencia política de Jesucristo.¹⁰

Por la naturaleza misma de su contenido, el símbolo del *Reino* es, esencialmente, un símbolo político. Históricamente, el tema del Reino de Dios es central en la literatura post-exílica y en la época intertestamentaria. Para los judíos, obviamente poseía una connotación política, ya que la política y la religión estaban tan íntimamente relacionadas. Para ellos el efectivo símbolo¹¹ “Reino de Dios” designaba la liberación de

la opresión y la vida en su máximo potencial. El señorío de Dios sobre todas las cosas también debía demostrarse políticamente. El Mesías habría de inaugurar el Reino.

Jesús, sin embargo, tuvo que corregir las expectativas mesiánicas y apocalípticas del pueblo. Debió refutar y rechazar las estrategias y los sueños nacionalistas de Israel, aunque el mesianismo político clásico parece haber sido una gran tentación para él (Mc. 1:12, 11:10; Mt. 4:1-11; Lc. 15:26, 24:21).

El gran drama de la vida de Cristo fue intentar vaciar de contenido ideológico a la palabra “Reino de Dios” y hacer comprender a sus discípulos y al pueblo que él concibe algo mucho más profundo: que él demanda una conversión personal y una transformación radical del mundo de los seres humanos; el amor a los amigos y a los enemigos y la superación de todos los elementos opuestos a Dios y a los hombres... Con Cristo, el Reino ya ha comenzado a actuar en el mundo. El viejo orden ya se está moviendo en la dirección de su fin.¹²

El carácter político de este Reino involucra una realidad mucho más radical y comprensiva, como negación (“subversiva”) del sistema presente así como creadora de alternativas a favor de una vida más humana y abundante, y del cultivo de la comunidad.

El concepto bíblico *shalom* —que incluye paz, justicia, plenitud humana, bienestar, y la salvación misma¹³ debe percibirse en su íntima relación con el símbolo del Reino. El Reino de Dios

es en realidad el *Reino de Shalom*, que define el proceso y el contenido de la política de Dios.

B. IMPLICACIONES MATERIALES DEL EVANGELIO DEL REINO

1. Un Reino único

Cuando aludimos al Reino de Dios necesariamente estamos distinguiéndolo de todos los otros reinos. El señorío de Jesucristo¹⁴ implica que no hay señores por encima de él. Si a él se le obedece radicalmente, no hay otra lealtad ni otro compromiso que pueda adquirir precedencia o prioridad absoluta. Es decir que debemos insistir en el reconocimiento del carácter conflictivo, excluyente y confrontacional que tiene el Evangelio del Reino de Dios.

Los discípulos de Jesús se sienten en buena medida como extranjeros en medio de “reinos” menores (ej. nuestro país de origen, nación o bloque regional, ideológico, etc.) los cuales tienden a presentar múltiples contradicciones al Reino de Dios. De modo que los “ciudadanos del Reino” a menudo habrán de experimentar incomodidad, conflicto y ambivalencia como resultado normal del camino hacia un mundo mejor (más y más afín a la voluntad o gobierno de Dios):

El nuevo comportamiento de los cristianos provocó, sin violencia, un tipo de revolución social y cultural en el Imperio Romano que está a la base de nuestra civilización occidental, hoy tan vastamente secu-

larizada... Jesús afectó a los seres humanos en sus mismas raíces, activando su principio de la esperanza y haciéndoles soñar con el reino que no es un mundo totalmente diferente sino este mundo totalmente nuevo y renovado.¹⁵

El Reino de Dios siempre reta y hace entrar en crisis los intereses más inmediatos y parciales, sean éstos de orden político, religioso, económico, o social. Siempre retiene sus rasgos característicos de totalidad y universalidad. La radicalidad de la demanda del discipulado de hecho debe percibirse en términos de las alternativas que el Reino de Dios le presenta al mundo actual.

Las alternativas pueden describirse en términos *teológicos* (Dios o las riquezas), *cristológicos* ("el que no está conmigo está contra mí"), o *antropológicos* ("el que quiera salvar su vida la perderá, pero el que perdiere su vida por mi causa y por el evangelio, la salvará"). El punto crucial aquí, sin embargo, es el carácter estructural de esta elección básica. Las alternativas no se presentan como complementarias, como si fuera posible efectuar una cierta reconciliación parcial entre el Reino de Dios y la situación presente. Tampoco se las presenta como alternativas dialécticas, como decir que se supone que la situación actual ha de ser negada y luego incorporada al Reino de Dios en alguna forma sublimada. La opción básica es entre dos alternativas que se excluyen mutuamente: o el mundo actual o el Reino de Dios.¹⁶

2. Un Reino “al revés”¹⁷

El Reino de Dios involucra una transformación social de raíz, incluyendo cambios profundos en la propia existencia personal. La palabra “conversión” (*metanoia*) corresponde al concepto bíblico que alude al proceso que interpretamos como una dimensión de la revolución total y estructural del viejo orden, que el Reino presupone. Como bien señala Boff, Cristo tiene dos exigencias fundamentales: él demanda una conversión personal y postula una reestructuración del mundo humano:

La conversión significa cambiar el modo de pensar y actuar de uno a tono con Dios, por lo tanto revolucionándose interiormente...Convertirse no consiste en ejercicios piadosos sino en una nueva forma de existir delante de Dios y de las buenas nuevas anunciadas por Jesús. Conversión siempre implica una ruptura... (Lc. 12:51, 52). Sin embargo, este viraje en el modo de pensar y actuar de uno es vivificante, es para conducir a la persona a una crisis y a decidirse por el nuevo orden que ya está en nuestro medio y es Jesucristo mismo (Lc. 17:21).¹⁸

La revolución del mundo humano, el establecimiento de signos y “cabezas de puente” del Reino, también afecta al orden y a los convencionalismos sociales “normales”, así como a aquellas fuerzas, intereses y poderes que nos oprimen y alienan. Sin embargo, la “conversión” no es necesaria solamente en la primera etapa de este proceso de desarrollo. El discípulo tendrá que permanecer abierto y en sintonía con la labor

creativa y liberadora del Espíritu de Cristo. Y la actividad del Espíritu puede manifestarse en maneras aparentemente ilógicas, imprácticas, escandalosas, e inefectivas (por ejemplo, al tener que amar a los que “no son dignos del amor”, o sufrir sin procurar la retaliación). De ahí que necesitamos seguir afirmando también una epistemología “anormal”, como en seguida veremos.

La alusión al Reino que viene como una dádiva o regalo de Dios, requiere de hecho lo que puede llamarse una *epistemología anormal*.¹⁹ Es decir que se trata de una manera nueva y diferente de concebir el conocimiento y la verdad. Y aquellos que necesitamos recibir la revelación de Dios, no podemos determinar qué formas habrá de tomar la salvación-liberación. Hay muchas ocasiones para sufrir sorpresas y desilusiones. Así fue como Jesús, al afirmar el cumplimiento de la expectativa mesiánica, lo hizo con un cambio drástico en la definición del reinado. Se trata nada menos que de una inversión de valores: el nuevo contexto del símbolo del Reino es ahora el *servicio*. Jesucristo es el Señor Siervo (Mt. 20:25-30; Lc. 22:25-30; Jn. 13:13ss). El carácter de realeza se define en términos de servicio, y el Reino se comparte cuando se comparte la cruz y cuando se camina en el poder de la resurrección, como destacaremos más adelante.

3. Poder y servicio

El “Rey-Siervo” no se impone por la fuerza. Una consecuencia de la formulación previa so-

bre el carácter peculiar del Reino es que se ofrece en amor mientras que se afirma la libertad humana. También debe notarse que la proclamación del Reino significa reconocer el *lugar central que ocupa el problema del poder*. Las tentaciones del poder (es decir, tentaciones a ser un rey “normal”) parecen haber sido cruciales para Jesús, quien siempre las rechazó. Esto nos invita al ejercicio de la sospecha respecto a las razones que aducen los que ejercen tal tipo de autoridad. Por otra parte, esto implica una invitación a participar en la creación de alternativas de transformación social (los “inéditos viables”, diría Freire) en medio de las “situaciones-límite” que nos oprimen y alienan, según la visión del Reino.

Un aspecto importante de las enseñanzas de Jesús es la relación entre la esencia del pecado y la esencia del poder. Además, él se ocupa de las características personales del pecado tanto como de las dimensiones sociales del pecado y del mal.

Pecado para Jesús es rechazar el reino de Dios que se acerca en gracia. Ya la esencia antropológica del pecado es la autoafirmación del hombre, la autoafirmación de su poder en una doble vertiente que le lleva: 1) a usar de su poder para asegurarse contra Dios y, 2) para oprimir al hombre. (...) Jesús admite como único poder válido para anticipar el reino el poder del amor, del servicio, del sacrificio, de la verdad. Todo otro poder no es neutral, sino históricamente pecaminoso.²⁰

C. IMPLICACIONES CONSTRUCTIVAS DEL EVANGELIO DEL REINO

1. Un poder creativo

Cuando hablamos del Reino de Dios, afirmamos un *poder creativo para la transformación*. Proclamar el Reino en esperanza supone una nueva sensibilidad y preocupación por el sufrimiento humano, la crítica del orden vigente y también la promesa del poder renovador del amor, el perdón y el servicio. La presencia misma y la experiencia de una comunidad inconformista, creadora de nuevos modelos de servicio, es ya un agente de cambio. Además, el Reino comprende la totalidad de la experiencia humana, y no solo sus dimensiones estructurales y globales. O sea que está involucrado todo el campo de la vida humana y las relaciones humanas: las áreas diversas y multiformes de la vida cotidiana (en la familia, el trabajo, la recreación, etc.) tanto como los órdenes institucionales políticos y económicos.

La salvación (o sea la liberación última y la resurrección) y la venida del Reino es una dádiva, expresión de la gracia de Dios, en Jesucristo. Sin embargo, las realizaciones históricas concretas presuponen la participación humana. Hay en consecuencia lugar para la esperanza, y para un optimismo que no está basado en una antropología defectuosa.²¹ El teólogo protestante brasileño Rubem Alves ha criticado al protestantismo clásico debido a que —en su opinión— “llegó a la

conclusión de que no había oportunidad en la historia para la creatividad humana. La gracia, en lugar de liberar al hombre para la creatividad, torna a la creatividad superflua o imposible".²² Alves señala la necesidad de afirmar tanto la gracia como la creatividad: "La gracia de Dios, en vez de hacer superflua o imposible la creatividad humana, es por lo tanto la política que la torna posible y necesaria".²³ La idea no es que Dios depende de los seres humanos para establecer el futuro, el Reino. Más bien, que una parte integral de la dádiva misma del Reino es la invitación y la habilitación para participar en los proyectos recreadores y liberadores de Dios. La gracia de Dios y el Espíritu del Cristo resucitado han de ser siempre una dimensión necesaria e indispensable de cualquier proceso que sea realmente creador y liberador.

En esta luz percibimos el desafío que tiene la Iglesia de participar en la construcción del nuevo orden. Este es el sentido trascendente de la realización de la vocación humana (lo que Freire llama "vocación ontológica"): ser sujetos activos en la marcha y la formación de la historia.

2. Discernimiento crítico

La proclamación del Evangelio del Reino incluye la afirmación de que su orientación ética puede ser el criterio por excelencia para discernir qué es lo que Dios está haciendo para hacer más humana la vida humana. El mensaje del Reino describe una nueva calidad de vida que es im-

sible si el Reino no ha llegado (Mt. 3:2; Lc. 3: 11-14; 4:18-21; el Padrenuestro, etc.).

Dondequiera y cuando quiera que haya perdón, compartir con el necesitado, o descubrir alternativas de vida más humanizantes, allí y entonces discernimos los “ya” (las manifestaciones anticipadas) del Reino. Esta evaluación nos señala aquellos hechos y eventos históricos que corresponden a la definición de “hacer más humano...”. Estamos postulando en realidad que la referencia a la orientación ética del Evangelio del Reino resulta ser menos subjetiva y menos ideológica que otros criterios de análisis ético.²⁴

Con respecto a la calidad de vida correspondiente al Reino —y que, por lo tanto, posee sentido trascendente y escatológico— los documentos bíblicos apuntan en la dirección de *shalom* y *resurrección* (o sea, realidades tales como paz, justicia, solidaridad, acceso a la creación de Dios, libertad para cultivar la vida comunitaria en base al amor y al trabajo). El análisis y la crítica del orden y sistema presente debe hacerse por lo tanto según los criterios que nos brinda el Reino de Dios.

El Reino ha de ser la realización final de toda la creación, la culminación de la liberación y la salvación. Por lo tanto, surge la pregunta sobre en qué medida nuestra situación y conducta presentes son coherentes con la política de Dios en cuanto al establecimiento de la justicia, la solidaridad, y los otros signos del Reino. El Reino nos da criterios para discernir tanto aquello que nie-

ga como lo que afirma a la nueva creación, tanto en la Iglesia como en la sociedad en general. También presupone sueños, esperanzas, y metas para realizaciones futuras. La idea es, entonces, que el contenido moral del Reino que proclamamos y esperamos es el criterio de evaluación por excelencia. Así, por ejemplo, el Sermón del Monte esboza los elementos básicos de la originalidad ética del Reino: una nueva calidad de vida que corresponde a la venida del Reino. Por lo tanto, la afirmación de la pertinencia de esta visión significa la proclamación del Reino. El gobierno de Dios se discierne (aun cuando a Dios no se lo mencione) en la medida en que los hechos corresponden a *esa* definición de lo que significa “hacer más humana la vida humana”.

3. La comunidad mesiánica

Junto con la pertinencia del Evangelio del Reino está la confesión de la relevancia de la presencia de un pueblo que asume el paradigma del Reino (el “sacramento” de la historia). La vocación de la Iglesia —pero no necesariamente su historia— es que lo que surgió y se expresó en Jesús también debe manifestarse en sus seguidores:

...total apertura a Dios y a los otros; amor indiscriminado y sin límites; espíritu crítico frente a la actual situación social y religiosa, porque esta situación no encarna pura y simplemente a la voluntad de Dios; cultivo de la imaginación creadora que en nombre del amor y de la libertad de los hijos de Dios cuestiona a las estructuras culturales; dar primacía a las personas

sobre las cosas, las cuales pertenecen y existen para las personas. El cristiano debe ser una persona libre y liberada...²⁶

En su existencia y misión la Iglesia proclama y comparte el Reino en el corazón de la historia humana, al predicar el Evangelio de paz (*shalom*), al experimentar solidaridad y comunión (*koinonia*), al adorar, al vivir no conformándose (Rom. 12:2), al desarrollar estilos de vida y modelos de servicio social de acuerdo con su compromiso incondicional con Jesucristo. Es una comunidad sanadora de reconciliación donde el discipulado, el seguir a Jesús, se “contextualiza” en términos de situaciones históricas concretas. Además, como comunidad “sacramental” (o sea, como señal revelatoria) la Iglesia encuentra su sentido en su potencial para iluminar la realidad del Reino, en función de la cual existe. Y la Iglesia se orienta hacia la materialización de esa realidad, la realidad del Reino de Dios que con Jesús se ha inaugurado en la historia.

El Reino que viene es necesariamente histórico, temporal y social. El anuncio profético del Reino de paz implica el establecimiento de estructuras a favor de la justicia, la libertad, y la comunidad. Y estas realidades sociales se han de manifestar primordialmente dentro del pueblo que confiesa el señorío del Señor resucitado. El anuncio de ese Reino, en hechos y palabras, revela a la sociedad misma la aspiración a la justicia, al apuntar al descubrimiento de dimensiones inesperadas y caminos inexplorados en la interacción

y el desarrollo de los seres humanos. Se trata de realizaciones parciales e imperfectas, desde luego, las que a su vez se abren a la promesa y la esperanza de la reconciliación y la liberación completa y final. Esto nos lleva al próximo punto de nuestro argumento.

D. LIBERACION, RESURRECCION Y CREATIVIDAD

El modelo bíblico definitivo de la salvación es la *resurrección* más bien que la liberación como tal.²⁷ En los estudios de los últimos tiempos sobre “cristología”²⁸ —como ya hemos podido advertir— se ha puesto especial atención en la persona histórica de Jesús de Nazaret, su vida, su ministerio, su pasión y resurrección. El redescubrimiento de las relaciones entre liberación, resurrección y Reino de Dios resulta de la mayor importancia. Así, por ejemplo, Leonardo Boff considera el tema y el impacto de la resurrección bajo el encabezamiento “realización de una utopía humana”.²⁹ La resurrección se percibe como la introducción de la persona completa en el Reino de Dios, la realización total y completa del potencial de vida que Dios depositó en la existencia humana. Con ella se eliminan todos los elementos que laceraban la vida, tales como la muerte, el dolor, el odio, y el pecado. La esperanza humana se cumple en Jesús resucitado y ya puede realizarse también en cada persona. A la pregunta sobre qué habrá de ocurrir con la humanidad,

la fe cristiana responde alegremente: la resurrección, como transfiguración total de la realidad humana, tanto corporal como espiritual.³⁰ Pero la resurrección de Jesús debe ser vista en íntima relación con su vida, su cruz y la proclamación del Reino. Esa conexión entre resurrección, liberación, y el Evangelio del Reino queda así bien establecida:

Si el "Reino de Dios" es el término semántico que connota liberación total, si la vida de Jesús fue una vida liberada y liberadora; y si su muerte fue la ofrenda completamente libre de esa vida, entonces su resurrección realiza y cumple su programa en forma escatológica... El sentido de liberación total que se encuentra en la resurrección se advierte solo cuando lo conectamos con la lucha de Jesús para establecer el Reino de Dios en el mundo.³¹

La resurrección revela la intención última de Dios para su creación. Es la victoria de la vida y la explicitación de todo su potencial latente como una generosa dádiva de Dios. La resurrección apunta a la meta y a la plenitud que procura todo genuino proceso de liberación, que es la libertad completa. En virtud de la resurrección Jesús continúa ministrando entre los seres humanos, a través del Espíritu y de la Iglesia. En esta perspectiva, toda instancia de desarrollo humano verdadero, todo aumento en el potencial para la creatividad, todo progreso en términos de justicia y paz, representan formas en que la resurrección se actualiza aquí y ahora mientras esperamos confiados su manifestación final futura.

El sentido de la resurrección se ilumina en gran medida cuando se asocia a aquélla con la historia y el destino humanos:

La acción de Dios en Jesús ha sido salvífica, ha sido una acción renovadora y perdonadora... Al hombre se le ofrece una nueva forma de vida en esperanza y amor. En cuanto Jesús resucita como el "primogénito", como "el primero de los hermanos", el hombre es orientado hacia su propia plenificación, hacia la renovación de la historia. En cuanto la resurrección es también confirmación de la vida de Jesús, se le ofrece al hombre un determinado modo de vida según el seguimiento de Jesús. De esa forma el hombre puede y debe vivir ya como hombre nuevo, como hombre resucitado en las condiciones de la existencia histórica.³²

En otras palabras, la resurrección de Jesús es esencial para un desafío esperanzado y efectivo del orden presente. Porque Dios levantó a Jesús de entre los muertos, podemos afirmar que la Era Mesiánica de Paz, Justicia y Reconciliación ha invadido a la antigua era. Por la resurrección, el Evangelio del Reino no es un utopianismo ingenuo sino la promesa confiable del Señor.

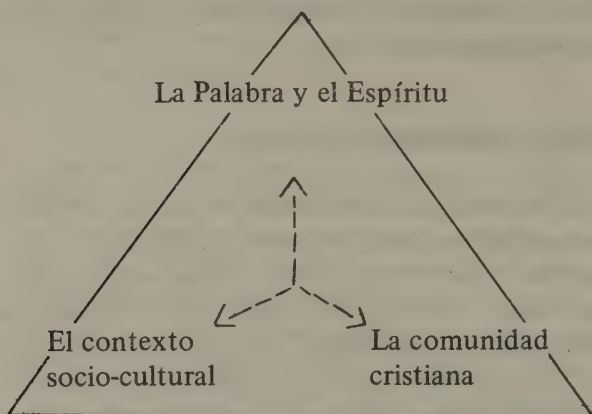
A la luz de esta reflexión y confesión, el discípulo cristiano puede decir, junto con el apóstol Pablo, que su mayor aspiración es conocer a Cristo "y el poder de su resurrección..." (Fil. 3:10). Se trata del poder para vivir como ciudadanos del Reino —o sea, el poder para llevar la cruz— y discernir, ser transformados por y participar en

la labor creativa y liberadora del Espíritu Santo en el mundo hoy.

E. EL PRINCIPIO RECTOR

Por *principio guía* o *principio rector*, entendemos el núcleo básico y central que ha de comunicarse a los participantes en el ministerio de la educación cristiana. Es el principio esencial para desarrollar los objetivos, los métodos, el currículo y la administración de la educación cristiana. En esta última sección del capítulo indicaremos cómo se formula tal principio rector a la luz de nuestros fundamentos, y en especial —ya que se trata de educación cristiana— la dimensión bíblico-teológica.

En nuestra exposición hemos tenido en cuenta rasgos salientes de la reflexión teológica en nuestro continente, sobre todo en términos cristológicos, como aportaciones que surgen de un diálogo entre la teología de la liberación y una corriente evangélica renovadora. Entendemos que aquella reflexión, sobre todo en los últimos tiempos, ha procurado articular las múltiples relaciones que existen entre la Palabra y el Espíritu de Dios, el contexto histórico-cultural, y la Iglesia, en términos de un triple compromiso cristiano que asume otras tantas “agendas” (es decir, puntos de discusión y acción) muy estrechamente relacionados entre sí, como sugiere el diagrama siguiente:



Agendas en la reflexión bíblico-teológica

A este punto proponemos que el símbolo del Reino de Dios (que señala *la dádiva, la promesa y las demandas de Dios en la realidad de la nueva creación que irrumpe bajo el señorío de Jesucristo*) inspira un adecuado principio guía para la misión de la Iglesia y para la educación cristiana en particular. *La teoría y la tarea de la educación cristiana pueden iluminarse, orientarse, y evaluarse en función de este principio.*

La prioridad que tiene este punto de partida no puede cuestionarse. Si deseamos comenzar a operar en forma consistente y apropiada, debemos tener muy claro cuál es el núcleo fundamental de la educación cristiana, el cual se expresa a través de tal principio guía y que, simultáneamente, conducirá nuestros esfuerzos educativos

y proveerá la clave para comunicarlos e implementarlos.

En este contexto necesitamos reconocer un problema particular observable en nuestra situación latinoamericana: una gran parte de las personas encargadas de la educación cristiana poseen una capacitación relativamente escasa, tanto en lo que respecta a la educación en sí, como al conocimiento y las destrezas que se requieren en el área bíblico-teológica. Necesitamos clarificar y articular junto con los llamados “laicos” todo ese material fundamental que surge de la interpretación de la Escritura y la labor del Espíritu de Dios, la comprensión crítica de nuestro contexto, y la visión de la naturaleza y misión de la Iglesia. La reflexión teológica latinoamericana es iluminadora en este sentido, precisamente debido a la articulación de esos tres sectores que antes describíamos en términos de un compromiso triple que converge en la dirección del Reino de Dios. La centralidad del Evangelio del Reino es precisamente lo que hemos puntualizado en este capítulo. De ahí que señalemos que el principio rector o guía de la educación cristiana debe estar inspirado y orientado por este Evangelio, proposición que pasamos a explicar en más detalle a continuación.

El Reino no está meramente “en la mente de Dios”, como una realidad del otro mundo, totalmente trascendente. Es el don y la promesa de Dios de la nueva creación que se manifiesta a través de Cristo, con las responsabilidades corres-

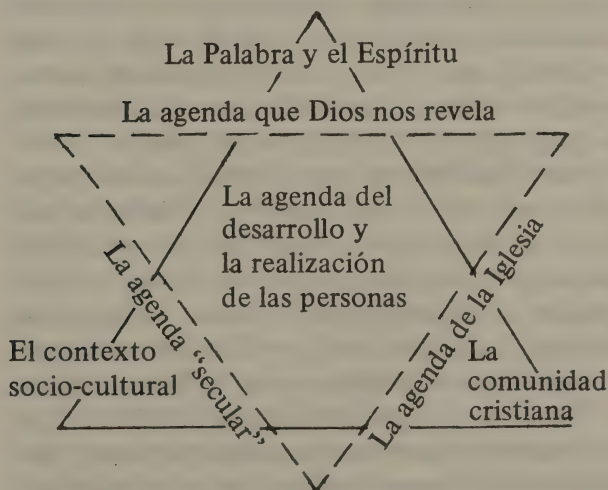
pondientes. Tampoco lo tenemos precisamente descrito o explicado en las Escrituras, y sin embargo la Biblia nos provee unas indispensables “ventanas” al Reino, a través de los relatos, imágenes, declaraciones, que apuntan a la vida de paz (*shalom*) en el marco de la soberana voluntad del Señor.

La Iglesia no debe ser considerada como el Reino de Dios, y sin embargo su vocación es ser un anticipo del Reino, una señal, una avanzada que demuestra los valores, la vida misma y las proyecciones del Reino. Tampoco hay estructura social, cultural o sistema que merezca ser identificado con el Reino, pero éste no puede sino adquirir formas sociales concretas en medio de la historia. De hecho, esta proposición incluye el reto de seguir reflexionando sobre la posible relación entre el trabajo creativo y libertador del Espíritu de Dios dentro y fuera de la comunidad cristiana, siendo que confesamos que el Espíritu se mueve y actúa como quiere y donde quiere.

Por lo que acabamos de indicar, es necesario que afirmemos la integridad y las interrelaciones en el triple compromiso con la Palabra y el Espíritu, con la sociedad, y con la Iglesia. El diagrama siguiente es solo un intento de presentar estas interrelaciones con la inclusión de las “agendas” como materia prima y también como producto de la reflexión bíblico-teológica, orientada hacia la tarea y el progreso de la educación cristiana.

La agenda de la Palabra y el Espíritu incluye

el discernimiento de la acción de Dios en la promoción de su Reino, sobre la base de los documentos bíblicos. La *agenda de la Iglesia* se refiere a la historia y la tradición del pueblo de Dios y, muy especialmente, a la naturaleza, la vida y la misión de la comunidad cristiana en cuyo seno tiene lugar el ministerio educativo. La *agenda del contexto socio-cultural o agenda "secular"* (tal vez una designación poco feliz, dadas las connotaciones negativas de este término) incluye la situación político-económica, los valores culturales prevalecientes, las tradiciones y costumbres, y también los movimientos y experiencias alternativas que afectan de una u otra forma la vida de las personas. Todos éstos deben percibirse como interrelacionados en diversas formas y también en tensión unos con otros:



Notemos que en el corazón del proceso de la educación cristiana destacamos a las *personas* involucradas, aprendiendo en comunidad. Por eso hemos añadido una cuarta agenda —la de su vida, particularmente en términos de crecimiento y de desarrollo— la cual condiciona de modo especial la participación y la influencia de las otras tres (por ejemplo, es muy distinta si se trata de niños, de adolescentes, de personas analfabetas, de parejas, de adultos, o de ancianos).

Existen varios criterios para considerar si un principio rector es en verdad una guía confiable para la práctica, un foco primordial genuino para la teoría, y también fácil de comunicar a todos. Tal principio debe ser adecuado, tanto desde el punto de vista teológico como desde el punto de vista de la educación. Además, debe ser simple y claro. A la pregunta sobre si existe un elemento que sea el alma de la teología cristiana y también muy personal y transformador de modo que resulta indispensable para la educación, la respuesta es: el Evangelio del Reino de Dios. Nuestra elección respecto al contenido del principio rector se debe primeramente al hecho de que el Reino de Dios es el énfasis central en la predicación y en el ministerio de Jesús, cuya visión y perspectiva escatológica debemos subrayar. En segundo lugar, la misma persona de Jesucristo está también en el centro de este enfoque, ya que el Reino de Dios ha sido inaugurado con Él, y no podemos mantener una distinción muy marcada entre el *mensaje* sobre el evento de Cristo y

el *evento* mismo de Cristo. (Por esta misma razón, destacamos una conexión estrecha entre la *comunicación* de las buenas nuevas del Reino, y el *ser* parte de tales buenas nuevas como comunidad mesiánica que es la Iglesia.) Tercero, insistimos en el símbolo del Reino debido a que esto concuerda con nuestros fundamentos bíblico-teológicos y porque nos permite un diálogo ecuménico fructífero, especialmente en América Latina. Las dimensiones político-escatológicas del Evangelio se tornan así más explícitas en relación con nuestra situación histórico-cultural. Además de dramatizar ciertas tensiones como por ejemplo entre el *ya* (las manifestaciones discernibles actuales) del Reino, y el *todavía no* (meta, promesa y esperanza), o la experiencia de alienación en medio de estructuras presentes, el foco en el Reino de Dios nos invita enseguida a corregir nuestros intentos de enseñar meramente la llamada “sana *doctrina*”; nos insta a una transformación mucho más profunda, y critica a fondo nuestra misión y nuestros programas educativos en particular. Sin embargo, no es solo el carácter confrontacional y no-conformista del Evangelio del Reino que deseamos subrayar aquí, sino más bien su naturaleza creativa y revolucionaria, dinámicamente transformadora a la luz de la soberana voluntad de Dios que se manifiesta en liberación, justicia, paz, comunión, y en la experiencia y realidad de la resurrección.

El mensaje y las manifestaciones del Reino de Dios es el foco principal de interés y la fuerza

motora en la vida de la comunidad cristiana dentro de la situación histórica en que su vida transcurre. Por lo tanto, *el ministerio educativo de la iglesia debe ser orientado, concebido y evaluado a la luz del Evangelio del Reino. Este es, pues, nuestro principio guía.* Este es el elemento esencial y el centro sobre cuya base pueden articularse significativa y eficazmente todas las dimensiones y niveles del proceso y del programa de educación cristiana.

NOTAS

1. En la literatura en inglés, se pueden obtener referencias muy útiles en los siguientes libros: Richard H. Hiers, *The Kingdom of God in the Synoptic Tradition* (Gainsville: University of Florida Press, 1970); George E. Ladd, *Jesus and the Kingdom* (New York: Harper & Row, 1964); Wolfhart Pannenberg, *Theology and the Kingdom of God* (Philadelphia: Westminster, 1969); Norman Perrin, *The Kingdom of God in the Teaching of Jesus* (Richmond: John Knox, 1963) y *Jesus and the Language of the Kingdom* (Philadelphia: Westminster, 1976). En cuanto a la aportación de autores latinoamericanos, véanse: Mortimer Arias, *Venga tu Reino* (México: CUPSA, 1980) y C. René Padilla, ed. *El Reino de Dios y América Latina* (El Paso: Casa Bautista de Publicaciones, 1975).
2. El arreglo y la secuencia de las próximas secciones siguen los de John H. Yoder en su ensayo "La Expectativa Mesiánica del Reino y su Carácter Central para una Adecuada Hermenéutica Contemporánea", en el libro editado por C.

René Padilla que se menciona en la nota anterior. Nuestro propio pensamiento teológico, que ha sido influido por las contribuciones de Yoder (ver bibliografía) aparecerá combinado con una muestra limitada de importantes aportes cristológicos latinoamericanos recientes.

3. *Jesús Cristo Libertador* (Petrópolis: Vozes, 1972), págs. 66-68. Hemos tenido en cuenta también la versión inglesa, revisada y ampliada por Boff, *Jesus Christ Liberator* (Maryknoll: Orbis, 1978).
4. *Cristología desde América Latina* (México: Centro de Reflexión Teológica, 1976), págs. 46 y sgts., 271 y sgts.
5. *Jesús Cristo Libertador*, págs. 76-77.
6. *Ibid.*, págs. 103 y 108.
7. *Ibid.*, (versión inglesa), pág. 281.
8. Tomado del Prólogo a la cristología de Jon Sobrino, págs. viii-ix.
9. *Ibid.*, pág. 38.
10. Esto se considera en detalle en el libro de Yoder, *The Politics of Jesus* (Grand Rapids: Eerdmans, 1972). La gran diferencia con respecto a la mayoría de los teólogos de la liberación, en este punto, es el énfasis en las alternativas creativas presentadas por Jesús, además y más allá de la confrontación de estructuras opresivas de poder.
11. Esta idea del Reino como símbolo efectivo, se explica en el libro de Norman Perrin *Jesus and the Language of the Kingdom* en relación a la auto-comprensión de los israelitas como pueblo de Dios.
12. *Jesús Cristo Libertador*, pág. 74.
13. En el libro de John Driver, *Community and Commitment* (Scottsdale: Herald Press, 1976) hay un buen resumen del significado de *shalom* (página 71): *Shalom* es un concepto amplio,

esencial en la comprensión hebrea de la relación entre el pueblo y Dios. Cubre la salud y el bienestar humano, en sus aspectos espirituales y materiales. Describe una condición de bienestar resultante de relaciones saludables entre las personas, y entre el pueblo y Dios. Según los profetas, la verdadera paz reinaba en Israel cuando la justicia (o la rectitud) prevalecía, cuando se aseguraba el bien común, cuando se trataba a la gente con igualdad y respeto, cuando la salvación florecía de acuerdo con el orden social determinado por Dios en el pacto que El había establecido con su pueblo. De hecho, el profeta entendía que el pacto de Dios con Israel era un pacto "de vida y de paz" (Malaquías 2:5).

Por otro lado, cuando había codicia de ganancia injusta, cuando se podía comprar a los jueces por un precio, cuando no había oportunidades iguales para todos, cuando la opresión social y económica causaban sufrimiento, no había paz, aun cuando los falsos profetas insistieran en lo contrario (Jeremías 6:13-14). Para los hebreos, la paz no era solo la ausencia de conflicto armado. Más bien *shalom* se aseguraba por la prevalencia de condiciones que contribuyen al bienestar humano en todas sus dimensiones. La paz se vinculaba con las relaciones armoniosas entre Dios y su pueblo, y no meramente con tranquilidad de espíritu o serenidad mental. Tenía que ver con relaciones sociales caracterizadas por la justicia. La paz ocurría cuando la gente convivía de acuerdo a la intención de Dios. Paz, justicia, y salvación son términos sinónimos para el bienestar general creado por las relaciones sociales justas. (Hay una versión en español, *Comunidad y compromiso*, Buenos Aires: Certeza, 1974.) En inglés pueden

consultarse con provecho los siguientes libros: Walter Brueggeman, *Living Towards a Vision: Biblical Reflections on Shalom* (Philadelphia: United Church Press, 1976), y Edward Powers, *Sings of Shalom* (Philadelphia: United Church Press, 1973).

14. El uso paulino del tema del Reino es más bien limitado e incluye una aparente distinción entre el Reino de Cristo y el Reino de Dios (ej. 1 Corintios 15:24). Sin embargo, en lo que concierne a nuestro argumento, podemos afirmar que "señorío" alude esencialmente a otro símbolo para la misma confesión.
15. *Jesús Cristo Libertador*, pág. 92.
16. *Christology*, pág. 95.
17. Esta expresión en inglés ("upside-down Kingdom") se desarrolla extensamente en el libro de Donald B. Kraybill, *The Upside-Down Kingdom* (Scottdale: Herald Press, 1978). Se trata de un provocador estudio del Reino en los Evangelios Sinópticos.
18. *Jesús Cristo Libertador*, pág. 77.
19. Véase Yoder, "La expectativa Mesiánica del Reino", pág. 110.
20. *Christology*, págs. 39, 41.
21. Nos referimos a una concepción del hombre que no tiene en cuenta la radicalidad del mal en general, y las limitaciones morales del ser humano.
22. *A Theology of Human Hope* (Washington: Corpus Books, 1969), pág. 142.
23. *Ibid.*, pág. 136.
24. Yoder desarrolla este argumento en "La Expectativa Mesiánica del Reino", págs. 114-115.
25. *Ibid.*, pág. 115.
26. *Jesús Cristo Libertador*, pág. 110.
27. En la teología de la liberación ha habido una

tendencia a presentar una escatología “abierta” que surge de los hechos y la praxis presentes. La esperanza cristiana se basa más bien en la encarnación que en la resurrección, y, en consecuencia, afirma un futuro profético en vez de un futuro apocalíptico (que irrumpe del futuro hacia el presente). Este punto es tratado por Orlando Costas en *The Church and Its Mission* (Wheaton: Tyndale, 1974). Costas señala que en la teología de la liberación, “la esperanza no está basada también en un Dios que está adelante, viniendo a nosotros y atrayéndonos hacia él, sino en un Dios que nos ha venido acompañando y nos guía hacia un futuro que se está construyendo... Tanto la visión profética como la apocalíptica parecen tener apoyo en el Nuevo Testamento... Estas dos visiones escatológicas son integradas en el ministerio del Espíritu. Por una parte él es la continuación de la encarnación, el que hace presente a Cristo en las situaciones históricas de la vida. Por el otro lado, es el Espíritu de la promesa” (pág. 261, traducción nuestra).

28. Aquí no usamos “cristología” en el sentido tradicional (como ser, la parte de la teología dogmática que estudia la Persona y los atributos de Cristo, y en particular la unión en El de las naturalezas divina y humana). En lugar de un enfoque dogmático-normativo, estamos considerando uno descriptivo y analítico (¿Cómo se percibe y describe a Jesucristo? ¿Cómo podemos comprender e interpretar esa imagen?). El tema de quién es Jesucristo hoy ha sido tratado seriamente en el contexto de América Latina en los últimos tiempos. Véase José Míguez Bonino, ed. *Jesús: ni vencido ni monarca celestial* (Buenos Aires: Tierra Nueva, 1977). Una característica clave en estos estudios es el “re-

descubrimiento" de la relevancia de la persona y las enseñanzas del llamado "Jesús histórico".

29. *Jesús Cristo Libertador*, capítulo 7.
30. *Ibid.*, pág. 149.
31. *Jesús Christ Liberator*, págs. 290-291.
32. *Christology*, págs. 288-289.

SEGUNDA PARTE

Principios

La vida convertida es una existencia revolucionaria contra lo establecido; una vida comprometida con la visión de una comunidad futura que pertenece al Dios de la liberación, justicia, paz, una comunidad plena y el bienestar de toda la gente. . .

Dios llama a su pueblo para ser la señal de **Shalom**, la vanguardia de la comunidad venidera de Dios, una comunidad de cambio cultural. . .

El pueblo de Dios ha sido llamado a vivir para esta visión y el ministerio educativo de la iglesia recibe la responsabilidad de transmitir y sostener esta visión y acrecentar su entendimiento.

John H. Westerhoff,

¿Tendrán fe nuestros hijos?

En la primera parte de este ensayo consideramos algunos *fundamentos* indispensables para la educación cristiana. Primero prestamos atención a ciertas observaciones y teorías relativas al desarrollo personal de los seres humanos, y a la educación para la libertad y la creatividad. En segundo lugar, presentamos las consideraciones básicas en el campo bíblico-teológico. Es necesario que estos fundamentos brinden un apoyo sustancial tanto a nuestra manera de concebir la educación cristiana (la teoría) como a la tarea y el proceso (la práctica) del ministerio docente de la Iglesia. En términos más simples, por ejemplo, cuando un grupo de escritores trabaja en el diseño de material curricular, debe tener en cuenta las características de la personalidad y del desarrollo de los educandos, el proceso de comunicación y de aprendizaje, el contenido bíblico-teológico con que se habrá de trabajar y la situación socio-cultural donde se realizará el programa. Algo muy similar puede decirse respecto a los maestros y a los líderes a cargo de planear o conducir tal programa.

Hay un refrán que dice “no hay nada más práctico que una buena teoría”. En el caso de la educación esto es doblemente cierto, ya que la teoría no es sino un conjunto de *principios* para guiar la tarea y el proceso educativo. De modo que la teoría debe resumir en forma integrada aquellos fundamentos. Por eso el tema de la segunda parte de nuestro estudio —titulada precisamente “Principios”— consiste en desarrollar la fundamentación teórica de la educación cristiana, con los tópicos que presentamos en los capítulos tres y cuatro.

CAPITULO 3

La perspectiva metodologica

El presente capítulo consta de dos partes. En la primera aludimos al contexto general de nuestra visión, que es el escenario de América Latina. Obviamente, es imposible hacer justicia a la riqueza y a la heterogeneidad de nuestro continente. La idea más bien es dejar claramente establecido el principio de atender al contexto socio-cultural, incluyendo lo que concierne a su trasfondo histórico-eclesiástico, y a la relación entre cultura y educación cristiana en particular. En la segunda parte compartiremos un método para el desarrollo de la teoría que procura cumplir un doble requisito: el de integración interdisciplinaria, y el de integración entre reflexión y acción, o teoría y práctica.

A. EL ESCENARIO LATINOAMERICANO

En esta sección nos ocuparemos de una consideración del trasfondo cultural y el contexto histórico, y una consideración de la educación cristiana según tal marco de referencia, complementaria de lo que señalábamos críticamente en la Introducción del libro.

1. Sobre el trasfondo cultural

Este punto de partida es indispensable debido a que la Iglesia (y la educación cristiana en particular) siempre refleja y responde a la cultura en cuyo seno vive.¹ La vida y el programa de la Iglesia, y aun su teología, no pueden sino asumir rasgos culturales de su época. Al mismo tiempo, la Iglesia procura interactuar en medio de la situación histórico-cultural de manera creativa, a la luz de su vocación a ser una comunidad “hermenéutica”, “profética”, y “mesiánica”, que anuncia el Evangelio del Reino de Dios. Por lo tanto, el testimonio y la visión de la Iglesia respecto a la sociedad y la cultura tienen un carácter crítico, constructivo y reconstructivo. Como Wyckoff destaca:

La iglesia siempre refleja y rehace la cultura en que vive... La iglesia es una institución social, y como tal siempre tiende a reflejar su cultura... Y al mismo tiempo la iglesia es ese cuerpo de Cristo, y como tal tiende a resistir las influencias culturales y a trabajar por la redención de la cultura. Como lo dijo Clarence

Tuckér Craig, "en medio de la perplejidad humana existe una comunidad con Cristo en su centro, la cual es la promesa y el anticipo de una nueva sociedad".

La iglesia es la instrumentalidad procreada por Dios en Cristo para continuar el ministerio de redención del mundo. Es la Nueva Israel, sostenida y guiada en su trabajo por el Espíritu Santo.²

Sobre la base de tal consideración, podemos ahora echar una breve mirada al condicionamiento histórico de la situación latinoamericana en términos de la implantación de la religión cristiana. Prestaremos atención especial al aporte de John A. Mackay en *El otro Cristo español*,³ cuyas principales intuiciones sobre el tema —a pesar de su diferente trasfondo y situación— resultan ser llamativamente coincidentes con recientes reflexiones antropológicas, históricas y teológicas. Mackay nos ha provisto una clave importante para lograr una comprensión adecuada de la situación religiosa en nuestro contexto, tanto en términos de su enfoque del problema como en lo que concierne al contenido de su aporte. Proponemos que aquellas percepciones sobre los "retratos" de Cristo, su significado e implicaciones, deben tenerse en cuenta cuando intentamos evaluar y desarrollar nuestro propio proyecto de educación cristiana. Y esto es especialmente el caso para un enfoque cuyo principio guía es el Evangelio del Reino de Dios.

- a. *El Cristo del conquistador*. El argumento central de Mackay es que el Cristo traído por los españoles, y que aun refleja la reli-

giosidad de la mayoría de la población, no era el "auténtico":

A Sudamérica llegó un Cristo que ha puesto a los hombres de acuerdo con la vida, que les ha dicho que la acepten tal como es, y las cosas tal como son, y la verdad tal como parece ser. Pero ¿el otro? ¿El que hace que los hombres no estén satisfechos con la vida tal cual ésta es, y con las cosas tal como son, y que les dice que, por medio de El, la vida será transformada, y el mundo será vencido, y sus seguidores serán puestos de acuerdo con la realidad, con Dios y con la verdad? Este otro Cristo quería venir, pero se lo estorbaron...⁴

Con respecto a las características de ese Cristo español prevaleciente, Mackay nos brinda una percepción muy significativa. En América Latina, Cristo tendió a representar la víctima trágica y el foco de un culto a la muerte como criatura expiatoria, sin personalidad ni poder, como alguien que muestra a la gente cómo morir en vez de cómo vivir. Escribe Mackay:

Un Cristo a quien se conoce en vida como un niño y en la muerte como un cadáver, cuya infancia desvalida y trágico hado preside la Virgen Madre; un Cristo que se hizo hombre en interés de la escatología y cuya realidad permanente reside en una oblea mágica que dispensa inmortalidad; una Virgen Madre que, por no haber gustado la muerte se convirtió en la Reina de la Vida: ¡tal el Cristo y tal la Virgen que vinieron a América! El, como Señor de la muerte y de la vida por venir; ella, como la Señora Soberana de la vida presente.⁵

Varios años después de que Mackay sugiriera tal apreciación, el antropólogo Eric Wolf la retomó en forma explícita y pudo confirmarla a través de su interesante estudio: "La Virgen de Guadalupe: Un símbolo nacional mexicano".⁶

Mackay no solamente describe a este Cristo español, sino que también rastrea sus pasos desde la época de la propia sujeción de España a los moros hasta la conquista y colonización de América. Es de gran utilidad la referencia al motivo místico de la conquista y el sentido de misión de parte de España, ejecutado clara y exitosamente en forma de una "cruzada" de estilo constantiniano. Junto con la descripción de la teocracia colonial, clarifica mucho el trasfondo y el sentido mismo de toda la empresa colonial y especialmente la tarea de evangelización y de instrucción religiosa. Mackay destaca la falta de contenido intelectual y orientación ética que caracteriza a tal religión. Y en lo que respecta a la dinámica personal envuelta, tenemos otra observación brillante, expresada como sigue:

La contemplación de Su pasión produce una especie de catarsis, como diría Aristóteles, en el alma del devoto, así como en la corrida de toros, creación análoga del espíritu español, el espectador de España ve y siente la muerte, con toda su terrible realidad, en la suerte de una víctima. La sensación total intensifica su conciencia de la realidad y de lo terrible de la muerte; lo cual aumenta su pasión por la vida y, en la esfera religiosa, lo hace abrazarse desesperada y trágica-

mente de la muerte Víctima que murió para darle inmortalidad.⁷

Mackay también incluye testimonios del carácter mágico de la relación con aquel Cristo en la Eucaristía donde “se la toma por el rigor mortal y la vida inmortal que puede dar, pero no como Señor de la Vida a cuya influencia el alma se somete. El Sacramento aumenta la vida sin transformarla. Lo ético se halla ausente y la magia ritualista usurpa su lugar... Careciendo de conexión necesaria sea con la buena razón o con la buena conducta, esa religión se ha propagado mejor provocando el miedo”.⁸ La descripción del ahora Cristo “criollo” continúa con la inclusión de rasgos negativos tales como la ausencia de humanidad y de hombría que han apelado muy poco al pueblo creyente cuyo “interés inclusivo en lo que Cristo significa para la muerte y la inmortalidad les ha hecho pasar por alto a Aquel que, a la vera del lago, enseñaba a los hombres cómo vivir”.⁹ Nosotros sugeriríamos que aquí estamos considerando a un Cristo “necrófilo”.¹⁰

Mackay finaliza infiriendo que el señorío de Cristo no ha sido reconocido y que El queda por conocer como Jesús, el Salvador y el Señor de la vida toda.

- b. *El “otro” Cristo español.* La historia espiritual bajo consideración también le revela a Mackay una tradición larga y subterránea la cual —en su opinión— no puede ser ignorada por ningún proyecto religioso para el continente. A esta tradición pertenecen va-

rias figuras, especialmente los grandes místicos del siglo XVI (Fray Luis de Granada, Juan de la Cruz, Santa Teresa de Jesús, Fray Luis de León), y otros “rebeldes” y profetas hasta el presente. El cuadro de este Cristo (“biofílico”, diríamos nosotros) se presenta en términos de características asociadas con la vida, el trabajo y el pensamiento de muchos de aquéllos. En general, hay un énfasis doble en una experiencia espiritual interior y una expresión ética exterior.

En conexión con caracteres contemporáneos, Mackay incluye otros rasgos de este otro Cristo español, especialmente una postura profética fuerte, tal como se manifiesta en el mismo Unamuno, junto con una experiencia y perspectiva religiosa que afirma el valor de los conflictos humanos.¹¹ La cruz y la resurrección, la nueva vida, Jesucristo como mediador, son otros de los rasgos centrales inherentes en la imagen del “otro Cristo español”, el que debe redescubrirse. Podríamos decir: en lugar de un Cristo que promueve la pasividad y resignación, éste nos invita a seguirle para liberarnos y responsabilizarnos con una vocación creativa y liberadora para el Reino de Dios.

Es evidente que aquí tenemos una cantidad de percepciones útiles respecto al trasfondo de la situación religiosa en el contexto latinoamericano, junto con varias sugerencias prácticas y desafíos. Hay trabajos recientes que estudian en profundidad la historia de la Iglesia en América

Latina, y que tienden a confirmar las proposiciones básicas que encontramos en el aporte de Mackay.¹² También es notable que él anticipara ciertos desarrollos como ser el desafío de la perspectiva marxista y la importancia del joven pensador peruano Mariátegui.¹³ Todo esto es de especial interés para nosotros, a la luz del reciente interés por la cristología, como advertimos en el capítulo anterior. Históricamente, se trata de la respuesta a estas preguntas: ¿Qué clase de retrato de Cristo consiguieron los “cristóforos” (o, “portadores” de Cristo) imprimir en el pueblo? ¿En qué retrato resultante ha expresado la religiosidad del continente el concepto que tiene de él? ¿Cómo es y cómo obra este “Cristo criollo”?

2. Sobre la educación cristiana

Siendo que la educación cristiana es una de las funciones principales de la iglesia...también ella está influida por la cultura. De hecho, así como la situación cultural afecta a la iglesia y a través de ella a su labor educativa, así también la situación cultural afecta a las instituciones y a los procedimientos educativos, los cuales a su vez se reflejan en la tarea educativa de la iglesia. Así es que la educación cristiana refleja la cultura en la que se desarrolla.¹⁴

Juan A. Mackay percibió y describió el tipo de instrucción religiosa que estaba a tono con la colonización en el nombre de Cristo de los conquistadores. La implantación de un Cristo “necrófilo” y alienatorio en el pensamiento y la imaginación del pueblo era el producto de un méto-

do pedagógico fácilmente caracterizable por dos rasgos:

Con respecto al método pedagógico empleado por el "Cristóforo" sudamericano, hallamos que se distingue por dos características principales. Es catequético y sensual. La religión se ha presentado al entendimiento por medio de definiciones y fórmulas cristalizadas, y a los sentimientos bajo la forma seductora de las ceremonias.¹⁵

El carácter indoctrinatorio y domesticador de la instrucción religiosa llevada a cabo en casi todas partes y la mayor parte del tiempo, es por cierto apreciable. La siguiente generalización y comparación es básicamente correcta a nuestro juicio:

En Norteamérica la propagación del cristianismo, así protestante como católico, se caracterizó por su carácter acentuadamente ético y práctico, al paso que la propaganda católica romana en Sudamérica se ha caracterizado, hasta los albores del presente siglo, por su preponderante hincapié en el dogma y el ritual.¹⁶

En relación con lo que antecede, otro interesante dato histórico es que, en Sudamérica, el comienzo de la fase específicamente misionera de la actividad protestante se asocia con el nombre de un educador, James Thompson (representante de la Sociedad Bíblica Británica y de la notoria Sociedad Educativa Lancasteriana), quien realizó una contribución importante a la educación *pública* en varios países. Hubo otros nombres y varios esfuerzos con el intento común de

proveer escuelas, como dice Mackay, con altos niveles de eficiencia educativa e idealismo ético.¹⁷ Su influencia y sus logros en la educación pública, sin embargo, no fueron acompañados por un impacto semejante en lo que a “educación cristiana” respecta.

Muchos autores coinciden en articular una similar evaluación negativa señalando que, desde la conquista, América Latina ha sido básicamente una tierra sojuzgada, cuya cultura fue despreciada y dominada, y “su colonización consistió en un trasplante a cargo de los invasores”.¹⁸ El papel de la religión y la educación en la relación colonial podría documentarse y analizarse aun más, por ejemplo en términos de los “retratos” del colonizado y el colonizador, de que habla Albert Memmi.¹⁹ Esto incluye una ideología religiosa que es funcional para mantener y sacralizar el *statu quo*, y cuya visión del mundo y del ser humano y su destino promueve una educación inevitablemente quietista y alienante.

3. Desarrollos recientes

Hay varias señales que sugieren que están ocurriendo algunos cambios significativos, tanto entre católicos como entre protestantes. Es decir, cambios en la dirección de mayor pertinencia al contexto histórico-cultural, y mayor consistencia respecto al Evangelio del Reino. Examinemos brevemente algunos de esos desarrollos:

Entre los católicos, la educación cristiana re-

fleja bien el trasfondo de diversos enfoques de la misión de la Iglesia en la sociedad. El más *tradicional y conservador* —aun predominante en algunas áreas— se asocia con el motivo medieval de la cristiandad, que identifica al cristianismo con la cultura, tiene una postura muy sacramental, y apunta a crear una mentalidad “cristiana” más o menos uniforme, en alianza con el poder civil (o militar). Se dirige básicamente a las masas, y tiende a ser indoctrinante y domesticante, según puede observarse en los procedimientos catequísticos tradicionales, hoy criticados abiertamente por muchos.²⁰

Dentro de una corriente *modernizadora* tenemos otros enfoques, entre los que se destaca el de la “nueva cristiandad” inspirado en la influencia de Jacques Maritain. Aquí la idea básica consiste en la creación de instituciones cristianas (tales como partidos políticos, sindicatos cristianos) y la revitalización de las escuelas. Intenta ser menos obviamente “religioso” que el enfoque tradicional, y ha atraído la atención de una considerable élite intelectual y política preocupada con el cambio sociopolítico. En este contexto en que hay un interés especial por la eficacia de la misión de la Iglesia, la educación religiosa se orienta a proveer fundamentación y apoyo para aquellos esfuerzos y a alcanzar el objetivo de modelar ciudadanos buenos y democráticos.²¹

Por último, se está observando un movimiento de renovación a partir de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), cuyas tendencias princi-

pales han sido caracterizadas de la siguiente forma:

- a. Una catequesis antropológica (centrada en las necesidades humanas) como punto de partida, en el sentido de una catequesis “situacional”;
- b. Un énfasis cristocéntrico según el cual Jesucristo se proclama liberador-redentor, evitando los muchos variantes de deformación “pietista”;
- c. Un enfoque comunitario centrado en las congregaciones locales y las “comunidades de base”;
- d. Un foco en la Biblia más consistente, basado en la promoción de la distribución y la lectura de las Sagradas Escrituras;
- e. Una educación religiosa orientada a promover la transformación social a la luz de la pobreza y la injusticia reinantes. Una prioridad explícita en estos esfuerzos es la llamada “reevangelización” de adultos dentro de la gran mayoría de cristianos católicos “nominales”. El énfasis general en este caso tiende a reflejar una postura *reconstruccionista*²² de la educación cristiana entre quienes están activamente involucrados en la labor de adaptar y transformar el ministerio educativo de la Iglesia. En muchos casos, existe una verdadera polarización y un conflicto entre concepciones y prácticas divergentes en los programas educativos de la Iglesia Católica. Esto ocurre también en

otras denominaciones cristianas pero en menor escala dado el carácter minoritario del protestantismo en América Latina. La coexistencia de posiciones diferentes y a menudo antagónicas, suele crear tensiones a distintos niveles de la política eclesiástica y denominacional.

Entre los evangélicos latinoamericanos y caribeños, la situación general de la educación cristiana está lejos de ser alentadora, ya que presenta un cuadro en el que se destacan dos elementos alienatorios, ya indicados en la Introducción: el reflejo de varios de los problemas del sistema escolar “bancario” prevaleciente, y la absorción acrílica de materiales, métodos y formas de organización ajenos a nuestro contexto sociocultural. Hasta el presente, gran parte del cristianismo evangélico en nuestros países revela en forma consistente la influencia de la labor misionera en el establecimiento y el desarrollo de las iglesias. Así que la educación cristiana en muchas de las congregaciones tiende a reflejar un enfoque teológico muy tradicional, preocupado esencialmente con la transmisión verbal de verdades reveladas, en forma autoritaria. Todavía existen congregaciones “trasplantadas”, con descendientes de inmigrantes europeos en cuya formación persiste el conflicto entre la adherencia a la tradición étnico-cultural y la apertura hacia el ambiente mayoritario, e iglesias misioneras en estrecha vinculación con (o aun bajo la dependencia económica y administrativa de) agencias misioneras

foráneas. Otra característica del protestantismo latinoamericano es el rápido y peculiar crecimiento de las iglesias pentecostales, cuya educación cristiana o bien sigue el patrón de las demás iglesias, o es mínima en lo que a esfuerzos educativos deliberados y sostenidos se refiere. Es posible que un estudio comprensivo de la situación de la educación cristiana revele un cuadro similar a las observaciones registradas en torno a la adoración, las cuales destacan un cuadro que no propicia el encuentro con el Evangelio en sus dimensiones estructurales y cósmicas, ni el compromiso con la realidad latinoamericana.²³

En general, los esfuerzos por mejorar la educación cristiana han estado encaminados a lograr resultados cuantitativos con una consideración mínima de las necesidades de fondo en las áreas de currículo, métodos de aprendizaje y enseñanza, y administración. Los logros de los últimos tiempos aun reflejan serias fallas en lo que respecta a solidez que se requiere en las formulaciones educativas y teológicas. Existen oportunidades para aumentar las contribuciones y los proyectos cooperativos interdenominacionales, los cuales deben aprovecharse al máximo.

Cabe aquí mencionar la *Comisión Evangélica Latinoamericana de Educación Cristiana* (CELAD-EC). Este organismo ecuménico fue formado en 1962, con el propósito de asistir a las iglesias en el desarrollo de su tarea educativa a través de una variedad de programas y actividades. CELAD-EC ha pasado por varias etapas caracterizadas

por énfasis particulares, entre las que se destacan: la etapa de la educación cristiana, en sentido restringido, cuyo producto más significativo fue el *Curso Nueva Vida en Cristo*, especialmente diseñado para comunicar el Evangelio a personas analfabetas y semianalfabetas del continente; la etapa de la *educación liberadora*, para desafiar a las iglesias y colaborar en el desarrollo de una educación cristiana que propicie un compromiso concreto y crítico con la situación latinoamericana; y la etapa de *educación cristiana - educación popular*, encaminada a hacer una contribución a la liberación de los sectores oprimidos del continente.²⁴ CELADEC ha hecho varias contribuciones específicas en relación con la educación cristiana en las instituciones de educación teológica, y con las escuelas evangélicas. Además ha creado una variedad de recursos para el diseño de materiales, formación de maestros y otras dimensiones de la tarea y del proceso educativo.²⁵

A manera de síntesis podemos señalar que nuestra reflexión ha destacado dos asuntos claves. Por una parte, tenemos una gran necesidad y un desafío de mejorar y desarrollar la educación cristiana, tanto en sus aspectos prácticos como en los teóricos. Las carencias indicadas en lo que concierne a una sólida reflexión teórica reclaman el esfuerzo especial de articular una teoría de la educación cristiana a la luz de los desarrollos actuales en la Iglesia y en la teología, y en respuesta a las demandas de pertinencia evangélica en medio de nuestra realidad socio-cultural. Esto es

esencial para construir y recrear, cuando sea necesario, una sólida base para la práctica educativa eficaz. Hace falta profundizar más la observación y el análisis, para comprender y evaluar en forma más adecuada —tanto educativa como teológicamente— la situación actual, su trasfondo y sus posibilidades. Además, estos esfuerzos requieren la participación disciplinada y el compromiso de todos los que están involucrados en la tarea de la educación cristiana, en lugar de los esfuerzos aislados que nos han caracterizado hasta el presente.

En segundo término, nuestras consideraciones apuntan otra vez hacia la relevancia de nuestros fundamentos. Con ellos y con otros aportes podemos seguir encarando el ministerio educativo de la Iglesia en el sentido que reclama nuestro desafío. Precisamente, nuestra tarea a continuación es indicar en forma más específica algunas implicaciones y aplicaciones de las observaciones precedentes. En lo que resta de este capítulo trataremos nuestro enfoque metodológico para la comprensión y el desarrollo de la teoría de la educación cristiana.

B. METODO PARA EL DESARROLLO DE LA TEORIA

Tal como indicamos en la introducción de este libro, un motivo principal de nuestro estudio es la situación precaria de la educación cristiana en América Latina. Por eso, uno de los propósi-

tos explícitos que hemos perseguido consiste en hacer un aporte a la comprensión misma de la educación cristiana y en particular a su fundamentación y formulación teórica. En esta sección indicaremos una serie de principios metodológicos, los que nos ayudarán a integrar nuestros fundamentos, de cara a los desafíos de la práctica educativa de la Iglesia.

1. Consideraciones preliminares

Primero que nada debemos reconocer que hemos estado involucrados en “hacer teoría” desde el comienzo de nuestro estudio, o sea, desde el momento en que decidimos examinar los fundamentos educativos y teológicos de la educación cristiana. Así quedaron definidos los límites y las posibilidades de nuestra labor.

La educación, como disciplina, tiene un carácter derivado, y tal es obviamente el caso de la educación cristiana también. Esta última tiene que tomar en consideración el desarrollo y las contribuciones de la ciencia de la educación y también las actuales reflexiones y los intereses que son objeto de la teología. En nuestro estudio hemos tenido en cuenta varios tipos de recursos sustanciales, los cuales se pueden agrupar en los campos de la educación y de la teología. Ahora nos disponemos a utilizar la reformulación de aquellos fundamentos con el fin de indicar en qué consiste nuestro enfoque sobre la teoría de la educación cristiana y después (en el cuarto capítulo) esbozar una teoría general que ayude a

orientar nuestra práctica. Sin embargo, dado que solo hemos tenido en cuenta un número seleccionado de materiales fundamentales, no podremos desarrollar —sobre base tan limitada— una teoría comprensiva y completa de la educación cristiana en todas sus dimensiones. Nuestra intención es indicar claramente la dirección y las características que tal teoría puede y debe asumir. Además, procuraremos demostrar el valor de un enfoque abierto, y la ventaja de incluir también aportaciones no latinoamericanas, sin perder la integridad.²⁶

Tal como señalamos antes, es indispensable tener plena conciencia de la íntima relación que existe entre la cultura y la Iglesia y su ministerio educativo en particular. Para garantizar la utilidad y la adecuación de los principios que constituyen la teoría que se requiere, es esencial que se tome seriamente en cuenta la situación cultural, que se reflexione con claridad sobre la vida, la misión y el pensamiento de la Iglesia, y que se examine en profundidad el proceso educativo. Nuestros fundamentos nos asisten en este sentido, y resultan ser informativos y aun normativos para nuestra consideración del proceso y el contenido de la educación cristiana. La cuestión de la importancia de las bases educativas y teológicas de la educación cristiana, necesita reiterarse en este sentido:

Es a partir de estos fundamentos que emergen los dos principales puntos de articulación de la teoría de la educación cristiana: la teología y la ciencia de la

educación. En cierto modo, ellos sintetizan las disciplinas en términos de su impacto presente más significativo y en el campo de la educación cristiana... La educación cristiana puede y debe ser apropiada y comprensiva desde el punto de vista teológico, y al mismo tiempo debe mantener integridad y solvencia desde el punto de vista de la educación... La pregunta básica es si es posible diseñar una teoría de la educación cristiana (un cuerpo de principios) que sea teológicamente válida y al mismo tiempo educativamente sólida.²⁷

En nuestro caso particular, entonces, seguiremos haciendo teoría al tratar de integrar las reflexiones educativas (en términos de desarrollo, conscientización y creatividad) y las consideraciones teológicas (centradas en el tema y el símbolo paradójico del Reino de Dios). El factor unificador y la inspiración última de los principios de educación cristiana serán provistos por el principio guía el cual, al mismo tiempo, ha de facilitar una comprensión clara y adecuada de la práctica y la teoría.²⁸

2. El ciclo metodológico

Ahora podemos proceder a indicar la secuencia lógica de las fases que asume el proceso de construcción teórica en educación cristiana, según nuestro enfoque.

- a. *El punto de partida no puede ser sino la Iglesia misma en medio de su contexto socio-cultural.* Ella tiene que cumplir una tarea y un ministerio educativo para lo cual comisiona a algunos de sus miembros en forma especial. Por lo tanto, afirmamos que hay

una *vocación* o llamamiento para servir en términos de los dones provistos por el Espíritu Santo para la edificación de la Iglesia y el cultivo de la fe. Pero junto con tal reconocimiento de “dones” y “ministerios” específicos, está la afirmación de la necesidad de trabajar y reflexionar en estrecha colaboración con los demás miembros de la comunidad, tanto “expertos” como “laicos”.

- b. *El ministerio de la educación cristiana, en lo que respecta a su dimensión teórica, incluye un aspecto esencial de lo que hemos llamado el discernimiento de “agendas” interrelacionadas con un triple compromiso con la Palabra y el Espíritu de Dios, con la sociedad, y con la Iglesia.* Los vectores correspondientes convergen en la dirección del Reino de Dios en nuestro modelo. En el centro mismo del proceso percibimos a las personas que están involucradas en el aprendizaje en comunidad.²⁹
- c. *El carácter heterogéneo del ambiente socio-cultural en América Latina y el Caribe reclama un escrutinio cuidadoso desde variadas perspectivas* (antropológica, socioeconómica, política y teológica, en particular). En este marco se presta una atención especial a la educación (características, enfoques, tendencias, necesidades y problemas). La situación revela un cuadro de gravedad alar-

manente que es preciso tomar en cuenta: fracaso de modelos de desarrollo y consecuente aumento de la dependencia económica, de la pobreza y del deterioro general de la calidad de vida; relativa inestabilidad política, limitación de las libertades y privación de derechos humanos, civiles y políticos; privación cultural; posibilidad de graves acontecimientos sociales y agudización de los conflictos y procesos de lucha.³⁰ La labor de denuncia y de anuncio en medio de la sociedad, por parte de la Iglesia, se debe desarrollar contando con la asistencia de equipo disponible adecuado, incluyendo las ciencias críticas. Así se descubren posibilidades de confrontación, de cooperación y de servicio, junto con la evaluación de la vida y la misión de la propia Iglesia.

- d. *De acuerdo con la discusión precedente, nuestra próxima pregunta se refiere a la selección de prioridades para la tarea educativa.* ¿Cuáles son las necesidades principales y los retos mayores en que debemos concentrarnos mientras nos abocamos a reflexionar sobre aquellas agendas en términos del Evangelio del Reino? Tal como percibimos la situación actual, es necesario formular una teoría comprensiva general de la educación cristiana (cuyo esbozo presentaremos en el capítulo cuatro) y también una derivación específica de principios orientados a la práctica con los grupos siguientes:

adolescentes, adultos, familias y maestros-líderes.

- e. *Una vez que hemos decidido cuáles son los desafíos prioritarios, trabajamos para desarrollar respuestas tentativas (hipótesis) y nuevas preguntas, mientras procuramos conseguir recursos de una variedad de fuentes, incluyendo nuestra propia experiencia personal y profesional como educadores cristianos.* De estas varias áreas tratamos de obtener información, directrices y claves para bregar con los problemas que presenta el ministerio educativo. Gradualmente juntamos material (ideas y percepciones, básicamente), que nos permite iluminar nuestro quehacer y facilita la formulación de directrices para una práctica educativa efectiva. Tales recursos se articulan y se integran en consistencia con el principio guía, en la forma de un cuerpo de principios (o teoría básica) y también en términos de principios operativos relativos a método, currículo, y administración.

Esta labor de construcción y reconstrucción teórica en la educación cristiana es dinámica y multidireccional, y —lo más importante— la teoría se va haciendo en interrelación íntima y continua con la práctica:

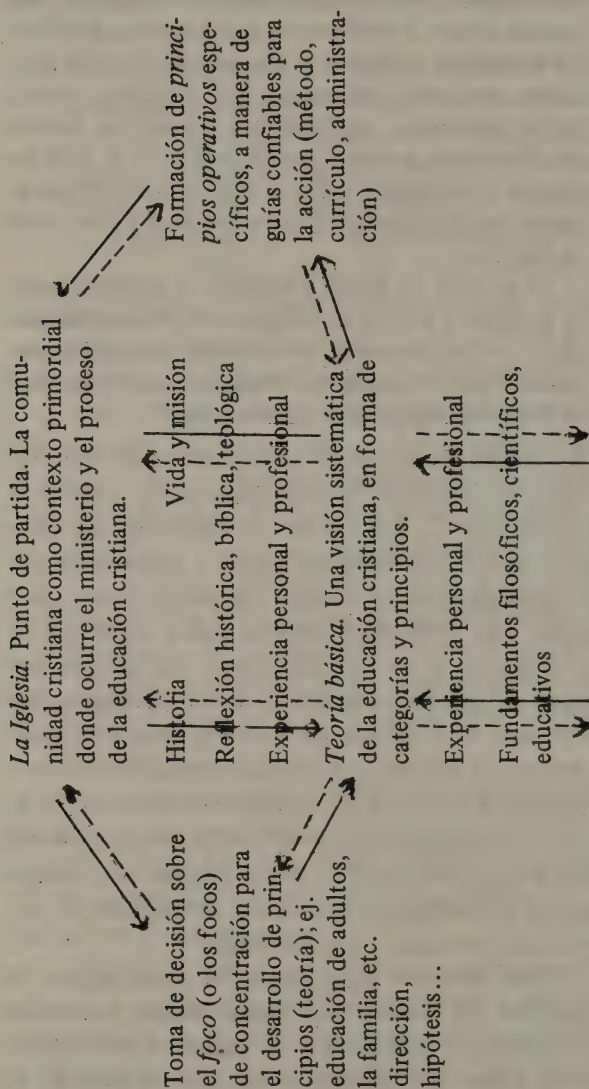
¿Una base *sólida* para una práctica efectiva? No se supone que pretendamos lograr algo fijo y final. Hay una forma en que la teoría puede mantenerse fluida y flexible y al mismo tiempo confiable. Identificamos

con cuidado los principios sobre los cuales se basa nuestra acción. Identificamos con cuidado los supuestos teológicos y educativos que subyacen a estos principios operativos. Revisamos esos supuestos teológicos y educativos, cambiándolos cuando sea necesario. Revisamos nuestros principios a la luz de tales supuestos modificados. Sobre la base de esta revisión sacamos implicaciones para una nueva teoría y una nueva práctica.

El proceso de examen analítico y reconstrucción de práctica y teoría, es complejo. Si dejamos de lado alguno de los pasos esenciales probablemente interpretaremos mal la educación cristiana y no bregaremos en forma inteligente con nuestra tarea.³¹

El diagrama siguiente representa una síntesis de nuestro enfoque metodológico que acabamos de presentar.³² Las flechas indican que las relaciones entre los distintos pasos y elementos deben considerarse en forma dialéctica, o sea, ejerciendo una influencia mutua entre ellos. En lo que respecta a los fundamentos, nótese que implicamos una diferenciación entre niveles, tanto en el caso de la Iglesia (a. historia, vida y misión; b. reflexión histórica y bíblico-teológica; y c. experiencia personal y profesional) como en el caso de contribuciones posibles provenientes del contexto socio-cultural más amplio (a. fundamentos filosóficos, científicos, educativos; b. experiencia personal y profesional).

Ahora estamos finalmente en condiciones de presentar un esbozo de teoría básica, a manera de aplicación ilustrativa de nuestras consideraciones sobre los fundamentos y principios de la



El contexto histórico y socio-cultural amplio en que la Iglesia actúa

educación cristiana. Se trata del tema del capítulo final de este estudio.

NOTAS

1. D. Campbell Wyckoff articula con precisión una teoría del proceso cultural, la iglesia y la educación, en los capítulos 1, 2 y 3 de su libro *The Gospel and Christian Education* (Philadelphia: Westminster, 1959).
2. *Ibid.*, págs. 13, 47-48.
3. Juan A. Mackay, *El otro Cristo español*, traducido por Gonzalo Báez Camargo (México: CUPSA, 1952). El propósito de la investigación y el ensayo de Mackay fue contribuir a un cuadro comprensivo de la situación religiosa en América Latina, en función del problema presentado por la aparente contradicción entre la presencia de una cristiandad nominal y la necesidad de una evangelización radical y del cultivo de la fe. La hipótesis principal con que se realizó el estudio es que una genuina apreciación del peregrinaje espiritual del continente "depende de un conocimiento de las fuerzas psíquicas que emanaron de España y Portugal, las cuales han modelado toda la vida y la historia de los países que lo componen, desde la época de la conquista hasta el presente" (De la introducción al libro). Mackay revela poseer un conocimiento vasto del tema, junto con una variedad de fuentes y recursos, particularmente estudios históricos, filosófico-teológicos y literarios.

No es posible clasificar el enfoque de Mackay en forma limitada, pero el mismo se acerca muchísimo a una perspectiva "psico-histórica", para usar un término de Erik Erikson. Véase, por ejemplo, "On the Nature of Psycho-Historical

Evidence: In Search for Gandhi", B. Mazlich, ed., *Psychoanalysis and History* (New York: Universal Library, 1971).

Lo que no encontramos en el extraordinario aporte de Mackay es una evaluación del movimiento misionero protestante en cuanto a su correlación con la expansión colonialista del Reino Unido y de los Estados Unidos.

4. *El otro Cristo español*, pág. 129.
5. *Ibid.*, pág. 109.
6. *Journal of American Folklore*, LXXI (1958) 34-39. Wolf saca la conclusión de que existe una identificación simbólica de la Virgen con la vida, la esperanza, y la salud, y de Cristo con la derrota, la desesperanza, y la muerte. Wolf también indica que en la tradición artística hispana en general, Cristo nunca es presentado como un hombre adulto sino como un niño necesitado o —más a menudo— como una figura golpeada, torturada, derrotada y muerta. El antropólogo Víctor Turner hace referencia a la Virgen de Guadalupe en "Hidalgo: History as Social Drama", *Dramas, Fields and Metaphors* (Ithaca: Cornell University Press, 1974).
7. *El otro Cristo español*, pág. 106.
8. *Ibid.*, pág. 108-109.
9. *Ibid.*, pág. 118.
10. Es curioso notar que Erich Fromm —uno de los mentores intelectuales de Paulo Freire— nos informa que él adoptó el uso de este término ("necrófilo", el cual también aparece en los escritos de Freire) de Miguel de Unamuno, quien tanto influyó a su vez a Mackay. Fromm, *Anatomy of Human Destructiveness* (Greenwich: Fawcett, 1973), pág. 368.
11. *El otro Cristo español*, capítulo VIII.
12. Véase el excelente trabajo de Enrique Dussel,

Historia de la Iglesia en América Latina (Barcelona: Tierra Nueva, 1974). Un equipo de historiadores, sociólogos y teólogos ha estado colaborando en una investigación muy completa de la historia de la Iglesia en las diversas regiones y países del continente, bajo los auspicios de CEHILA (Comisión para el Estudio de la Historia de la Iglesia en Latinoamérica), que tiene un carácter ecuménico.

13. Mariátegui, quien ya había fallecido cuando Mackay escribió este libro, llegó a ser, efectivamente, uno de los mentores de muchos autores latinoamericanos, como en el caso de Gustavo Gutiérrez, autor de la ya clásica *Teología de la liberación* (Lima: C.E.I., 1971).
14. Wyckoff, *The Gospel and Christian Education*, págs. 13-14.
15. *El otro Cristo español*, pág. 112.
16. *Ibid.*, pág. 116.
17. *Ibid.*, pág. 241.
18. Paulo Freire, "Cultural Freedom in Latin America", en Louis M. Colonesse, ed., *Human Rights and the Liberation of Man in the Americas* (Notre Dame: University of Notre Dame Press, 1970), pág. 169.
19. *Portrait of The Colonizer and The Colonized* (New York: Orion Press, 1965). Véase también Franz Fanon, *The Wretched of the Earth* (New York: Grove Press, 1968). Hay versiones castellanas.
20. Véanse los libros de Calderón Manrique y Vela, citados en la Bibliografía.
21. Cecilio de Lora, "A Fuller Account of Catechesis in Latin America since Medellín (1968-1975)", *Lumen Vitae* XXX, 3-4 (1975) 357-374. Después del Concilio Vaticano II y de la Conferencia Episcopal de Medellín (1968), la

Iglesia Católica ha estado activa en el estudio y la implementación de modificaciones sustanciales en su enfoque de la teología práctica, y de la educación en particular.

22. Por "reconstruccionista" entendemos aquella filosofía de la educación orientada hacia el cambio de estructuras sociales e inspirada en la visión utópica-profética de un futuro mejor.
23. Véase Orlando Costas, "La realidad de la Iglesia Latinoamericana", en C. René Padilla, ed., *Fe cristiana y Latinoamérica hoy* (Buenos Aires: Certeza, 1974), págs. 65-66.
24. Luis F. Reinoso, "Veinte años de CELADEC: Un intento de fidelidad al Espíritu", *Educación* 8 (Julio 1982), págs. 4-11.
25. Véase por ejemplo el cuaderno de capacitación: *Educación cristiana: ¿Cómo elaborar materiales?* (Lima: CELADEC, 1982).
26. Reconocemos la necesidad de que, como latinoamericanos, tomemos cierta distancia respecto a la influencia nordatlántica en lo que concierne al ministerio de la Iglesia y a la educación en particular. Sin embargo, también afirmamos la posibilidad de una interacción significativa, y aun de cooperación, con autores y educadores norteamericanos y europeos así como del llamado Tercer Mundo. Precisamente, el campo de la educación cristiana ofrece oportunidades especiales en este sentido. Y éste es el caso en primer lugar debido a que cualquier cultura puede servir —y ninguna puede no servir— para dar expresión concreta al Evangelio del Reino. Por otra parte, todos los contextos culturales están sujetos a corrección y a mejoramiento, justamente a la luz de este Evangelio. Por lo tanto, se desprende que podemos beneficiarnos mucho de una exposición y crítica mutua, sobre todo en el

marco de una comprensión común de la Iglesia como una comunidad que abarca al mundo entero. Aunque esta observación parece ser muy elemental, sin embargo resulta ser fundamental para toda consideración seria de posibilidades de colaboración con un espíritu amplio. De hecho, uno de los esfuerzos cooperativos más tempranos y fructíferos ha estado asociado con la educación cristiana.

A pesar de que existen reclamos y prioridades muy diversos, podemos percibir que la tarea de la educación cristiana también presenta ciertos desafíos comunes y similares en términos de las necesidades y el ministerio educativo de la Iglesia, en diferentes niveles y dimensiones. Solo basta con la consideración de varios documentos y proyectos producidos bajo los auspicios de organismos internacionales como el *Concilio Mundial de Educación Cristiana* (ahora parte del Concilio Mundial de Iglesias) para percibir la validez de aquella observación. Más específicamente, en el pasado reciente hemos apreciado la contribución de autores y consultores provenientes de los Estados Unidos, quienes han tenido participación en el diseño de material curricular producido en América Latina, en encuentros relativos a varias áreas de la educación cristiana y de la educación teológica con ella relacionada. Es posible promover una interacción aun mayor y más enriquecedora, con variedad de formatos y contextos (ej. consultas, simposios, talleres, asociación de instituciones de educación teológica, Fraternidad Teológica Latinoamericana). Es posible pensar incluso en circunstancias que propicien el aporte latinoamericano a favor de la educación cristiana en otros continentes y regiones.

27. Wyckoff, *The Gospel and Christian Education*, págs. 75-76 y 173.
28. A este punto es de utilidad sintetizar las definiciones y conexiones entre ciertos conceptos claves que hemos estado utilizando. La *teoría* ha de servir como cuerpo de principios que actúan como el eslabón entre los fundamentos (teología, la vida y misión de la Iglesia, filosofía y ciencias de la educación, historia, etc.) y los aspectos operacionales de la educación cristiana. En otras palabras, una teoría diseñada con propósito, sirve de puente entre las disciplinas y experiencias fundamentales y los retos y preguntas claves que la educación plantea.

Las *disciplinas fundamentales* han de informar los principios de educación cristiana, y tales principios vinculan a los pilares principales de la teoría de la educación cristiana: la teología y la ciencia de la educación. Las disciplinas fundamentales son los recursos que nos proveen respuestas (y nuevas preguntas también) a los problemas y retos educativos que les presentamos a la luz de ciertas categorías que se refieren directamente a nuestro foco de interés. La formulación de preguntas claves en términos de categorías (por ejemplo, *objetivo* de la educación cristiana, *proceso*, etc.) es un procedimiento básico en el desarrollo de la teoría porque de allí se pueden derivar principios operativos confiables. Estos *principios* (o guías para la práctica educativa) constituyen entonces el contenido de la teoría, y se derivan y evalúan en términos de los recursos —información, experiencia, ideas— que nos brindan las disciplinas fundamentales. Así es como afirmamos la interrelación e interdependencia de teoría y práctica en forma consistente.

29. Véase el diagrama y su explicación en el capítulo 2.
30. Consúltese el libro de Julio Barreiro, *Los molinos de la ira: pronóstico de la situación en América Latina* (México: Siglo Veintiuno, 1980).
31. Wyckoff, "‘What’s New’ is the Wrong Question" (1976), ensayo no publicado, pág. 10.
32. La posibilidad de integrar práctica y teoría que procuramos lograr con nuestro enfoque es una urgente prioridad reconocida hoy por las autoridades en la materia. La Presidenta actual (1982) de la Asociación de Profesores e Investigadores de la Educación Religiosa (APRRE) ha expresado al respecto: "Para ser efectiva, la educación religiosa debe estar envuelta de continuo en la tarea de desarrollo de la teoría como guía para la práctica. El desarrollo de tal teoría debe estar informado e iluminado por la práctica concreta de la educación religiosa dentro de la iglesia local o la escuela. Hace falta *una relación de interacción mutua de teoría y práctica...*

"Una teoría que puede aplicarse a la práctica debe ser comprensiva. Debe orientarse a ayudar a los educadores a tratar con cuestiones teológicas, con el desarrollo psico-social de las personas, con enfoques educativos y sus implicaciones para problemas específicos.

"...debe bregar con la religión entre teología y educación religiosa...

"La teoría de la educación religiosa debe considerar también la contribución de las ciencias sociales... y los aportes de la educación general...

"Mi convicción es simplemente ésta: necesitamos un enfoque ecléctico a la construcción teórica en educación religiosa. Sin embargo, la teoría que formulamos debe ser distintivamente

una teoría de la educación religiosa puesto que la tarea de la educación religiosa requiere unos enfoques únicos... *La tarea de construcción teórica es continua*. Nunca finalizará. Una teoría estática solo resulta en una práctica estática. Nuestra meta debe ser desarrollar, y luego reformular, una teoría comprensiva, integrativa, que pueda generar una aplicación práctica mejorada.

"La integración Teoría/Práctica requiere la aceptación y los esfuerzos mutuos de los que 'hacen teoría' y de los que 'practican' como educadores" ("Imperative for Religious Education: The Integration of Theory and Practice", *Religious Education* 77,2 (1982) 123-131).

CAPITULO CUATRO

ESBOZO DE UNA TEORIA DE LA EDUCACION CRISTIANA

En este último capítulo consideraremos ciertas implicaciones que se desprenden de nuestro principio guía,¹ y que responden a las categorías derivadas de la práctica de la educación cristiana. Estas categorías son esencialmente las preguntas claves que surgen del proceso y de la tarea docente de la Iglesia: ¿Cuál es la *meta* o el propósito principal de la educación cristiana? ¿Cómo ha de llevarse a cabo (*método*) tal proceso educativo? ¿Quiénes han de estar involucrados en esta empresa (*personal*)? ¿Dónde y cuándo ha de ocurrir el proceso educativo (*contexto y tiempo*)? ¿Cuál será el *contenido* de la educación cristiana? Es obvio que estas son también las preguntas claves que debe tener en cuenta toda teoría de la educación y, más específicamente, cualquier diseño curricular.

En las próximas páginas trataremos, pues, el contenido de la teoría de la educación cristiana,

o sea, *principios específicos que sirven como indicadores válidos y confiables para la práctica*. Tales principios educativos se establecen en la medida en que respondemos a aquellas preguntas claves que surgen del campo y de la práctica misma. Nuestras respuestas deben estar bien fundamentadas e informadas por una variedad de fuentes, tales como las que hemos considerado en la primera parte de este estudio (*Fundamentos*). Se tratará en realidad de ramificaciones de nuestro principio guía centrado en el Evangelio del Reino de Dios (el símbolo paradójico de la dádiva, la promesa, y las expectativas de Dios en la realidad de la nueva creación que irrumpe bajo el señorío de Jesucristo). Nuestra agenda actual es indicar cómo la educación cristiana puede reflejar y estar informada por el tema del Evangelio del Reino. En las próximas secciones de este capítulo responderemos a cada una de aquellas preguntas (y categorías) claves.

Esperamos finalizar nuestro estudio de manera tal que el argumento principal quede completado satisfactoriamente y —lo más importante— hayamos provisto cierta inspiración y dirección para el desarrollo de la educación cristiana en nuestro medio.

A. EL PROPOSITO DE LA EDUCACION CRISTIANA

Por propósito de la educación cristiana queremos significar la cuestión fundamental del *por qué*

y el *para qué*, o sea, el *objetivo básico*. ¿Por qué involucrarnos en la educación cristiana? ¿Cuál es el fin hacia el cual apuntamos y por el cual participamos en el ministerio educativo de la Iglesia? Este propósito puede presentarse en términos de las personas, el proceso y el contenido básico que están envueltos en esta tarea y esta experiencia tan especial. Se trata de la meta que debe proveer la dirección para todas las experiencias educativas en el programa. Debe actuar como criterio para planear y establecer objetos a corto plazo, actividades de aprendizaje, y recursos. Debe funcionar también como medio para evaluar el programa. Así que debemos indicar a continuación cómo nuestros fundamentos iluminan la cuestión del propósito de la educación cristiana.

Sobre la base de nuestro principio guía, podemos señalar en términos amplios y generales nuestra respuesta al doble interrogante con que comenzamos esta sección: *Nos comprometemos en la educación cristiana a fin de hacer posible que las personas de todas las edades se apropien del Evangelio del Reino de Dios*. “Apropiación” —hacer propio— significa aquí tanto la conversión como el desarrollo y el cultivo de un estilo de vida cristiano en el sentido de una fe viva en respuesta a la dádiva, la promesa, y las responsabilidades que el Reino implica.

Así planteado el propósito primordial de la educación cristiana, se destaca en primer lugar la necesidad de un *enfoque comprensivo* sobre la

cuestión del objetivo básico. Comprensivo en cuanto a las *personas*, porque toda la comunidad cristiana está envuelta; comprensivo en cuanto al *proceso* porque la educación cristiana ha de comprometer las diferentes dimensiones de la vida de fe (creer, confiar, y hacer)² así como la interacción social; comprensivo también en cuanto al *contenido*, porque la vida completa ha de percibirse y orientarse a la luz de la visión del Reino de Dios.

En segundo término, resulta evidente que el propósito fundamental de la educación cristiana debe ser *consistente con la misión de la Iglesia* de anunciar y ser una señal de las buenas noticias del Reino. La educación cristiana como tal simplemente incluye aquellos esfuerzos *educativos* (“deliberados, sistemáticos y sostenidos...”) tal como explicamos en la Introducción. Esta es la única razón para establecer una diferencia entre la misión de la Iglesia, en términos generales, y el propósito de la educación cristiana en particular.

En tercer lugar, resulta claro también que necesitamos traducir aquella formulación tan general sobre el propósito (“...que las personas se apropien del Evangelio del Reino”) a *referencias más específicas u objetivas* que puedan considerarse y utilizarse de veras como principios educativos.

Nuestras reflexiones bíblico-teológicas nos han conducido a considerar cuatro agendas interrelacionadas, a las cuales podemos retornar aho-

ra a fin de indicar las ramificaciones del objetivo general de la educación cristiana. Las formulaciones siguientes apuntan a establecer cuatro dimensiones del mismo propósito o meta general.

1. La “**apropiación del Evangelio del Reino**” implica *seguir a Jesucristo y responder al llamado al discipulado*. Esta afirmación supone que Dios ha tomado la iniciativa en Jesucristo, con quien de hecho el Reino es inaugurado, y cuya persona, enseñanzas, ministerio, cruz y resurrección, resultan normativos para la vida en respuesta al don, la promesa y las demandas del Reino de Dios. Por lo tanto, desde el punto de vista de la Iglesia, el llamado al discipulado y la afirmación del señorío de Jesucristo —lo cual requiere participación y compromiso en la comunidad de creyentes— resulta ser esencial.

2. La “**apropiación del Evangelio del Reino**” implica *promover la transformación social a favor del aumento de la libertad*. Esto es participar en la actividad recreadora y liberadora de Dios en medio de la sociedad y de la historia. El propósito de la educación cristiana, tal como se percibe a la luz de la agenda “secular”, es pues estimular la responsabilidad cristiana y el compromiso en el mundo. La transformación social a favor del aumento de la libertad humana se realiza de diversas maneras: al discernir y criticar radicalmente las estructuras injustas y opresivas y los valores y las prácticas que las sostienen; el involucrarnos en diversas clases de proyectos de servi-

cio; al orientar y asistir a los hermanos (individuos y grupos) en su compromiso vocacional en la sociedad; al descubrir alternativas más humanizadoras y ser un paradigma del Reino (“la ciudad asentada sobre un monte...” o, en términos católicos, un “sacramento” del Reino, o sea, una señal eficaz, que estimula la realización de aquello mismo que significa o anuncia).

3. La “apropiación del Evangelio del Reino” implica *conocer y amar a Dios* como Creador, Redentor y Sostenedor de la vida. Esto significa conocer y amar al Dios cuya voluntad es *shalom*, y que pone a nuestro alcance la libertad de la esclavitud y la alienación, y la libertad para crear y para cuidar y ejercer responsabilidad a través de Jesucristo. Esto modifica cierta comprensión fatalista y alienante acerca del *carácter de Dios*, y corrige también varias ideas erróneas acerca del *proceso* mediante el cual desarrollamos y cultivamos la comunión con Dios (es decir, el conocerle y amarle). Nuestros fundamentos educativos y teológicos claramente y en forma enfática apuntan a la praxis, al compromiso. En la Biblia, conocer y amar a Dios son sinónimos de hacer Su voluntad, guardar Su palabra, obrar justicia. Así que esta dimensión del objetivo básico de la educación cristiana y del currículo en particular, debe verse en términos de *fidelidad y obediencia*. Advertimos así también que esto nos lleva de regreso a las dos formulaciones previas (1 y 2) relativas al discipulado y al servicio.

4. La “apropiación del Evangelio del Reino”

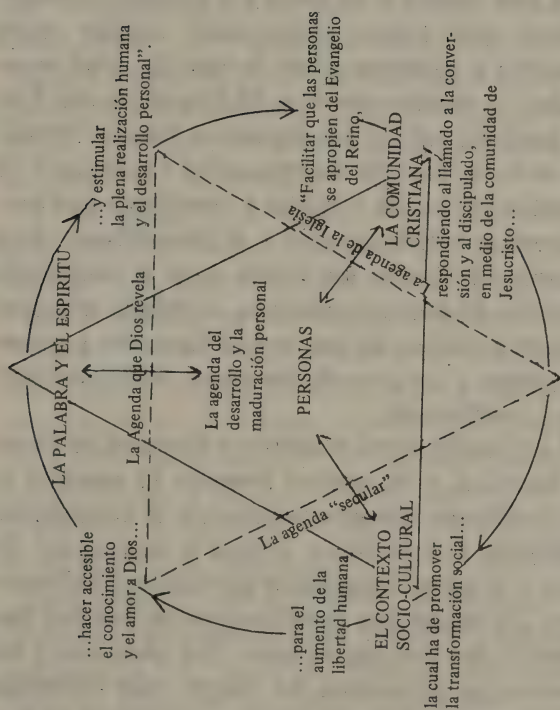
implica —para usar palabras de Paulo Freire— “ser más” o “llegar a ser más humanos...” La conversión (en griego, *metanoia*) y el cultivo de un estilo de vida cristiano orientado hacia el servicio, proveen el contenido para aquellas expresiones un tanto vagas y generales. A nivel personal, el don de la salvación (básicamente otra manera de referirnos al don del Reino) incluye autoafirmación e integración y también la libertad para funcionar como seres creativos y responsables, como expresión de la identidad y la vocación cristianas. “Ser más humanos” es estar más cerca de Jesucristo como miembros de su comunidad mesiánica, y crecer en el conocimiento y el amor de Dios, como expresamos antes.

Estas ramificaciones del propósito central de la educación cristiana, expresado en general en términos de la apropiación del Evangelio del Reino, deben percibirse en forma íntimamente interrelacionada. De hecho, deben considerarse juntas, no sea que dejemos de ver el carácter comprensivo de aquel objetivo básico o que distorcionemos su contenido. En la práctica, cualquier progreso que apreciemos en una de aquellas cuatro dimensiones, necesariamente habrá de apuntar también a cierto progreso en relación con las demás. Una proposición sintética de la meta de la educación cristiana que proponemos, sería, entonces: *El propósito de la educación cristiana es facilitar que las personas se apropien del Evangelio del Reino de Dios respondiendo al llamado a la conversión y al discipulado en medio de la*

comunidad de Jesucristo, la cual ha de promover la transformación social para el aumento de la libertad humana, hacer accesible el conocimiento y el amor a Dios, y estimular la plena realización humana y el desarrollo personal (véase el diagrama de la página siguiente). El elemento verdaderamente liberador de este cuádruple propósito reside en el hecho de que la transformación de los seres humanos a que se apunta es auspiciada en términos del Reino de Dios. Por cierto, esto requiere que los demás aspectos de la educación cristiana sean consistentes con semejante ideal, y a ellos pasamos a dirigir ahora nuestra atención.

B. LAS PERSONAS Y EL CONTEXTO

Nuestra comprensión de la educación cristiana incluye una estrecha relación entre estas dos categorías educativas y preguntas curriculares sobre *quiénes* y *dónde*. ¿Quiénes son las personas que participarán en el proceso educativo, y cuáles serán sus roles? ¿Qué clase de interacción será más conducente para las tareas y experiencias de aprendizaje? ¿Cuál es el ambiente más propicio para que el proceso se desarrolle con toda integridad? Postulando que la educación cristiana participa del propósito y la misión global de la Iglesia, ¿qué características debe tener la Iglesia como para servir de contexto facilitador del desarrollo de estilos de vida cristianos a la luz del Evangelio del Reino? Los temas a considerar en



La meta de la educación cristiana en cuatro dimensiones.

esta sección deberán ofrecer respuestas adecuadas a tales preguntas.

Nuestros fundamentos afirman la participación del Espíritu de Dios en medio de la comunidad educativa que es la Iglesia. Esta afirmación nos mueve a rechazar los modelos prevalentes que hacen distinciones rígidas entre maestros y alumnos sobre la base de edad, escolaridad o nombramientos. El Evangelio del Reino también critica los supuestos valores envueltos en toda clase de manipulación educativa y de aquellos estilos de relación y enseñanza que promueven la indoctrinación y el proselitismo. Aun cuando afirmamos los dones para el magisterio de parte de ciertos hermanos, el énfasis principal está en el hecho de que somos llamados a aprender juntos y los unos de los otros, en servicio mutuo y celebración.

La relación entre maestros y alumnos ha de ser de igualdad y de mutuo respeto. El maestro es un facilitador comprometido con el aprendizaje dialógico. Por lo tanto evitará la imposición de ideas y la mera transmisión no crítica de información. De modo que cuestionamos la función magisterial de corte autoritario. Los objetivos y los contenidos educativos no deben estar definidos y determinados desde arriba, ni dictados de manera estática y cerrada. En otras palabras, proponemos un cambio mayor con respecto al “paradigma de escolaridad-instrucción”, para usar el concepto de Westerhoff. El contexto de la educación ha sido identificado funcionalmente con

la institución escolar, y los medios o métodos, con la instrucción formal. Hace falta una comprensión más amplia y profunda del contexto³ si es que vamos a superar las limitaciones y contradicciones de los esfuerzos educativos tradicionales de la Iglesia. Hace falta también para dar lugar a condiciones que favorezcan y apoyen el aprendizaje y la transformación procurados a la luz del Reino de Dios. Los principios que compartimos a continuación indican algunas condiciones referidas a las categorías educacionales de las personas y el contexto.

1. La Iglesia debe promover la *experiencia de apoyo mutuo* a fin de proveer el “contexto de rapport” en que los individuos y los grupos confrontan situaciones conflictivas y problemáticas. “Rapport” aquí significa que las demás personas simpatizan con la situación y que de alguna manera animarán, facilitarán, interpretarán, celebrarán y se beneficiarán con las resoluciones que se logren. Cuando esto ocurre, las personas tienen la experiencia de formar parte de una comunidad de educación (y una comunidad “terapéutica” y “hermenéutica” en particular). Resulta ser una manifestación especial de la metáfora paulina del cuerpo de Cristo en el que “somos... todos miembros los unos de los otros” (Romanos 12:5) y “si un miembro padece, todos los miembros se duelen con él, y si un miembro recibe honra, todos los miembros con él se gozan (1 Corintios 12:26).

Cuando no existe esta clase de ambiente, las

personas carecen de la confianza y la libertad para compartir y enfrentarse con los conflictos y problemas de la vida que son materia prima de la educación cristiana. En otras palabras, hace falta el “clima” que haga posible participar en la indagación, duda, y descubrimiento de alternativas creativas y liberadoras.

Los siguientes tres criterios⁴ de la Iglesia como contexto apropiado de aprendizaje y educación, son en realidad otros tantos principios, pero los destacamos porque describen en mayor detalle lo que significa “contexto de rapport”.

2. La Iglesia debe promover un *sentido de*⁵ *autoestima y autoafirmación*. Esto posibilita el riesgo de embarcarnos en lo desconocido, cualquiera sea la edad del alumno, y de aprender aun de aquello que nos causa ansiedad. También resulta ser esencial para recibir libre y alegremente las propias intuiciones e ideas de uno. En términos freirianos, este sentido de autoafirmación es una dimensión subjetiva necesaria de la experiencia de ser “sujetos” con una “vocación ontológica” de hacer historia y de forjar el propio destino personal. Los educadores cristianos se han de relacionar con los alumnos a tono con esta afirmación.

Negativamente, esto implica el rechazo de patrones autoritarios y paternalistas en cuanto a los enfoques y métodos, los cuales son tan comunes en la educación religiosa. En el primer caso, la interacción personal envuelta y la clase de contenidos enseñados —estrechos, simplistas, estereo-

tipados, tradicionalistas, etc.— tienden a mantener ciertos marcos de referencia mediante un control rígido y opresivo. En el caso de la posición paternalista, en general y también en relación a determinados grupos específicos (niños, mujeres, desvalidos, etc.) asimismo hay supuestos similares: algunas personas deben ser “protegidas”, “provistas de educación”, o de lo contrario no podrán desarrollar su potencial. Esto no quiere decir que negamos a la autoridad como tal. Más bien, que debe haber un delicado equilibrio entre confiar en la autoridad del juicio y la conciencia propios y el reconocimiento de patrones y prácticas de la comunidad de fe que también incluye a ciertos “expertos” y “maestros”. Esta consideración nos lleva al punto siguiente.

3. Junto con la afirmación de la unidad y la igualdad, debemos *reconocer y aceptar las diferencias personales*. Esto se relaciona estrechamente con el criterio y principio recién expuesto, y juntos pueden también percibirse en términos del cuerpo de Cristo: “...el cuerpo no es un solo miembro, sino muchos...”, “...no todos los miembros tienen la misma función...” (1 Corintios 12: 14 y ss.; Romanos 12:3 y ss.). A la luz de nuestra preocupación central, el mantener la integridad peculiar de cada uno resulta ser un principio básico de autoridad. Esto está implícito en el reconocimiento y la aceptación de diferencias personales (entre individuos, entre personas y grupos, entre grupos). La uniformidad y la conformidad contradicen nuestro potencial de creati-

vidad y aun distorsionan la misma paz que, supuestamente, ayudan a preservar. La alternativa es promover integridad interaccional, incluyendo el respeto por las opciones de los otros. La consideración de personas y grupos más allá de la lista de miembros y de los linderos de la Iglesia, nos conduce al criterio siguiente.

4. La Iglesia, como contexto educativo para la creatividad y la libertad, necesita *permanecer abierta y en interacción constante con el medio sociocultural*. La experiencia de apoyo mutuo y seguridad en la comunidad de creyentes, no es un fin en sí misma. La Iglesia no ha de convertirse meramente en un refugio o un ghetto para gente piadosa. Por el contrario, nuestros fundamentos reclaman la proyección hacia los demás, con apertura y en actitud de servicio. Así podemos enriquecer no solo el *contenido* de la educación cristiana (por ejemplo al identificar necesidades sociales como ocasiones para el compromiso y la cooperación), sino también el *proceso* (por ejemplo al poder evaluar mejor el producto de nuestro aprendizaje como ciudadanos del Reino).

Las referencias anteriores a la Iglesia como un contexto educativo adecuado se centran mayormente en actitudes y enfoques relativos a las personas y a ciertas necesidades. Los dos criterios y principios siguientes tienen que ver con la comunidad de creyentes y su posición respecto a la naturaleza compleja de la realidad humana y al carácter privilegiado de las situaciones de conflicto en particular. Son necesarios para que

el ministerio educativo pueda cumplir su función cuestionadora y problematizadora, también iluminada por nuestros fundamentos educativos y teológicos.

5. Cuando se brega con las personas y sus problemas, se debe subrayar la *complejidad de las situaciones humanas*, en lugar de apelarse a respuestas simplistas y prefabricadas. Se trata de un desafío muy especial, dada nuestra búsqueda de significado, dirección y propósito, y el reto de los dilemas éticos o de la comprensión del sufrimiento, que aparenta no tener sentido. El problema es que la religión como tal a menudo tiende a dar respuestas superficiales y en forma dogmática y autoritaria. La alternativa que se requiere es el desarrollo de la tolerancia a la ambigüedad (dimensión cognitiva) y a la ambivalencia (dimensión afectivo-personal) en medio de las situaciones de la vida humana. Por eso afirmamos la necesidad de considerar aquellas cuatro agendas en forma interrelacionada, toda vez que atendemos a la cuestión de la misión de la Iglesia y su programa y proceso educativo. Es decir que al examinar problemas, perspectivas y alternativas, no podemos quedarnos solo o aisladamente con "lo que dice la Biblia", o "lo que la Iglesia enseña sobre el particular", o "lo que realmente desean las personas", etc. Hace falta un proceso de interpretación más complejo y cuidadoso, lo que a menudo no nos brinda una solución sencilla o fácil.

En estrecha relación con este énfasis en la com-

plejidad y en tomar muy en serio las situaciones problemáticas y conflictivas, debemos indicar el “precio” de soportar tensión, ansiedad e incomodidad, al menos durante cierta porción del proceso educativo.⁶ Tal vez podría decirse que, en términos de la misión global de la Iglesia, éste sea un corolario educativo y una dimensión de “tomar la cruz” del discipulado.

6. Los *conflictos existenciales* deben considerarse como situaciones normales y aun necesarios dentro de la vida de la Iglesia, y especialmente en el proceso educativo. El “contexto de rapport” congregacional ha de ayudar a las personas (individuos y grupos) a discernir el sentido y las causas de sus dilemas, y a proveer el marco apropiado para que haya un aprendizaje creativo y liberador. La Iglesia está llamada a ser una comunidad no-conformada, profética, destinada a entrar en conflicto —intra e interpersonales y socio-culturales— en respuesta a su visión del Reino y como precio de su obediencia y fidelidad. De lo contrario, la comunidad cristiana sucumbe ante la presión de las poderosas fuerzas socializadoras en favor de la armonía con la vida y con la realidad tal como son. De ahí que adoptamos las atinadas expresiones de Westerhoff en la presentación de esta segunda parte:

La vida convertida es una existencia revolucionaria contra lo establecido, una vida comprometida con la visión de una comunidad futura que pertenece al Dios de la liberación, justicia, paz, una comunidad plena y el bienestar de toda la gente... Cada cultura lucha pa-

ra socializar a las personas para que vivan en armonía con la vida tal cual es. La cultura llama a sus instituciones religiosas para bendecir lo establecido y a sus instituciones de educación religiosa para formar a las personas en la aceptación de ella. Dios llama a su pueblo para ser la señal de *shalom*, la vanguardia de la comunidad venidera de Dios, una comunidad de cambio cultural.⁷

Así, hemos considerado algunos principios de educación cristiana relativos primero, al *propósito* (el “por qué” y “para qué”), y después a las *personas* (“quiénes”) y el *contexto* (“dónde”). Nuestra exposición nos conduce seguidamente a puntualizar otros indicadores para la práctica de la educación cristiana en lo que concierne a *proceso y contenido* (el “cómo” y el “qué” de la tarea) y, por último, a la cuestión del *tiempo* (el “cuándo” del proceso).

C. PROCESO Y CONTENIDO

Nuestros fundamentos indican una asociación muy estrecha entre preguntas educativas referidas al enfoque y la metodología y las que corresponden al contenido. La rica y compleja dinámica del aprendizaje y de la enseñanza debe percibirse en íntima relación con la sustancia de la educación cristiana, o sea, con aquello que será tratado a modo de *contenido y experiencia*. Además, estas dos categorías educativas se deben percibir en estrecha relación con los demás principios ya esbozados (meta o propósito, personas y

contexto) y con el del tiempo, que sigue a continuación de esta sección.

Es obvio que habría que señalar diversas consideraciones en relación a los diferentes grupos participantes en el programa y el proceso de educación cristiana en la Iglesia. Como en los demás casos, nos limitaremos a presentar una serie de principios generales. Esperamos que resulten de utilidad para enriquecer el marco referencial de los educadores cristianos en su práctica concreta, como así también para aquellos encargados de diseñar currículos para distintos niveles de edades y otras distinciones posibles.

1. Principios para la enseñanza.

Cuando tomamos seriamente en cuenta nuestros fundamentos y (de modo muy especial) la inspiración del Evangelio del Reino, podemos apuntar enseguida varias posibilidades prácticas.

Primero que nada, los educadores cristianos habrán de indagar cuidadosamente cuál es la *situación personal de la vida de los educandos*, con aceptación, respeto y esperanza. En gran medida, el contenido de la educación cristiana debe enfocarse en términos de la vida real de los participantes, sus ansiedades, aspiraciones, posibilidades. Toda vez que resulte posible, se escogerán temas de común acuerdo con los alumnos, a partir de las situaciones concretas de la vida de los participantes. La reflexión y la acción tendrán lugar luego con referencia a tal contexto.

Una preocupación y meta especial de la ense-

ñanza será facilitar el *diálogo* como verdadero encuentro interpersonal. Esto incluye la posibilidad de compartir historias personales y también reflexionar críticamente sobre ellas a la luz de la visión del Reino. Más que un método o una estrategia, este diálogo se debe promover como una actitud que dé forma y que inspire el contexto de aprendizaje. Freire ha indicado cuidadosamente los requisitos de tal postura dialógica: amor profundo, humildad, intensa fe en el poder humano para crear y recrear, esperanza, y voluntad para cuestionar críticamente la realidad tal como parece ser.⁸

Los educadores serán creativos para adaptar o inventar *recursos y actividades apropiadas* para facilitar la discusión de los temas, tales como materiales impresos, representaciones gráficas, dramatizaciones, etc. O sea que, lejos de ser observadores pasivos, los maestros han de desarrollar su ingenio a fin de enriquecer el proceso de aprendizaje. En forma especial, procurarán descubrir maneras en que la Palabra y el Espíritu de Dios informa, ilumina y aun transforma el tratamiento de los temas bajo consideración y la vida misma de los participantes, incluyendo desde luego a los maestros. Los recursos de la Sagrada Escritura, así como las enseñanzas de la Iglesia son puestas al alcance de todos en este contexto de aprendizaje comunitario. Sin embargo, esto no ha de estar a cargo de los maestros solamente, ya que los alumnos y otras personas (tales como visitantes del grupo o clase) también pueden to-

mar parte activa, aun cuando los maestros mantengan la dirección del proceso.

Este enfoque educativo tiene una clara orientación hacia la acción o la praxis, de modo que se ha de estimular un compromiso de *obediencia práctica* de parte de todos en respuesta al don, la promesa, y las demandas del Reino. De nada sirve enseñar sobre el amor y el perdón, por ejemplo, si el proceso no incluye la realización de actos concretos de amor (o servicio) y perdón (o reconciliación) y la transformación de la vida y la conducta de los participantes.

Es importante insistir en que, en lo que a principios para la enseñanza respecta, atribuimos una importancia especial al *proceso de comunicación*, cómo éste ocurre y cuál es la relación entre los comunicadores. Esto no resulta aislado del contenido de la enseñanza, sino que es parte integral de una misma dinámica educativa.

2. Tareas y secuencia de aprendizaje.

Idealmente, el proceso de educación cristiana inspirado en nuestros fundamentos mostrará el tipo de secuencia que reproduce el patrón del proceso creativo que hemos descrito. Además, también podemos identificar ciertas *tareas de aprendizaje* específicas en relación con los diferentes pasos de aquel proceso. Tales formas de aprendizaje a ser promovidas intencionalmente —es decir, las “tareas”— deben percibirse interrelacionadas, completando y suplementándose mutuamente. Como “productos” especiales del

aprendizaje, las tareas son también parte integral del contenido de la educación cristiana. En términos generales, podemos indicar a continuación la secuencia típica de aprendizaje y algunas tareas de aprendizaje correspondientes.

- a. El proceso comienza con la *identificación y el enfoque de determinada situación problemática*. Indicamos antes que la Iglesia, como contexto de la educación cristiana, tiende a considerar positivamente los conflictos y la complejidad. También sugerimos que la educación cristiana será muy sensible a los retos existenciales de las personas. Los “temas generativos” y las aparentes “situaciones límites” de la vida cristiana serán entonces identificados y tratados como problemas a resolver grupalmente. Esto corresponde a la fase de “conflicto en un contexto de rapport”.⁹ Por ejemplo, en nuestra experiencia, un buen ejemplo de “tema” que representa una situación límite para muchos es la economía familiar y, específicamente, las finanzas. Este tema se asocia muy pronto con asuntos críticos tales como el trabajo, el salario, el consumo, los valores y prioridades, y la mayordomía de los bienes. El tipo de aprendizaje inmediatamente asociable con esta fase de la secuencia es *aprender a discernir, enfrentar y abrazar la situación conflictiva* con cuidado y perseverancia. Los participantes han de ir más allá de la sola preocupación por las luchas humanas a di-

ferentes niveles, a fin de descubrir el sentido de la acción de Dios en el mundo y la sociedad.¹⁰ Tal conciencia habrá de informar decisivamente luego el resto de la secuencia.

- b. *Interludio y búsqueda.* Subrayamos la problematización de la realidad como alternativa frente a los enfoques de mera transmisión de información. En la práctica educativa, a la formulación de problemas y conflictos le sigue *el diálogo y el cambio de ideas* en busca de nuevos descubrimientos, asociaciones y sentido. Esto puede tomar una variedad de formas en cuanto a procedimiento metodológico y dinámica grupal, con la inclusión del mensaje bíblico explícitamente presentado a los participantes. En nuestro ejemplo, el grupo podrá escuchar aquel mensaje respecto al tópico considerado: economía y finanzas, pobreza, opresión y asuntos relacionados.

Aprender a buscar y explorar, con expectativa y esperanza, es el tipo de aprendizaje que intentamos promover en este momento de la secuencia educativa. Implica aprender a no aceptar la realidad tal como se presenta, sino a cuestionar, criticar, y buscar alternativas. Esto es muy importante a la luz de la tendencia común a llegar muy pronto a las respuestas fáciles y a involucrarse emocionalmente en argumentos sobre la religión y los asuntos económicos financieros, por ejemplo. El desarrollo de destrezas para la comu-

nicación, como ser el arte de escuchar con sensibilidad (a los mensajes externos tanto como a los internos) también es parte de esta tarea de aprendizaje.

c. *Intuición e "insight"*. La educación cristiana debe hacer posible los descubrimientos creativos en relación a los problemas y las búsquedas iniciales. La *resolución* a menudo llega en forma inesperada: en la forma de claves para cultivar el sentido de la vocación cristiana, el testimonio o la mayordomía, o la pertinencia redescubierta de la Palabra sobre cierto tema especial (por ejemplo, la compasión, la no-conformidad). Los "insights" con frecuencia toman la forma de una mayor conciencia de ocultos supuestos y contradicciones escondidas, así como de alternativas para el cambio en términos del concepto y la experiencia de la mayordomía cristiana. La resolución incluye generalmente no solo una respuesta adecuada frente al problema o conflicto, sino también una manera nueva de concebir el problema, o nuevas preguntas sobre el mismo. Es decir que esta toma de conciencia asume una variedad de sentidos y direcciones.

En estrecha relación con aprender a buscar y explorar con expectativa y esperanza, como mencionamos antes, está el *aprender a recibir alegremente las propias intuiciones* de uno. La educación cristiana creativa y liberadora, intencionalmente auspiciará la inclinación a atender, valo-

rar, y confiar en tales intuiciones, así como a aprender de ellas y a compartirlas en el marco de la comunidad hermenéutica de la Iglesia.

- d. *Liberación de tensión y transformación de energía.* Los “insights” que experimentamos con fuerza de intuición y convicción, por lo general se acompañan con la liberación y redirección de energía asociada con los conflictos y problemas originales. Las tensiones relacionadas con situaciones problemáticas tienden a disolverse, con la sensación agradable de libertad y transformación que ya está ocurriendo (por ejemplo, conectado con la conciencia de que es posible vivir y servir aun en medio de una sociedad materialista o empobrecida).

La espontánea celebración del aprendizaje que está ocurriendo debe ser afirmada y destacada como *aprender a celebrar*. A la luz del contexto general de nuestro estudio, esto es especialmente oportuno debido a la asociación que es posible establecer entre liberación y celebración. En un sentido profundo, esto ilumina también el significado político de la adoración en respuesta a la gracia recreadora y liberadora de Dios. Es político porque se trata de la confesión de que Dios reina, y porque se afirma el señorío de Jesucristo en medio de la realidad histórico-cultural.

- e. *Interpretación y verificación.* Este es el movimiento final en la secuencia transformadora de la creatividad. La interpretación se requiere para comprender la conexión entre

nuestras intuiciones y los conflictos, y también para probar su correspondencia con el contexto público donde los conflictos ocurren. El método y el proceso de concientización han iluminado el hecho de que la reflexión y la acción deben considerarse juntas en términos de un aprendizaje práctico y transformador. Esta es la fase en que la reflexión crítica sobre el pasado, el presente y el futuro se torna especialmente necesaria, junto a las respuestas concretas (“acción”) a la luz del Evangelio del Reino. En el caso de nuestro ejemplo, las personas desarrollan, por ejemplo, una visión más clara de su situación económica junto con nuevas expresiones visibles de fidelidad escogidas voluntariamente (como ser, compartir recursos entre la hermandad, cambios en las prácticas de compras, esfuerzos a favor de la justicia en lo económico). De nuevo, debe enfatizarse la relación mutuamente informadora entre reflexión y acción.

Se estimulará el *aprender a interpretar y a involucrarse en una acción responsable*, no solo para beneficio de los educandos, sino también debido a que han de estar preparados “para dar razón de la esperanza” que tienen, tanto en palabras (sana doctrina o “teoría”) y en hechos (“práctica” pertinente). Estamos aludiendo a un *proceso continuo*. Nuevas preguntas y nuevos problemas reclamarán otros compromisos en el

proceso educativo transformador que apunta a la apropiación del Evangelio del Reino de Dios.

3. Notas adicionales sobre el contenido.

En secciones anteriores ya hemos hecho referencia al contenido de la educación cristiana y a algunos principios que corresponden a tal categoría, y añadiremos otras consideraciones al respecto cuando presentamos el tema del tiempo. Ahora podemos indicar ciertas implicaciones respecto al contenido en forma más explícita.

Puede decirse que el material o la sustancia de la educación cristiana incluye todo el campo de *relaciones*, y aun por cierto *la naturaleza y la historia*, a la luz del Evangelio del Reino. También en este sentido nuestros fundamentos proveen claves y sugerencias concretas para un análisis cuidadoso de las relaciones humanas y para la elección de alternativas más humanizadoras a las situaciones en que nos hallamos. Hay algo único y especial en cuanto al contenido de la educación cristiana, que está determinado por el Evangelio del Reino mismo y por las respuestas personales al Evangelio, en fe y en amor. De modo que nuestra pregunta ahora es: *¿Cómo puede cultivarse y enriquecerse más la fe cristiana?* Proponemos los siguientes comentarios a la luz de tal pregunta.

Según nuestro estudio, una de las tareas de la educación cristiana en lo que a contenido respecta es lo que podríamos llamar *purificación de la fe*, o sea liberar a la fe cristiana de sus ligaduras ideológicas dentro de nuestra situación histórico-

cultural particular. Diversas clases de influencias integradas en patrones de pensamiento, tienden a correlacionarse con ciertas mentalidades religiosas y teológicas. En consecuencia, a menudo el “evangelio” se torna en una versión pálida y distorsionada de la fe cristiana, como vimos en el caso de la colonización. Por eso es necesario estimular el análisis, la crítica y la reformulación.¹¹ También mediante el enfoque dialógico y el desarrollo de la reflexión crítica, los símbolos teológicos, las expresiones litúrgicas y los sacramentos pueden ser “decodificados”. O sea que su significado y su potencial trascendente pueden ser recapturados de nuevo en términos del contexto cultural de la comunidad de fe.

Estas formulaciones obviamente contradicen el modelo de la fe como un producto terminado, o como depósito de creencias estáticas y sagradas y proposiciones que deben transmitirse cuidadosamente como verdades infalibles. El lenguaje religioso siempre está sujeto a cambio, a reformulaciones y mejoras. En otras palabras, debemos evitar la renuncia a la oportunidad y a la invitación de recrear el propio lenguaje evangélico de nuestra fe. Destacamos así otra dimensión de la capacidad de ser “autores”, que tan intencionalmente auspicia el método y proceso de concientización. Siempre puede desarrollarse un *nuevo lenguaje cristiano* en una atmósfera de libertad. Las personas pueden apropiarse y comunicar el Evangelio del Reino en sus propios términos y en sus palabras, con un lenguaje orientado a la

práctica; es decir, que expresa un compromiso con Dios y con el prójimo, eficaz para la labor de interpretar y transformar la realidad. La educación cristiana puede ayudar a descubrir y compartir nuevas formas de expresar la fe en un proceso de aprendizaje en el cual el método y la dinámica que se generan resultan ser también parte del contenido y del mensaje mismo.¹²

D. EL TIEMPO

Esta categoría alude a la cuestión de *cuándo* ocurre la educación, y envuelve varias dimensiones relacionadas entre sí. Por un lado, es obvio que el aprendizaje como tal tiene lugar continuamente, en diferentes áreas y niveles. Por otra parte, es especialmente observable cuando se intenta aprender en forma deliberada y en situaciones previamente acordadas por los participantes. La secuencia de aprendizaje que hemos descrito en términos de concientización y proceso creativo, puede tener lugar en muy diversos marcos temporales, como se desprende de nuestra discusión anterior. Toda la vida y la misión de la Iglesia envuelve variadas formas de aprendizaje. Nuestro desafío es, pues, transformar ese aprendizaje continuo en *procesos y experiencias educativas*.

La cuestión del tiempo en educación cristiana tiene distintos aspectos interrelacionados. A la luz de nuestras reflexiones, podemos ahora elaborar un poco más la consideración de aquellas cuatro "agendas" o áreas de interés y de reflexión

bíblico-teológica sobre el Reino. Esto a su vez nos permitirá revisar las categorías y principios ya señalados, y en especial la referencia al contenido de la educación cristiana.

1. La cuestión del tiempo debe considerarse en términos de la *Iglesia*: su pasado (la historia y la interpretación y el anuncio de la “historia de la salvación” especialmente, y su propia tradición histórica), y su orientación hacia el futuro (la esperanza, el anticipo de las manifestaciones de la voluntad de Dios, la “utopía” del Reino que se establece). Esto se hará en conexión con el discernimiento de los tiempos en la vida social y cultural, y el tiempo de Dios, a fin de que se pueda apuntar en la dirección de respuestas oportunas y relevantes a los reclamos del Evangelio del Reino.

2. Otra dimensión de la categoría educativa del tiempo tiene que ver con lo que hemos llamado la “agenda secular” de nuestro *ambiente y contexto socio-cultural*. El ministerio y el programa educativo de la Iglesia debe incluir la percepción, el discernimiento y la evaluación crítica de los eventos sociales y las corrientes y tendencias contemporáneas. La conciencia histórica y el sentido de temporalidad de la comunidad de fe pueden enriquecerse en la medida en que se “prueban los espíritus” de la época en sus manifestaciones político-económicas, culturales y religiosas. Además, así adquirimos motivación adicional para el aprendizaje y materia de reflexión y

acción a la luz del anuncio del Reino que “no es de este mundo”.

3. También consideramos, humildemente, el *tiempo de Dios*. Con esto queremos decir que el programa y el proceso educativo de la Iglesia deben ser sensibles a las manifestaciones de la actividad de Dios en medio de la historia. El desafío en este sentido es el desarrollo y la afinación de nuestra percepción de los movimientos creativos y liberadores de Dios, a tono con la perspectiva escatológica del Evangelio del Reino.

4. Finalmente, junto con las demás consideraciones expresadas, necesitamos concentrarnos en la agenda de las *personas en desarrollo*, con su programa particular de crecimiento y maduración. La educación cristiana ha de ser muy sensible a la situación específica de las personas y los grupos participantes, en particular en lo que concierne a sus conflictos existenciales.

El tiempo personal, por lo tanto, determina en gran parte el contenido o la “materia prima” de la educación cristiana en la medida en que tomamos en cuenta las etapas de la vida y las relaciones sociales de los participantes. En muchas situaciones, la dimensión temporal aparece en forma explícita y en términos subjetivos, como ser aspiraciones y planes, memorias recurrentes, la persistencia de situaciones opresivas paralizantes, un sentido de reto y oportunidad, y otras por el estilo. Un principio adicional a modo de corolario en este sentido, es que los educadores cristianos habrán de ser especialmente cuidado-

sos al reconocer y apreciar cuáles son las necesidades y posibilidades reales de las personas.

Tal como subrayamos antes, estas cuatro “agendas” deben considerarse en íntima relación. O sea que en la práctica, las oportunidades y los problemas del desarrollo personal habrán de considerarse en función de los desafíos de los tiempos, junto con la perspectiva histórica de la Iglesia y la búsqueda de la revelación del tiempo de Dios.¹³ Y todo el *proceso* educativo ha de ser diseñado, en lo que al *tiempo* respecta, de modo que las *personas* que participan aprendiendo juntas en el *contexto* cristiano puedan efectivamente apropiarse del Evangelio del Reino de Dios (*contenido* y *propósito*). La síntesis y articulación de estos principios educativos fundamentales en términos de la teoría del currículo es obra de lo que se llama *principio organizador*.¹⁴

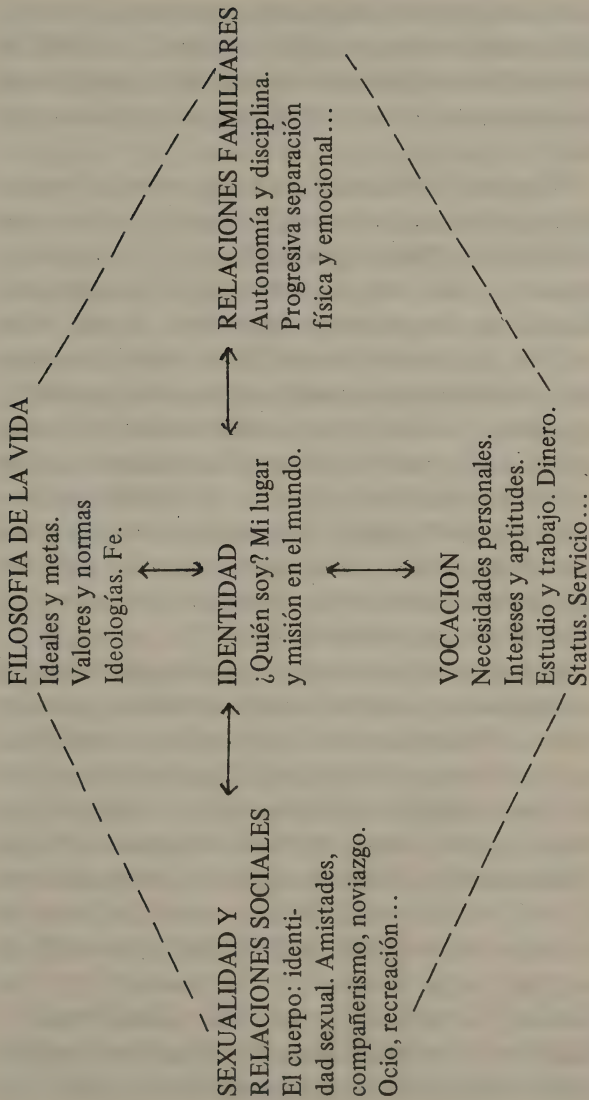
5. Un caso: educación cristiana con adolescentes. Nuestra labor con adolescentes ha sido muy estimulante en lo que respecta a las implicaciones prácticas de nuestras reflexiones. Su sentido particular del tiempo en el marco de una agenda del desarrollo generalmente exigente, nos brinda la oportunidad de incluir la siguiente ilustración breve dentro de esta sección.

La educación cristiana del adolescente nos provee un reto muy especial para la provisión de un contexto educativo de confianza, libertad y respeto mutuo, es decir, *un ambiente y un enfoque realmente dialógicos* dado que, comúnmente, los adultos tenemos dificultad en relacionarnos con

ellos. Los padres, maestros, consejeros, debemos advertir que nuestra propia situación personal debe percibirse en interacción dinámica con la de los adolescentes. Defensivamente, a menudo procuramos meramente “enseñar” y “guiar” a los adolescentes desde una postura de supuesta estabilidad y superioridad, concebida en términos más o menos autoritarios o paternalistas.

Los educadores cristianos deben alentar, aceptar y registrar con cuidado el “universo vocabular” del adolescente, con particular atención a las palabras y expresiones que tienen un significado existencial especial. Así se revelan frustraciones personales, deseos y necesidades, junto con las referencias e implicaciones sociales correspondientes. En términos freirianos, esto es material lingüístico con potencial concientizador. En nuestra experiencia, la crisis de identidad del adolescente, que se menciona con frecuencia, nos apunta a cuatro dimensiones interrelacionadas de su situación:¹⁵ *las relaciones familiares* (disciplina, dependencia emocional-económica, separación progresiva de los padres, etc.); *la sexualidad y las relaciones sociales* (identidad sexual, interés y preocupación con problemas sexuales, amor, amistad, recreación, etc.); *la vocación* (intereses, habilidades, estudio y trabajo, finanzas, servicio, etc.); *la filosofía de la vida* (los valores, la fe).

La propia identidad y los conflictos existenciales del educador siempre pueden relacionarse con los del adolescente. De hecho, debe estar



claro que nuestras actitudes, conceptos y creencias están sujetos a confrontación y también se tornan foco del proceso de concientización cuando enseñamos y aprendemos con los adolescentes.

Nuestro "inventario" se logra sobre la base de las experiencias juveniles, y siempre incluye una variedad de "temas generadores" y "situaciones límite", como ser, el problema de la autoridad. Estas a su vez pueden subdividirse en una variedad de problemas y conflictos, como los casos que envuelven contradicciones entre libertad y disciplina, y que deben confrontarse en forma individual y también grupal. Los mismos adolescentes nos pueden asistir en la identificación y selección de "temas", los que luego son motivo para compartir experiencias e historias personales, cambiar ideas, reflexionar críticamente y actuar en consecuencia.

Intentamos movernos desde las percepciones e impresiones originales con respecto a aquellos temas, al máximo nivel de conciencia posible, o sea hacia una conciencia crítica y comprometida. Los métodos utilizados para "codificar" los temas, tales como representaciones, debates, dramatización, lecturas asignadas, composiciones, y otros por el estilo, deben asumir la forma de situaciones-problemas a ser confrontados y resueltos cooperativamente. En relación con esto siempre es posible y necesario permitir que la Escritura ilumine la discusión y genere lo que se ha llamado una "hermenéutica dialéctica"¹⁶ en-

tre las experiencias y los sueños del adolescente y el mensaje cristiano. Es interesante comprobar la capacidad del adolescente para involucrase en la reflexión crítica y para descubrir posibilidades creativas. Esto ocurre por lo general a diferentes niveles dentro de determinada situación conflictiva; por ejemplo, desde la preocupación por el erotismo y la sexualidad hasta el tratamiento del problema de los patrones dobles en la relación entre los sexos y el caso de la manipulación del sexo en la publicidad comercial.

Finalmente, el idealismo, la sensibilidad, y la pasión del adolescente nos conduce a dar respuestas concretas en términos de la fe cristiana, comprometidos a la acción y a nuevas reflexiones. Aquellos rasgos de la personalidad del adolescente en pleno desarrollo y otros que corresponden a esta etapa del ciclo vital humano (como el ejercicio del pensamiento lógico o formal) pueden reforzarse y cultivarse a través de este proceso educativo inspirado en el paradigma de la concientización como creatividad. Por lo tanto, la secuencia y las tareas de aprendizaje que consideramos previamente, tendrán por cierto un lugar privilegiado en el programa de educación cristiana para la adolescencia y la juventud.¹⁷

E. OTRAS IMPLICACIONES

Sobre la base de nuestra experiencia profesional en los campos de la educación y la consejería psicológica, la enseñanza en el seminario, y la par-

ticipación en el ministerio pastoral y educativo de la Iglesia, hemos seleccionado tres áreas para aludir brevemente a posibilidades adicionales de aplicación de las reflexiones presentadas en este estudio. El tratamiento de estos temas será esquemático y sugestivo.

1. Labores prácticas en la educación cristiana

- a. El tipo de enfoque de construcción teórica que hemos compartido en este libro resulta de utilidad en relación con la *enseñanza de los fundamentos y principios de la educación cristiana*. Es indispensable lograr la integración de la teoría y la práctica. Es posible diseñar cursos y otras experiencias formativas para educadores, pastores y otros líderes, en los que se brinde la oportunidad de teorizar con fundamentos sólidos y con una reflexión crítica sobre la praxis educativa de la Iglesia en un medio dado. Este enfoque también ofrece una ocasión para relacionar funcionalmente las diversas disciplinas del currículo, las que a menudo aparecen aisladas y desconectadas entre sí en nuestras instituciones de educación teológica. En un buen curso de educación cristiana no puede faltar el aporte de los biblistas, teólogos e historiadores de la iglesia, además de las contribuciones de las ciencias de la conducta, la educación y otras disciplinas fundamentales, más o menos “seculares”. A su vez la educación cristiana puede ser campo de convergencia para rea-

limentar las reflexiones bíblico-teológicas.

- b. El *diseño de material curricular* sobre la base del desarrollo de la teoría de la educación cristiana, constituye una necesidad reconocida en nuestro contexto latinoamericano y caribeño. Se están realizando varios esfuerzos en este sentido, pero no siempre hay claridad respecto a la adecuada fundamentación que tales labores requieren. Proponemos en consecuencia una reconsideración de las mismas a partir de una orientación y un encuadre como el que representa este estudio. Aun el trabajo específico de escribir las diversas unidades que componen habitualmente el material curricular, puede resultar iluminado por los fundamentos y principios a que hemos aludido. El currículo no puede dejar sin responder a las preguntas claves de toda tarea y proceso educativo: ¿para qué? ¿por qué? ¿quiénes y dónde? ¿cómo y qué? ¿cuándo?

2. Otras aplicaciones en la Iglesia

Además de las ramificaciones posibles en el campo de la educación cristiana en el sentido limitado, hay *otras áreas de la vida y la misión de la Iglesia* que podrían afectarse favorablemente. Por ejemplo, es posible reafirmar las dimensiones educativas de la adoración, la predicación; el evangelismo, el cuidado y el consejo pastoral,¹⁸ y la misma administración de la Iglesia. Todos estos ministerios a su vez tienen mucho que apor-

tar a la educación cristiana. Existe una aparente necesidad de mayor consistencia entre los diversos aspectos de la vida y la misión de la Iglesia a la luz del don, la promesa y las demandas del Reino. Nuestro principio guía puede iluminar maneras en que, por ejemplo, reconciliamos el ministerio “pastoral” y el “profético”, y las dimensiones personales e interpersonales del servicio se perciban y se enriquezcan en el marco de instituciones y estructuras sociopolíticas y culturales.

3. Las escuelas de la Iglesia

Esta es un área bastante descuidada de parte de quienes han hecho otras aportaciones al ministerio de la educación cristiana, y a la teoría en particular. Los seminarios y otras instituciones de educación teológica no suelen incluir el tratamiento del tema en sus currículos. Sin embargo, las escuelas privadas patrocinadas por las iglesias (católicas y evangélicas) han desempeñado un papel importante en muchas comunidades por varios siglos. Han ejercido influencia sobre las escuelas públicas y han sido influenciadas a su vez por el sistema escolar público.

Actualmente, las escuelas privadas que auspician las iglesias son en muchos casos intentos de proveer ambientes y currículos escolares alternativos tanto en lo que concierne el enfoque educativo en general cuanto a la perspectiva denominacional. Por lo general estas escuelas se conciben como una expresión especial e importante

de la misión y del ministerio educativo de la Iglesia. Su meta explícita es implementar un plan educativo a tono con las enseñanzas de aquélla. El carácter y el perfil particular de estas escuelas depende de una variedad de factores, tales como la denominación religiosa y la situación socio-cultural y económica. Los propósitos de estas escuelas privadas patrocinadas por la Iglesia se indican a menudo en términos de proveer una institución y un programa educativo para niños y jóvenes cuyos padres se identifican con cierta tradición religiosa, y servir a la comunidad a través de las actividades escolares. Los críticos más severos de la educación y de la educación cristiana en la Iglesia, tal como citamos en la Introducción, también presentan serias críticas a las escuelas privadas confesionales.¹⁹

Hay dos consideraciones de importancia para desarrollar en relación a la educación cristiana y a las escuelas de la Iglesia, a la luz de nuestro estudio. Una es la cuestión general de la filosofía de la educación, y la otra es la situación específica de la educación cristiana dentro del currículo. En el primer caso, hay una serie de preguntas importantes a considerar en relación con la postulada *inspiración cristiana* (y, por lo tanto, creativa y liberadora) del plan educativo. Por ejemplo, ¿cómo podría corregirse el modelo "bancario" de instrucción mientras se cumple con los requisitos curriculares mínimos que el estado establece? ¿Cómo se articula y se comunica a los padres, los educadores y alumnos la filosofía educativa

que distingue y orienta a la escuela? ¿Se sostiene ésta con integridad en el contexto educativo de la escuela y en los diversos y multiformes procesos de enseñanza y aprendizaje? ¿Cómo se evalúa el programa y el proceso educativo?

En el caso de la educación cristiana como “materia” o “asignatura” especial, está primeramente el problema de su lugar dentro del plan educativo y su conexión con las otras áreas del currículo. Lamentablemente, a menudo se trata de un mero apéndice que no apela a la motivación estudiantil. La pregunta clave es, pues: ¿Cómo ayuda el currículo de “Religión”, “Biblia”, o “Educación Cristiana” (como clases u otras actividades específicas) a iluminar la filosofía educativa y a establecer un clima o ambiente conducente al logro de las metas de la escuela? En segundo lugar, nuestras formulaciones sobre los principios de la educación cristiana tienen relación directa con este tema y son aplicables en el contexto de la escuela de la Iglesia.

NOTAS

1. El principio guía o principio rector cumple una función importante al facilitarnos el foco y la percepción. Como señala Loder: “El principio guía articula con integridad educativa y teológica la naturaleza de la realidad esencial respecto a la cual se definirán, dirigirán y evaluarán las varias subdivisiones y aspectos de la educación cristiana. Como sabemos, las preguntas que se pueden hacer, y las acciones que se pueden to-

mar dependen en gran medida de lo que uno percibe y cómo percibe. El principio guía le señala a uno en el campo cómo percibirse en relación a la realidad fundamental que está en juego". "Transformation in Christian Education". *Princeton Seminary Bulletin* 3:1 (1980) pág. 21.

2. Véase Thomas H. Groome, *Christian Religious Education* (New York: Paulist Press, 1980), págs. 57 en adelante.
3. Westerhoff nos ha propuesto el concepto de *una comunidad dentro de un paradigma de fe-enculturación*. "Un paradigma o modelo viable para la educación religiosa necesita centrarse en la naturaleza revolucionaria de la comunidad cristiana en la que la tradición se transmite fielmente a través del ritual y de la vida, donde las personas, como si fueran actores-seres pensantes, que tienen sentimientos, voluntad, que son corporativos— se nutren y convierten a una fe revolucionaria, y donde son preparadas y motivadas para la acción individual y corporativa en la sociedad en beneficio de la comunidad de Dios que está por llegar. En segundo lugar, mientras que el contexto o el lugar de la educación cristiana se comprende mejor como una comunidad de fe, los medios utilizados por la educación cristiana se comprenden mejor como las acciones entre y en medio de personas fieles, en un entorno que apoya la expansión de la fe y equipa a las personas para una vida revolucionaria en el mundo como seguidores de Jesucristo", *¿Tendrán fe nuestros hijos?*, pág. 69.
4. La mayoría de los criterios y principios que se tratan en esta sección, son reconocidos en diversas maneras por los estudiosos de la creatividad en términos de condiciones que estimulan el proceso creativo. En nuestro caso particular, se

presentan a la luz de nuestros fundamentos considerados en la primera parte del estudio.

5. "Sentido de" se utiliza —como lo explica Erik Erikson— como poseyendo tres dimensiones: es al mismo tiempo una *vivencia* accesible a la introspección; una *conducta* observable; y un *estado interior inconsciente*, determinable mediante tests y análisis.
6. "La noción de una secuencia de aprendizaje tranquila, o de crecimiento sin conflicto es un extremo sospechoso desde el punto de vista de los esfuerzos para inducir y fortalecer el proceso creativo. Además, el maestro no aprende mientras enseña si es que no se identifica con los conflictos y problemas que envuelven a los alumnos. Los estudiantes no aprenderán si rehúsan aceptar responsabilidad para enseñarse mutuamente y al maestro", Loder, "The Medium for the Message", en *Colloquy of Christian Education*, editado por John H. Westerhoff (Philadelphia: United Church Press, 1972), pág. 77.
7. Westerhoff, *op. cit.*, págs. 58 y 59.
8. *Pedagogía del oprimido*, capítulo 3.
9. Para evitar repetir la descripción de la secuencia, se invita al lector a rever la consideración de este punto, en el capítulo 1.
10. "El conflicto último y decisivo no es 'mi sufrimiento', 'su sufrimiento', o 'nuestro sufrimiento'. Es más bien, ¿qué está haciendo Dios en este mundo...para crear un pueblo de personas realmente humanas según la humanidad de Cristo? Este es el conflicto que hay que enfrentar y abrazar con perseverancia porque en sus muchas formas particulares que siempre envuelven sufrimiento humano, es el conflicto que inicia la transformación como la respuesta viva de Cristo", Loder, "Transformation in Christian Education", p. 18.

Esbozo de una teoría / 197

11. Nos referimos a la posibilidad de reflexionar críticamente sobre las doctrinas y las prácticas de la Iglesia, los preceptos éticos, la tradición y la política de la denominación cristiana y/o congregación a la que pertenecemos, etc. En lugar de presentar simplemente tales “contenidos” como algo para aceptar sin cuestionamiento y memorizar, los podemos plantear como problemas por resolver. Así es posible redescubrirlos o recrearlos y hacerlos propios o “aprehenderlos” realmente.
12. En los enfoques y prácticas corrientes, lamentablemente se falla en advertir y afirmar la estrecha y dinámica relación existente entre la materia o contenido (el *qué*) de la educación cristiana y el proceso (el *cómo*) y el contexto (el *dónde*). Además se falla en el sentido de que tales enfoques y prácticas no están orientados a la *acción* y a la transformación genuina de los patrones culturales de socialización. Por ejemplo, no debiéramos enseñar sobre el amor cristiano como demanda del Reino (contenido) sin estar seguros de que la metodología de la enseñanza y el proceso de comunicación y aprendizaje (proceso) están también inspirados y guiados por un amor profundo, que evita indocctrinar y manipular, que obra a través del ejemplo, etc. y que se manifiesta en las relaciones de aceptación y respeto de los participantes (contexto). Pero, además, las expresiones de amor cristiano no pueden quedar en intenciones de buena voluntad y dedicación en el reducido ámbito de la clase bíblica o la Iglesia. Deben realizarse *prácticamente* en obras de servicio, de reconciliación, etc. las que, a su vez, refuerzan todo el proceso, enriquecen el contenido, y fortalecen el contexto (la experiencia y las relaciones comunitarias).

13. En los ambientes evangélicos es necesario que reconozcamos y apreciemos más los elementos *positivos* (es decir, a favor de la vida, la salud, la humanización) presentes en la realidad socio-cultural circundante, y que aprendamos a discernir la obra del Espíritu de Dios *también* fuera de la Iglesia. Hemos tendido a establecer una dicotomía entre "Iglesia buena" y "mundo malo". En lenguaje teológico, esto implica aplicar críticamente la perspectiva escatológica al "mundo" afuera, pero no a la Iglesia misma. Necesitamos lograr una mayor apertura a la actividad creativa y liberadora del Espíritu "en el mundo".
14. El *principio organizador* es la respuesta a la pregunta: ¿Cuál es la base más sólida posible sobre la cual se puede articular el poder educativo de la Iglesia? Según nuestros fundamentos bíblico-teológicos, los cuales subrayan la centralidad de la Iglesia como punto de partida y de referencia, la vida y la misión escatológica del Reino de Dios (y el *principio educativo guía* inspirado en el Evangelio del Reino) y, por el otro, la experiencia histórica concreta de la Iglesia (y el *principio curricular organizador* definido en términos de tal experiencia).
15. Daniel S. Schipani, *Orientación existencial del adolescente* (Buenos Aires: La Aurora, 1971).
16. Groome, *Christian Religious Education*, capítulos 9 y 10.
17. La educación cristiana con la adolescencia y la juventud en América Latina representa un desafío muy especial debido al carácter mayoritario de tal sector de la población, y al hecho de que corresponde a una etapa en la vida humana cuando florece y fructifican la capacidad de pensar, reflexionar críticamente, y construir ideales.
18. Es importante que se perciba la estrecha relación

y la íntima y última unidad existente entre las diferentes dimensiones del ministerio pastoral. El proceso educativo, sobre todo visto en la perspectiva del Evangelio del Reino de Dios, provee una clave muy especial para apreciar mejor tal relación, y para hacerla más coherente.

19. CELADEC, *Realidad latinoamericana y alternativa pedagógica*, págs. 51-52; Jesús A. Vela, *Proyecto educativo de la escuela en América Latina* (Bogotá Indo-American Press Service, 1980).

CONCLUSION

En el Prefacio indicamos que este libro ha sido escrito para educadores cristianos y otras personas interesadas en la fundamentación y el encuadre de un ministerio de la Iglesia caracterizado por dos rasgos principales: fidelidad al Evangelio del Reino, y relevancia y aplicabilidad en el contexto latinoamericano. En las consideraciones compartidas en los cuatro capítulos indicamos la dirección metodológica que debe asumir la teoría y la práctica de la educación cristiana, a través de la referencia a ciertos fundamentos y principios para tal ministerio. En esta sección final sintetizaremos nuestras proposiciones, a la luz del desafío que nos presenta la situación actual de la educación cristiana en nuestro medio.

La comprensión de la educación cristiana (la teoría) así como la tarea y el proceso (la prácti-

ca) del ministerio docente de la Iglesia, requieren una adecuada fundamentación. Las bases necesarias provienen tanto de la historia, la vida y la misión de la Iglesia misma como de numerosos recursos (científicos, filosóficos, experiencias, etc.) que la cultura nos brinda. En este último caso, debemos tener en cuenta la información relativa al desarrollo humano, el aprendizaje y la comunicación, y la estructura sociocultural particularmente. Necesitamos ejercer con libertad nuestra capacidad para explorar cuáles son los recursos más apropiados de acuerdo a nuestra tarea específica (por ejemplo, desarrollo de material curricular, enseñanza, capacitación de maestros, o estrategias con grupos de personas determinadas). Tales fundamentos, unidos a nuestra propia experiencia personal y profesional, son indispensables para ayudarnos a comprender la situación particular de los participantes y las posibilidades de nuestro programa y de nuestra labor. Por eso, a modo de ilustración —sin pretender agotar el tema— al comienzo hicimos referencia a varias formulaciones que nos sugieren pistas valiosas en las áreas del desarrollo y la educación. Por otra parte, es esencial que tengamos bien claro cuáles son las bases bíblico-teológicas de la educación cristiana: Qué es lo que Dios quiere y nos propone en Jesucristo, en qué dirección apunta nuestra esperanza, cómo afecta todo esto al contenido y al proceso de la educación. En nuestro caso, desarrollamos la tesis de que una educación cristiana creativa y transformado-

ra debe orientarse según la imagen bíblica del Reino de Dios, lo cual nos permite formular un principio guía o rector que es adecuado, simple y claro.

El planteamiento de aquellas consideraciones fundamentales nos lleva a analizar y criticar nuestra situación histórico-cultural en términos de la naturaleza y misión de la Iglesia. Esta no solo refleja en gran medida la realidad social presente, sino que también la confronta con alternativas más humanizadoras. En tal contexto, se afirma la educación cristiana como un medio útil indispensable para ayudarnos a discernir y evaluar, y también para edificar y alimentar una vida mejor. Y esto requiere una cierta disciplina que consiste en la integración de convicciones y acciones, conocimientos y experiencias, teoría y práctica. La comprensión misma de la educación cristiana reclama, análogamente, un método de integración entre la teoría (los “principios”) y la práctica (el programa y la tarea).

Por último, nuestro estudio demuestra cómo se van formulando aquellos principios educativos para la acción. Destacamos cuatro categorías básicas como cuestiones esenciales a tener en cuenta: el propósito de la educación cristiana, las personas y el contexto, el proceso y el contenido, y el tiempo. Así desarrollamos una serie de guías para la práctica educativa, que surgen de nuestros fundamentos y de la experiencia misma, y que son en realidad ramificaciones específicas del principio rector centrado en el Evangelio del

Reino. El factor unificador y la inspiración última de todo el ministerio docente de la Iglesia corresponden a tal principio, el cual facilita además una comprensión clara y adecuada de la teoría y de la práctica. En nuestro caso particular, el principio guía nos recuerda que *la Iglesia tiene la vocación de ser una comunidad revolucionaria de Jesucristo, llamada a ser promesa y anticipo de una nueva sociedad y una nueva humanidad*. El ministerio educativo ha de comunicar y sostener esa visión, y ha de facilitar su comprensión y su fiel cumplimiento.

Bibliografía

- Alves, Rubem A., *Hijos del mañana: Imaginación, creatividad y renacimiento cultural*. Salamanca: Sígueme, 1975.
- Arias, Mortimer, *Venga tu Reino*. México: Casa Unida de Publicaciones, 1980.
- Barber, Lucie W., *The Religious Education of Preschool Children*. Birmingham: Religious Education Press, 1981.
- Barker, Kenneth, *Religious Education Catechesis and Freedom*. Birmingham: Religious Education Press, 1981.
- Barreiro, Julio, *Los molinos de la ira: pronóstico de la situación en América Latina*. México: Siglo Veintiuno, 1980.
- Boff, Leonardo, *Jesus Cristo Libertador: Ensaio de cristologia crítica para o nosso tempo*. Río de Janeiro: Vozes, 1972.

- Boston, Bruce O., "Conscientization and Christian Education", *Learning for Living* 13, 3 (January 1974), 100-105.
- Brueggemann, Walter, *Living Toward a Vision: Biblical Reflections on Shalom*. Philadelphia: United Church Press, 1976.
- Brusselmans, Christiane, Convenor, *Toward Moral and Religious Maturity: The First International Conference on Moral and Religious Development*. Morriston: Silver Burdett, 1980.
- Calderón Manrique, Jaime, *La Teología de la liberación y el educador cristiano*. Bogotá: Indo-American Press Service, 1980.
- Caster, Marcel van, "A Catechism for Liberation", *Lumen Vitae* 27,2 (June 1972), 281-303.
- CELADEC, *Educación cristiana - Educación popular*. Lima: CELADEC, 1982.
- CELADEC, *Realidad latinoamericana y alternativa pedagógica*. Lima: CELADEC, 1981.
- Clasby, Miriam, "Education as a Tool for Humanization and The Work of Paulo Freire". *Living Light* 8,1 (Spring 1971), 48-59.
- Collins, Denis E., *Paulo Freire: His Life, Works and Thought*. New York: Paulist Press, 1977.
- Confederación Interamericana de Educación Católica, *Metodología de una educación en y para la justicia*. Bogotá: Indo-American Press Service, 1980.
- Consejo Mundial de Iglesias, *Educación para la*

- liberación y la comunidad*. Buenos Aires: La Aurora, 1975.
- Costas, Orlando E., *The Church and its Mission*. Wheaton: Tyndale, 1974.
- Driver, Juan, *Comunidad y compromiso*. Buenos Aires: Certeza, 1974.
- . *Militantes para un nuevo mundo*. Barcelona: Ediciones Evangélicas Europeas, 1978.
- Dykstra, Craig R., *Visión and Character: A Christian Educator's Alternative to Kohlberg*. New York: Paulist Press, 1981.
- Elias, John L., *Conscientization and Deschooling*. Philadelphia: Westminster, 1976.
- . "Paulo Freire: Religious Educator", *Religious Education* 71,1 (January-February 1976), 40-56.
- Erikson, Erik H., *Infancia y sociedad*, 6a. ed. Buenos Aires: Paidós, 1976.
- Escobar, Samuel and John Driver, *Christian Mission and Social Justice*. Scottdale, Pa.: Herald Press, 1978.
- Fowler, James W., *Stages of Faith: The Psychology of Human Development and The Quest for Meaning*. San Francisco: Harper & Row, 1981.
- Freire, Paulo, "Carta a un joven teólogo", *Fichas Latinoamericanas* 1 (Diciembre 1974), 54, 55.
- . *Cartas a Guinea-Bissau - Apuntes de una experiencia en proceso*. México: Siglo Veintiuno, 1978.

- . *La educación como práctica de la libertad*. Montevideo: Tierra Nueva, 1972.
- . *Las iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*. Buenos Aires: La Aurora, 1974.
- . *Pedagogía del oprimido*. Montevideo: Tierra Nueva, 1972.
- Gobbel, A. Roger, "Christian Education with Adolescents: An Invitation to Thinking", *The Living Light* 17,2 (1980), 134-143.
- Groome, Thomas H., *Christian Religious Education - Sharing Our Story and Vision*. New York: Harper & Row, 1980.
- . "Conversion, Nurture and Education", *Religious Education* 76,5 (September-October 1981), 482-496.
- Harris, Maria. *Portrait of Youth Ministry*. New York: Paulist Press, 1981.
- Heinelt, Gottfried, *Maestros creativos - alumnos creativos*. Buenos Aires: Kapelusz, 1979.
- Hennessy, Thomas C., ed., *Value/Moral Education: Schools and Teachers*. New York: Paulist Press, 1979.
- . *Values and Moral Development*. New York: Paulists Press, 1976.
- Illich, Iván, "Crítica a la liturgia de la enseñanza", en Paulo Freire y otros, *Educación para el cambio social*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1974.
- . *En América Latina ¿para qué sirve la escuela?* Buenos Aires: Búsqueda, 1974.
- Inhelder, Bärbel and Jean Piaget, *The Growth of*

- Logical Thinking from Childhood to Adolescence*. New York: Basic Books, 1958.
- Keeney, William, *La estrategia social de Jesús*. Barcelona: Ediciones Evangélicas Europeas, 1978.
- Kelsey, Morton T., *Can Christians be Educated?* Mishawaka: Religious Education Press, 1977.
- Kirk, Andrés, *Jesucristo revolucionario*. Buenos Aires: La Aurora, 1974.
- Kirk, Andrew, *Liberation Theology: An Evangelical View from the Third World*. Atlanta: John Knox, 1980.
- Kirk, Andrés y otros, *Hombre marxista y hombre cristiano*. Barcelona: Ediciones Evangélicas Europeas, 1977.
- Kraus, C. Norman, *The Authentic Witness*. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans, 1979.
- . *The Community of the Spirit*. Grand Rapids, Mich.: Eerdmans, 1976.
- Kraybill, Donald B., *The Upside-Down Kingdom*. Scottdale, Pa.: Herald Press, 1979.
- Lederach, Paul, *Teaching in the Congregation*. Scottdale: Herald Press, 1979.
- Little, Sara, "Theology and Religious Education", *Foundations for Christian Education in an Era of Change*. Marvin J. Taylor, ed. Nashville: Abingdon, 1976.
- Loder, James E., "Creativity in and Beyond Human Development", *Aesthetic Dimensions of Religious Education*, G. Durka and J. Smith, eds. New York: Paulist Press, 1979.

- Loder, James E., "Developmental Foundations of Christian Education", *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, Marvin J. Taylor, ed. Nashville: Abingdon, 1976.
- . *The Transforming Moment*. New York: Harper & Row, 1981.
- . "Transformation in Christian Education", *Princeton Seminary Bulletin*, 3,1 (1980), 11-25.
- Mackay, Juan A., *El otro Cristo español*, traducido por Gonzalo Báez Camargo. México: Casa Unida de Publicaciones, 1952.
- Martin, Maurice, *Identity and Faith*. Scottdale, Pa.: Herald Press, 1981.
- Mekenzie, Leon, *The Religious Education of Adults*. Birmingham: Religious Education Press, 1982.
- Metzler, James E., "Shalom is the Mission", *Mission and the Peace Witness*, Robert L. Ramseyer, ed. Scottdale, Pa.: Herald Press, 1979.
- Meyer, Géron A., "Patterns of Church Education in the Third World", *Foundations for Christian Education in an Era of Change*, Marvin J. Taylor, ed. Nashville: Abingdon, 1976.
- Míguez Bonino, José, *Ama y Haz lo que Quieras*. Buenos Aires: Escatón, 1976.
- . *Espacio para ser hombres*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.
- Míguez Bonino, José y otros. *Jesús: ni vencido ni monarca celestial*. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1977.

- Miller, Marlin E., "The Gospel of Peace", *Mission and the Peace Witness*, Robert L. Ramseyer, ed. Scottdale, Pa.: Herald Press, 1979.
- Miller, Randolph C., *The Theory of Christian Education Practice*. Birmingham: Religious Education Press, 1981.
- O'Donnell, James G., "Education as Awakening", *Religious Education* 76,5 (September-October 1981), 517-524.
- Padilla, C. René, *El Evangelio Hoy*. Buenos Aires: Certeza, 1975.
- . "El Reino de Dios y la Iglesia", *El Reino de Dios y América Latina*, C. René Padilla, ed. El Paso: Casa Bautista de Publicaciones, 1975.
- Padilla, C. René, ed., *El Reino de Dios y América Latina*. El Paso: Casa Bautista de Publicaciones, 1975.
- . *Fe Cristiana y Latinoamérica Hoy*. Buenos Aires: Certeza, 1974.
- Piaget, Jean, *Seis Estudios de Psicología*. Barcelona: Barral, 1971.
- Piaget, Jean y Bärbel Inhelder, *La psicología del niño*. Madrid: Morata, 1969.
- Preiswerk, Matías, *Educación cristiana: ¿Cómo elaborar materiales?* Lima: CELADEC, 1982.
- . "En torno al programa de formación cristiana en colegios", *Educación* 8 (1982), 15-23.
- Savage, Peter, "The Church as the Community

of the Kingdom", *Theological Fraternity Bulletin*, 3-4 (1979), 1-24.

Schipani, Daniel S., "Conscientization and Creativity: A Reinterpretation of Paulo Freire Focused on his Epistemological and Theological Foundations, with Implications for Christian Education Theory". Ph.D. dissertation, Princeton Theological Seminary, 1981.

———. *Orientación existencial del adolescente*. Buenos Aires: La Aurora, 1971.

———. "Paulo Freire: Education, Liberation and the Church", *International Reformed Bulletin* 62-63 (1975), 17-24.

———. "Pueblo de Dios - Comunidad Sanadora", ponencia presentada en la Consulta de la Fraternidad Teológica Latinoamericana, en Sao Paulo, Brasil, marzo de 1977.

Schipani, Daniel y Tinao, Daniel, *Educación y comunidad*. Buenos Aires: El Ateneo, 1973.

Seymour, Jack L. y Donald E. Miller, *Contemporary Approaches to Christian Education*. Nashville: Abingdon, 1982.

Sider, Ronald J., "An Evangelical Theology of Liberation", *Perspectives in Evangelical Theology*, Kenneth S. Kantzer and Stanley N. Gundry, eds. Grand Rapids, Mich.: Baker House, 1979.

———. *Christ and Violence*. Scottdale: Herald Press, 1979.

Sobrinho, Jon. *Cristología desde América Latina*.

- México: Centro de Reflexión Teológica, 1976.
- Taylor, Marvin J., ed., *Foundations for Christian Education in an Era of Change*. Nashville: Abingdon, 1976.
- Vela, Jesús Andrés, *Proyecto educativo de la escuela en América Latina*. Bogotá: Indo-American Press Service, 1980.
- Warford, Malcolm L., *The Necessary Illusion: Church, Culture and Educational Change*. Philadelphia: Pilgrim Press, 1976.
- Westerhoff, John H., *¿Tendrán fe nuestros hijos?* Buenos Aires: La Aurora, 1979.
- Wyckoff, D. Campbell, *The Gospel and Christian Education: A Theory of Christian Education for Our Times*. Philadelphia: Westminster Press, 1959.
- . "Understanding your Church Curriculum", *The Princeton Seminary Bulletin* 63, 1 (1970), 77-84.
- Wyckoff, D. Campbell y Don Richter, eds., *Religious Education Ministry with Youth*. Birmingham: Religious Education Press, 1982.
- Wynn, John Ch., *Christian Education for Liberation*. Nashville: Abingdon, 1977.
- Yoder, John H. *The Original Revolution*. Scottsdale, Herald Press, 1971.
- . *The Politics of Jesus*. Grand Rapids: Eerdmans, 1972.

DATE DUE

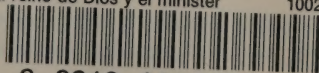
HIGHSMITH # 45220

MHL OPEN STACKS

M 268 S336r 1983
Schipani, Daniel S.
El reino de Dios y el
ministerio educativo ...

268 S336r, 1983
Schipani, Daniel S.,
El reino de Dios y el minister

c.1
046
100201



3 9310 02126376 7
MENNONITE HISTORICAL LIBRARY

HECKMAN
BINDERY INC.



SEP 92

N. MANCHESTER,
INDIANA 46962

EDUCACION INSPIRADA EN EL EVANGELIO DEL REINO

La iglesia no puede dejar pasar más tiempo sin formular un serio y adecuado programa educativo que alcance y beneficie a su feligresía y a toda la comunidad a la que sirve con la Palabra de Dios. Pero, este programa debe caracterizarse por su fidelidad al Evangelio del Reino y por su relevancia y aplicabilidad en el contexto latinoamericano.

Daniel S. Schipani formula, lo que podríamos llamar todo un basamento y un esqueleto estructural sobre los cuales cualquiera congregación puede poner a funcionar su propio programa de educación cristiano-secular. Al mismo tiempo, entrega en su libro la información y las herramientas básicas que todo creyente llamado a servir en el área educacional puede utilizar para dar sentido y contenido a la misión que tiene en el mundo.

El Dr. Daniel S. Schipani, argentino, es profesor de Psicología, Consejo Pastoral y Educación Cristiana en el Seminario Evangélico de Puerto Rico. Ha sido director de Educación Cristiana en la Iglesia y la Academia Menonita de Summit Hills, en San Juan. Ha trabajado como psicólogo, pastor y profesor. Recibió su educación formal en la Universidad de Buenos Aires, la Universidad Católica Argentina, Goshen Biblical Seminary, University of California, y Princeton Theological Seminary. Ha escrito numerosos artículos y ensayos y seis libros.