

## Presentación

Hugo N. Santos  
Secretario Ejecutivo

Ocurrió en el Campamento de la Iglesia Presbiteriana Coreana, en Areguá, con vista al lago de Ypacarai, un lugar propicio para un retiro y para volver a pensar lo que hacemos. Pero los que fuimos no estuvimos solos, nos acompañaron otros compañeros de ruta, esos que, en su mayoría, no solemos tener en la tarea cotidiana, esos que a veces olvidamos que fueron llamados por el mismo Señor para lo mismo, para capacitarse y capacitar, para formarse y para formar, para ser obreros útiles en el servicio del Reino de Dios.

Allí, en un marco primaveral, recordamos que, aunque formemos parte de distintas instituciones, estamos en la misma tarea, disfrutamos de ciertos privilegiados y bendiciones y enfrentamos similares problemas. Y que es mucho lo que podemos compartir: reflexiones, dones, recursos y todo aquello que nuestra capacidad de dar, pero también de recibir y aprender, permita. Así vamos construyendo juntos a A.S.I.T., así vamos haciendo camino, conociéndonos, descubriéndonos, en el amor a Dios y a su Iglesia nuevos hermanos e instituciones a quienes amar y por quienes orar.

En ese sitio paraguayo, donde vivimos la bendición de recibir a nuevas instituciones incorporándose a nuestra Asociación, tuvimos la consulta 1998 sobre "Técnicas y Estrategias en la Educación Teológica".

Nos motivó la necesidad de reflexionar sobre la importancia de brindar una Educación Teológica acorde con los desafíos que enfrenta la Iglesia en estos tiempos, después de haber tomado conciencia, ayudados por las Consultas anteriores, que no bastan brindar nuevos planes de estudio y contenidos, que es necesario formar personas, líderes que trabajan en comunidades cristianas a la altura de la "Gran Comisión".

Después de esta Consulta vendrán las Consultas regionales. En Chile, Argentina, Paraguay y Bolivia volverá a recrearse la temática. Pero quisiéramos que lo compartido en Areguá tenga un efecto multiplicador.

El número 14 de "Encuentro y Diálogo" que presentamos podríamos dividirlo en tres partes: en la primera, figuran las tres ponencias principales tal como fueron presentadas en el encuentro. En la segunda, reelaboraciones de la reflexionado en los talleres optativos, de acuerdo a las distintas temáticas. Seguimos, el mensaje final del presidente de A.S.I.T.

Presentamos esta revista – libro, no sólo como registro de lo vivido sino como base en el reinicio de un diálogo necesario dentro de cada lugar donde se forma para el ministerio

### PONENCIAS

**¿Cuáles son los fines de la Educación Teológica?** Arturo Chacón Herrera

**¿Lo que se enseña es lo que se aprende?** Ana Somoza de Guiriani

**¿Cómo enseñar en Educación Teológica?** Araceli Novo de Guerrero

### TALLERES

**Estrategias para la construcción de conocimientos.** Araceli Novo de Guerrero y Ana Somoza de Guiriani

**Educación Teológica en América Latina para el siglo XXI.** Josué Fonseca

**Nuevas Tecnologías Educativas.** *Hugo Hormazábal Pastene*

**La dimensión Pastoral de la Educación.** *Heber Palomino O.*

**La Dimensión Grupal de la Educación Teológica.** *Hugo Santos*

#### **MENSAJE FINAL**

**Pablo como modelo docente.** *Stanley Clark*

PARTICIPANTES DE LA CONSULTA 1998.

## ¿CUÁLES SON LOS FINES DE LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA?

Arturo Chacón Herrera

### Fines y estrategia. Propósitos de la educación teológica

Para discutir estrategias y técnicas indudablemente se requiere establecer los fines que se desean obtener o alcanzar. En este caso los de la educación teológica.

En primer lugar, habría que establecer el que estos fines serían atingentes a la educación teológica en el continente de nuestra América. Indudablemente que en diálogo con otras partes del mundo en que vivimos pero, primordialmente, ocupados con lo que significa educar teológicamente aquí y ahora. Hay, por lo tanto, una limitación en esta distinción, la que nos da el entorno en que vivimos, y una tensión, que proviene del querer estar conectados al resto de lo que acontece más allá de nuestro entorno. Trataré de ser fiel a esta limitación y esta tensión.

Los fines son como la línea del horizonte. Al igual que las utopías son irrealizables históricamente, pero nos ayudan a darle dirección a nuestro caminar. Los fines se van elaborando de acuerdo a la transformación que va produciendo lo que se perciba. Son necesidades todavía no satisfechas. No es lo mismo hablar de fines de la educación teológica en tiempos de persecución que en tiempos de crecimiento y de la satisfacción de las necesidades más apremiantes. El entorno no determina, pero si condiciona lo que percibimos como fines. El horizonte están sólo los fines que podemos percibir desde aquí y ahora.

En cuanto a la historia de cómo estos fines se han delineado en el horizonte de la educación teológica me remito a lo que presentó el Profesor Plutarco Bonilla hace algunos años a los círculos de ASIT.<sup>1</sup> Al pasar revista a los modelos de educación teológica desde los inicios de la iglesia hasta la actualidad, nos hace ver cómo hemos llegado hasta nuestros días.

Al revisar históricamente los fines nos encontramos con la constante de que, bajo diferentes formas y métodos, lo central ha sido la catequesis, es decir, la transmisión de una tradición que a su vez ha sido recibida de otros en cuanto a lo que significa el ser cristiano. Conjuntamente con esta necesidad de transmisión se dio la estructuración de la organización eclesial que permanece hasta el día de hoy con la diferenciación entre clérigo y laicos. Se vació así, en la práctica, el contenido de la expresión "pueblo de Dios" al referirse a la comunidad cristiana, desde donde "dos o tres reunidos en mi nombre" a la comunidad reunida alrededor del clérigo. La educación teológica pasó a ser entendida como la educación de los clérigos. Los diversos intentos para la educación de los laicos no han cambiado la situación en términos decisivos, incluyendo los actuales programas de extensión.

Resumiendo, entonces, lo que entendemos hasta ahora como propósito de la educación teológica, es la formación de los clérigos. Fundamentalmente, los esfuerzos hechos en la educación teológica han sido dirigidos a preparar un mejor clérigo como quiera que se entienda el contenido de esta afirmación (ej. para dirigir, educar, pastorear (?), movilizar, disciplinar (?) a los laicos).

En el mundo evangélico – protestante, a pesar de todas las declaraciones democráticas, ha sido imposible salir del modelo pastor(a) céntrico que caracteriza a nuestras congregaciones. La cultura autoritaria que predomina en nuestra América sólo ha reforzado este modelo en detrimento de un laicado que no atina a salir de este tipo de relación. Se tiende así a reforzar la cultura autoritaria con las consecuencias conocidas.<sup>2</sup> En el caso del mundo evangélico – protestante la situación es más dramática por su discurso libertario y democrático, lo que se contradice en la práctica.

Las diferentes estrategias que se fueron dando históricamente se ajustaron a fin de formar a los clérigos. Los modelos variaron de acuerdo a los cambios que se fueron dando en el campo cultural y del trabajo. La educación teológica se ajustó a estos cambios llegando hoy, bajo el sistema

<sup>1</sup> Bonilla, Plutarco. "Modelos históricos del educación teológica". Encuentro y diálogo N° 5, 1987. Buenos Aires : ASIT, 1987. págs. 44-56

<sup>2</sup> Sobre cultura autoritaria ver discusión en Erich Fromm. **El miedo a la libertad**. Buenos Aires : Paidós, 1947, 1967.

capitalista, el modelo de clérigo profesional con una educación académica universitaria como meta. Esto se busca a la par con el intento de catequizar a un laicado cada vez con mayor formación formal y profesional. Sin embargo, son constantes las quejas de que un clérigo con mayor educación formal no es necesariamente lo que requiere la congregación local. Volvemos así a replantear fines y estrategias.

¿Dónde se ubica la teología? Formalmente, ha estado ligada a las artes y humanidades, especialmente desde que se estableció su relación académica a nivel terciario. Esto significa que está más conectada a la cultura y al ritmo que está más conectada a la cultura y al ritmo que ésta impone en su desarrollo. Ritmo que es generalmente mucho más lento que el que impone la aceleración científica y tecnológica de nuestro tiempo. Buscamos adaptarnos al uso de los instrumentos del crecimiento acelerado de la tecnología, especialmente, pero eso no implica un cambio paradigmático de la educación teológica. Esta sigue siendo hecha para el liderato y sólo, indirectamente para el pueblo o laicado (educación cristiana, E.E.D.D., extensión) y reafirma una catequesis en una tradición específica. De esta manera estamos adocrinando con el pasado constantemente sin aventurar entenderlos para nosotros. Inevitablemente se adopta una visión conservadora que se muestra incapaz de innovar, por lo que no puede entrar en diálogo eficaz con el desarrollo científico y tecnológico.

Agregaría aquí, que la teología tiene una oportunidad inmejorable de participar en la reformulación paradigmática del futuro frente a la crisis que se empieza a ver en el campo científico y tecnológico por sus efectos en el desarrollo de lo humano. Pero por lo expuesto hasta aquí, temo que esto no va a ser posible. Las estrategias requieren a un fin a alcanzar, de otra manera no se puede llevar a cabo, ni tampoco elaborar, un proyecto histórico.

Frente a la aceleración científica y tecnológica con su impacto en lo humano, es posible que lo cristiano quede reducido a una respuesta ética, que es lo que vemos está comenzando a suceder. Lejos están los tiempos en que la preocupación central fue la del Reino (reinado) de Dios. Esta preocupación permitió que la misión del mundo cristiano fuera más allá de sí mismo, buscando abarcar la tierra toda. Es decir, no se quedó sólo en el adocrinamiento del pasado sino que abrió ventanas al futuro de lo humano.

Construyó, y ayudó a construir grandes unidades a las cuales buscó salvar. La historia de la Iglesia en Occidente es una cabal demostración de esta afirmación. Unidad, y salvación de esa unidad, fueron la tarea del mundo cristiano por casi dos milenios. La Iglesia Latina y los movimientos de la Reforma y la Contrarreforma atestiguan a este quehacer histórico.<sup>3</sup>

Nuestra América es parte integral de este proceso. En gran medida somos un producto de la contrarreforma con toda su secuela. Poco asumimos esto y menos aún lo entendemos a cabalidad. En gran medida esto se debe al hecho de que somos más bien herederos de la llamada Reforma Radical y no tanto de la Reforma propiamente dicho. Como es sabido la Reforma Radical vino a encontrar su máxima expresión en el desarrollo de los E.E.U.U. de Norteamérica de donde salió el movimiento misionero que llegó a nuestras tierras.

El establecimiento en el país del norte de "una iglesia libre en un Estado libre", estableció una perspectiva de la relación de lo eclesial con lo político que no ha sido conocido por estos lados.

Este proyecto como ideal de una sociedad distinta en el mundo moderno permeó al movimiento misionero evangélico con una visión que contraponía al tipo de sociedad existente en esta parte del mundo, donde la conjunción de lo eclesial y Estado contribuían a establecer una dominación con fuertes rasgos de autoritarismo, y donde el ejercicio de la fuerza era la razón última de lo que acontecía. El profesor René Padilla ya no guió en una discusión al respecto en otra consulta de ASIT<sup>4</sup>, por lo que no me extenderé sobre esta historia. lo que sí debe ser rescatado es el fin misionero que se perseguía: transformar estas sociedades hacia un destino democrático, moderno y plural, lo que sólo se entendió podía hacerse por la proclamación del Evangelio.

<sup>3</sup> Fuggis, J. N. **Political thought**. From Gerson to Grotius. 1414-1625. Harper and brothers, New York, 1916, 1970.

<sup>4</sup> Padilla, René. "Protestantismo y proceso histórico en el Cono Sur". **Encuentro y diálogo N° 10**, 1993, ASIT, págs. 7-17.

Lo importante es la conexión y la amplitud que se establecía para el compromiso evangélico con la transformación social y política. Esta dimensión se fue aminorando con el tiempo y aunque se avistan apetitos nuevos en el quehacer político de parte de evangélicos éstos no poseen la visión que el movimiento misionero pretendió realizar. Se entendía que la proclamación del Evangelio era para transformar no para ser contextualizado. Se trata de que los hombres y mujeres conozcan otra posibilidad de vida frente a la muerte, de esperanza frente a la desesperanza, de amor frente a la proclamación del evangelio.

No hay duda de que la misión así entendida sobrepasa a las iglesias en su cotidiana preocupación de reproducción eclesial. "El mundo para Cristo en esta generación" o "Chile para Cristo" han sido lemas que alimentaron un compromiso que era mucho más abarcador de sentido que la reproducción de la vida eclesial: ¿saldrán lemas equivalentes de nuestro quehacer actual?

La buena nueva siempre ha sido de que el Reino (reinado) de Dios se ha acercado a nosotros, rompiendo todos los esquemas y todas las cadenas que nos amarran, para poder vivir, y vivir en plenitud. Cuando el mundo cristiano vuelve su preocupación a esta buena nueva ha producido los grandes hechos que conocemos. Entiendo aquí que no proclamamos una utopía sino una topía.<sup>5</sup>

El Reino (reinado) de Dios es para los hombres y mujeres, es para que nos involucremos en la construcción de lo humano. Lo humano no es algo dado sino que es una construcción permanente en que todos participamos, incluyendo lo que también deshumaniza. Por eso es que requiere el compromiso de fe ya que la destrucción deshumanizante parece ser más fuerte, incluyendo su capacidad de crucificar.

La construcción de lo humano no es un ejercicio filantrópico, o de acción social como se entendió en algunas instancias en el pasado, sino que es un compromiso abarcador de sentido que sólo el Evangelio puede llenar en plenitud. Tiene consecuencias políticas, sociales, económicas pero estas consecuencias no son fines en sí mismas. Estas son las tareas que demanda el advenimiento del Reino, pero no son el Reino. Muchos han entendido esta labor como si fuera la construcción del Reino mismo, tarde o temprano han tenido que abandonar su empresa.

### **Fines y misión de la iglesia**

Al preguntarnos respecto a los fines y misión de la iglesia debemos recordar que la misión no es de la iglesia sino de Dios.<sup>6</sup> En la medida que la iglesia recuerda que participa de esta misión y no de otra, incluso la suya propia como quiera que entienda esta última, será realmente iglesia de Dios. Por esta razón la educación teológica debe ser para equipar al pueblo de Dios para esta misión. Como es evidente esto no se hace integrando un curso de misionología al currículum, sino de que la totalidad del programa educativo se hace con vista a participar en la misión de Dios.

Al examinar a nuestras iglesias nos encontramos con el hecho de que no las definimos con vistas a la misión de Dios. Se habla de la Palabra y de los sacramentos pero no de la misión como su componente central. En el mundo evangélico – protestante la misión se hizo a partir de organizaciones de personas que tuvieron la visión de este encargo de Dios. Insisto, esta misión se entendió como el poder que transformaba a la sociedad a la cual se le llevaba el Evangelio. El plantar iglesias fue sólo acto segundo. Esto lo hemos vuelto a ver hoy en la expansión del movimiento pentecostal. En Chile ha sido la preocupación por el marginado, el explotado, y su cambio motivado por la proclamación del Evangelio como poder transformador de la vida cotidiana y no como mera experiencia religiosa.

Quizás, lo que percibimos como su debilidad, es su incapacidad para trasladar este cambio que se opera en las personas a las relaciones sociales que estructuran las instituciones de la sociedad. Sugiero que esto se debería a su herencia pietista que hace mucho abandonó el campo de lo que consideró era lo político.

<sup>5</sup> Sobrino, Jon. **Cristología desde América Latina**. – 2a ed. -- México : Centro de reflexión teológica, 1976. esp. cáp. 3 y 4

<sup>6</sup> Bosch, David J. **Witness to the World**. Jon Knox Press, Atlanta, 1980.

El participar en la misión de Dios requiere desarrollar una sensibilidad por lo que acontece en el mundo, mundo al cual Dios ama y quiere verlo transformado por su amor. Debemos desarrollar esta sensibilidad para así amar al mundo apartándonos del mal. No surgirán nuevos paradigmas de convivencia entre los seres humanos mientras esta sensibilidad no se haga presente en el accionar del pueblo de Dios. Algunos sectores del pentecostalismo chileno están empezando a darse cuenta de esta necesidad de acercarse al mundo con una mente renovada e informada. Está claro que esto se debe a la preocupación que existe por la discusión de la ley de organizaciones religiosas, en que la iglesia Católica – Romana ha buscado mantener lo que considera privativo de ella.

Pero, además, vemos a este mundo pentecostal haciendo pronunciamientos respecto a la necesidad de reconciliación entre los chilenos. Son pasos, esperamos los primeros de muchos otros, que apuntan al desarrollo de una sensibilidad como la que estamos reclamando se requiere para ser parte de la misión de Dios. El busca de nosotros, en este tránsito por la tierra, que lleguemos a ser plenamente humanos, y sólo se llega a esta plenitud amando. El amor crece, y hace crecer, al compartirlo. La iglesia está en una posición privilegiada para llevar este encargo a los límites que nunca se ha imaginado. En cada etapa de la vida humana el pueblo de Dios ha crecido al entrar en este compartir del amor de Dios. No hay razón alguna para que esto no pueda volver a ocurrir en este tiempo. Al decir esto, me estoy refiriendo a crecer (en Cristo) no a engordar (numéricamente)<sup>7</sup>.

La misión de la iglesia debe ser prepararse para participar en lo que es la misión de Dios. Esto es válido, especialmente, en la preparación de sus clérigos que deberán ayuda a sus congregaciones en esta participación. Podremos así recuperar la visión primordial y establecer fines acordes con ésta. Se ha dicho que una iglesia que no es misionera no es iglesia. Esto fue producto del ímpetu que tuvieron las sociedades misioneras que dieron nacimiento a nuestras iglesias. Hoy nos corresponde redescubrir este ímpetu para nuestro tiempo y lugar de testimonio. Hablar de la misión de Dios es hablar del Reino (reinado) de Dios en nuestro medio. No existe otra tarea para la iglesia en este mundo. Las acciones que acometa sólo pueden ser expresión de este compromiso.

### **Teologías implícitas en los proyectos educativos.**

La educación teológica se alejó de esta comprensión en la medida que consideró el desarrollo de su organización, la iglesia, como tarea central del trabajo que realizaba. Es sabido por todos que la preparación teológica se hacía para proveer de personal afín a la reproducción del aparato eclesial. Fue así en el medioevo y también en el mundo evangélico – protestante cuando Schleiermacher luchó por incluir a la teología en la universidad con la propuesta de preparar profesionales para la iglesia. Su intento tuvo éxito, surgiendo así las facultades de teología que, incluso, se formaron haciendo exclusión de los estudios de ciencias de la religión que se establecieron aparte.

El desestimar la contribución que hacen otras expresiones religiosas a la construcción de lo humano nos pena hasta el día de hoy. Surge así una tarea teológica que se presenta como un doble reduccionismo: es de la iglesia para la iglesia, y es para la formación de personal especializado para la iglesia, los clérigos. También estamos conscientes de la crisis de este modelo pero no por razones teológicas, aunque se habla de educar a todo el pueblo de Dios, sino por razones prácticas mayormente de carácter económico.

Los proyectos educativos en teología no se han alejado de este doble reduccionismo por lo que no se han propuesto alternativas válidas. En el último tiempo se ha buscado una ampliación del abanico receptor de esta manera de entender la educación teológica, especialmente a través de los programas de extensión, pero no se ha medido cualitativamente lo que esto ha significado, comentándonos con su aspecto numérico.<sup>8</sup>

---

<sup>7</sup> Costas, Orlando E. "Church growth as a multidimensional phenomenon : some lessons form Chile". **International Bulletin of Missionary Research**, Vol. 15, N°1, January, 1981, págs. 2-8.

<sup>8</sup> Ver **Opción por el cambio : manual de evaluación y planificación para la educación teológica por extensión**. San José [CR] : Seminario Bíblico de San José, 1992.

De aquí que estas teologías implícitas en los proyectos educativos han ido alejándonos paulatinamente de la misión, como la hemos ya mencionado. La importación del modelo de entrenamiento profesional para la iglesia, además, ha tenido costos económicos y culturales. No hay duda de que reproducir el modelo de educación teológica universitaria con sus departamentos especializados, tal como lo estableció la experiencia académica alemana, en el siglo pasado, tiene un elevado costo en lo económico. El preparar y mantener personal altamente especializado en los diversos departamentos ha llevado a establecer que la educación teológica sea una de las más caras en el ámbito profesional. Esto es una realidad tanto aquí, como en los países del mundo nor-atlántico. La situación aquí se agrava más, debido al carácter de dependencia económica en que viven nuestras unidades educativas de estos mismos países. Sobre este aspecto no hay mucho que elaborar sino constatar el hecho.

Más pertinente para nosotros es el aspecto cultural: nos encontramos con un modelo educativo que se origina en necesidades diferentes a las nuestras. Esto dio origen a un conocimiento que se consideró acabado y que debía ser transferido como tal a los recipientes de cualquier latitud, al margen de consideraciones de otro tipo. Lo que se consideró pertinente para la teología nor-atlántica no lo era necesariamente para nosotros. Hemos dicho ya que nosotros fuimos, y somos, culturalmente conformados por la Contrarreforma por lo que tratar la herencia de la Reforma y, especialmente la que nos toca más de cerca, la Reforma Radical, es una tarea que conduce a un diálogo de sordos en medio del debate cultural.

Al respecto, es atendible que se diga de que en nuestras sociedades no existe realmente el pluralismo, ya que la herencia de la Reforma no ha hecho su entrada decisiva en la historia cultural y su transformación consiguiente. Si además se ha intentado hacerlo sin el trasvase que significó la Reforma Radical en términos del esfuerzo misionero que llegó por nuestros lares, tenemos una doble tarea que realizar para canalizar los esfuerzos del trabajo educacional teológico evangélico.

De resueltas de esta herencia es que los centros de educación teológica en la nuestra parte del mundo no han realizado la tarea de reflexión teológica que es requerida por la iglesia para la misión. Al parecer los esfuerzos se agotan en el traslado del modelo nor-atlántico por lo que no queda tiempo y energía para "hacer teología". No es accidental, entonces, que lo poco que se ha hecho en esta dirección se deba más bien al esfuerzo de personas y grupos en organizaciones para-eclesíásticas de todos conocidas.

Lo interesante de estos esfuerzos es que todos, en mayor o menor medida, han sido realizados con vistas a esclarecer la misión de Dios en nuestro continente. Sin embargo, tampoco pudieron llevar a la iglesia a trazar nuevos derroteros por lo que su contribución no se ha podido aquilatar en su justa medida. Cuando mucho alcanzaron a producir polémica pero al aquietarse las aguas turbulentas no ha quedado mucho en el seno de la iglesia, o de la sociedad.

Quizás, una razón importante es que estos esfuerzos no fueron acumulativos por lo que la dispersión no ha ayudado finalmente. Ha faltado un "centro" donde hubiera podido converger esta acumulación posible. De hecho, nuestros centros educativos no han podido, o sabido, prestarse para esta tarea. Es también notorio que han abundando la mayor parte de estos esfuerzos en el llamado Cono Sur (de aquí que ASIT sea un lugar apropiado para esta discusión) donde la Contrarreforma tuvo su mayor impacto histórico en nuestra América. Una teología evangélica que ponga en tela de duda la matriz cultural de la Contrarreforma ayudaría a crear las condiciones necesarias para el establecimiento del pluralismo en esta parte del mundo, no tanto como un valor sino como expresión de posibilidades de desarrollo pleno de hombres y mujeres.

### **Relaciones entre teoría y práctica**

Cuando nos volcamos a la relación entre teoría y práctica en la educación teológica vemos con mayor agudeza la distancia que existe entre *información* académicamente entregada y la *formación* que es a lo que se apuntó en el pasado.

El modelo profesional trasladado a nuestra América separó diversas áreas del campo teológico por estar orientado a la realización de especialidades. Se perdió así la unidad y coherencia de la tarea teológica, acentuando la separación entre teoría y práctica. Para dar un ejemplo, la entrega de contenidos en las diferentes áreas y especialidades se hace con arreglo al paradigma teológico nor-atlántico y no a lo que la práctica de las iglesias, o la necesidad de la misión requieren en nuestro caso.<sup>9</sup> La tensión que esto produce no se vive con la misma intensidad en nuestros centros de estudio. Podría decirse que, mientras más ligado a la denominación respectiva está la educación teológica que se realiza, menos tensión existiría, ya que el objetivo aquí sería preparar líderes para la denominación respectiva. La tensión comienza a producirse al intentar acercarse al modelo académico establecido. En ambos casos, sin embargo, nos estaríamos alejando del foco central que es la misión (de Dios) para este mundo. El primero, puesto que busca reproducir la organización eclesial como lo primordial, y el segundo, porque tiende a transformar la tarea teórica en algo autónomo de acuerdos a criterios científicos que son transferidos a partir de la reflexión de otra práctica, no nor-atlántica.<sup>10</sup>

Para superar la situación descrita habría que hacer trabajo teórico a partir de nuestra propia práctica y experiencia. El rescate de lo histórico en nuestra América, la inserción social de "lo evangélico", los antecedentes de que viene precedido a nuestro mundo y realidad, la reflexión bíblica a partir de la vida real que viven los cristianos evangélicos en esta parte del mundo, son algunas de las tareas a realizarse en la elaboración del trabajo teológico. No puede haber trabajo teórico que es producto de una "traducción" proveniente de otra práctica. Lo pertinente del evangelio (la buena nueva) para nosotros debe ser descubierto desde nuestra propia práctica. Si ésta es una de tipo alienante y escapista el resultado será que "conocerá" un evangelio alienante y escapista. La teoría y la práctica están correlacionadas e interpenetradas. Al abrirse a la práctica real nos sorprenderemos de lo que se demanda teóricamente de parte de la intelectualidad evangélica. Si se discute en el país una ley de organizaciones religiosas y no se comprende la postura católica – romana que rehúsa entrar en un trato igualitario frente a esta ley, la demanda va a ser buscar los antecedentes de esta actitud y postura el siglo XVI, además de los efectos, y consecuencias de todo tipo: político, cultural, económico, que significó la implantación de la Contrarreforma en el Cono Sur.

Las unidades educativas de teología deben estar prontas a responder a estos desafíos con el bagaje de información que poseen para formar a los que lo requieren en ese instante. Para ello, la flexibilidad e imaginación no escasean en nuestras unidades educativas. Lo que sí se percibe es una falta de sensibilidad a lo que ocurre más allá de la unidad educativa y/o iglesia. Esto no es premeditado, ni tampoco debe tomarse en términos negativos. Es lo que hemos heredado y que ayudamos a reproducir actualmente. Sin embargo, las posibilidades de orientarse en la dirección que he venido sugiriendo en esta presentación existen, aunque va a requerir una actitud de esfuerzo adicional que pueden tensionar en demasía la labor que ya se realiza.

Por lo demás, no debemos olvidar de que la educación teológica presupone un compromiso de fe. A diferencia del cientista social que estudia la religión, el cual no requiere este compromiso. Más aún, el quehacer teológico se realiza, habitualmente, dentro de los márgenes que establece una tradición, que limita las posibilidades de entender al otro distinto. Su trabajo, como educador en lo teológico, está centrado en un eje central de carácter simbólico y no tanto conceptual. Trabajar con símbolos abarca a lo que el ser humano llama "ver la posibilidad de otra vida" como contenido de la realidad última. Aquí los conceptos, y aparatos conceptuales organizados y articulados no se prestan para esta búsqueda. Solo el tratamiento cuidadoso del aparato simbólico ayuda a canalizar esta búsqueda incesante del ser humano. Esto acerca a la teología más al arte que a una ciencia, por lo que debemos darle el espacio para su desarrollo en términos distintos a los acostumbrados.

Esto no significa renunciar al fabuloso aparato conceptual que, con ayuda de la filosofía, ha desarrollado la teología nor-atlántica. Esta es una contribución a la cultura del mundo que no debemos escatimar en su valoración. Es por esta razón que seguimos "traduciéndola" para nosotros.

<sup>9</sup> Ver una discusión paralela en Claremont, USA, acerca del problema aquí planteado **Christian identify and theological education**. Joseph C. Hough, Jr. And John B. Cobb, Jr. Scholars Press, Chico, California, USA, 1985.

<sup>10</sup> Ver "El fruto de la Educación Teológica". José Miguez Bonino. **Encuentro y diálogo N° 10**. Buenos Aires : ASIT, 1993. págs. 42-48.



Pero la búsqueda a que hacemos referencia en el aquí y ahora del hombre y la mujer de esta parte del mundo, requiere utilizar otros medios y enfoques.

Es aquí donde entra en consideración el trabajar las consecuencias del compromiso de fe. Ha sido este esfuerzo, más conectado con la práctica que a la teoría, el que ha predominado en lo que hemos hecho en este mundo nuestro hasta ahora. La metodología utilizada en este esfuerzo, es lo más rescatable para continuar la tarea. El acercarse a escuchar a lo que tienen que decir aquellos que nunca han sido interrogados respecto a cómo perciben la realidad. Tomar de su conocimiento práctico para así transformarlo en conocimiento discursivo. Allí reside lo que llamamos la realidad de este continente, en el conocimiento práctico, la experiencia vivida por estos pueblos y que les permite continuar viviendo a pesar de los avatares que han soportado, especialmente los importados. Lo evangélico – protestante ha sido presentado, en la polémica, como una de estas importaciones. Mucho esfuerzo se ha dilapidado en contrarrestar esta propaganda. La respuesta más contundente ha sido el surgimiento de iglesias populares que se han esparcido por toda nuestra geografía, donde no se discute la “identidad” cristiana sino que se asume de la mejor manera a partir del conocimiento práctico y la experiencia que es de ellos.

Estamos en un punto crucial ya que estos mismos sectores están acercándose al mundo académico en busca de lo discursivo, de lo conceptual. Frente a este hecho, no hemos tenido mejor respuesta que ofrecer la teoría que hemos traducido, teoría en la cual no se reconocen. Considero que el desafío que estamos enfrentando en la educación teológica en el Cono Sur pasa por resolver esta situación. Se trata de educar y hacer teología, al mismo tiempo. ¿Es esto posible? Considero que sí, pero a su vez, debemos hacerlo de tal manera que podamos acumular conocimiento al respecto y no en dispersión constante. Es una invitación a disciplinar nuestro quehacer, aunque no produzca frutos inmediatos.

Vale aquí introducir lo que diez años en un congreso latinoamericano de sociología nos dijera el sociólogo Santos Colabella de Argentina. Discutíamos la formación del sociólogo en esta parte del mundo y él aducía de que requería mucho más trabajo interdisciplinario. Recordaba que todos lo dicen pero es algo más retórico que práctico. La razón es simple: el hacerlo no produce mucha recompensa, además provoca tensiones en los que tratan de llevarlo a cabo. Finalmente, se llegó al convencimiento de que no se puede hacer trabajo interdisciplinario en abstracto. No se puede meter en un currículum. No es una materia a enseñarse. Sólo adquiere vigencia en la práctica de la investigación, partiendo de la premisa de que nada está dado sino que se construye al andar.<sup>11</sup>

Percibo aquí un dilema parecido al nuestro. No vamos a hacer teología sino haciéndola en la práctica de la investigación de ese mundo que tiene un rico conocimiento práctico, pero no discursivo. Allí están las preguntas y los balbuceos de respuestas. A su vez “nuestro conocimiento teórico” entra como un componente más que ayuda a construir el proceso de transformar ese conocimiento práctico en discursivo, no para nuestro solaz sino para entender lo que el impacto del Evangelio ha hecho y sigue haciendo en la vida de todos nosotros. Se produce un reconocimiento que produce muchas satisfacciones al realizarlo. Así lo hemos experimentado en los pocos intentos que ya hemos realizado. Falta mucho por hacer y ordenar en este esfuerzo peor lo importante es salir a caminar.

Finalmente este esfuerzo requiere una orientación de hacia donde vamos en este quehacer. No voy a intentar salir de este enfoque invocando el que sabemos a quien hemos decidido seguir. Mi preocupación es que significa prácticamente esta invitación a caminar que se nos ha hecho. El problema del seguimiento del Señor no es el compromiso que se ha asumido sino de cómo se lleva a cabo. El quehacer científico de la teología ha estado dirigido a esclarecer esto. En cada época y situación ha elaborado una orientación para la práctica que se ha realizado. Nosotros aprendemos de ello pero tenemos que, de todas maneras, hacer nuestro propio caminar.

Este caminar, en esta parte del mundo, por lo menos, ha sido definido por la necesidad. No daré una larga lista de necesidades que encontramos en cada persona y situación en nuestros países. Por lo tanto, el discurrir se ha realizado en términos políticos y económicos, no en términos filosóficos

---

<sup>11</sup> Colabella, Santos. “Los roles sociológicos y las necesidades de formación”, ponencia al XII Congreso Latinoamericano de Sociología, 2-6 de diciembre de 1988, Montevideo, Uruguay.

y teológicos. Se complica aún más esta situación, puesto que mucho de lo realizado en lo filosófico y teológico ha sido en relación a lo político y económico. No creo que vamos a poder escabullir el hecho de que vamos a continuar encontrando este mismo modo de discurrir en nuestro caminar hasta donde percibimos nos está llevando. La sensibilidad a que ya ha hecho referencia se inscribe en estos aspectos de nuestra vida cotidiana por lo que la práctica y la teoría no pueden dejar de lado esta realidad. Sin embargo, no estoy abogando a una teología política ni una teología económica. Eso vale para otros lares y de hecho la tienen como sabemos todos. Pero aquí, en nuestros caminos estamos en una situación, en que todavía no hemos terminado de decidir el orden que queremos tener. Lo que se ha impuesto, y se mantiene por la fuerza, no es apropiadamente orden. Es por esto que la angustia primordial que vivimos se debe a que no percibimos como nuestro, el mundo en que vivimos. La razón es que, a diferencia de otras latitudes, no lo hemos construido nosotros. Se ha establecido e impuesto por la fuerza, no por el conocimiento, ni menos por la participación. Habla de ello los intentos de refundar, una y otra vez, nuestra convivencia, siempre por el uso de la fuerza. Se ha impuesto así la lógica de la guerra en detrimento de la lógica de la política para el diario discurrir. Lechner argumenta que estas lógicas son distintas, y hasta en oposición la una a la otra, por lo que se debe optar por una de ellas para participar activamente en la construcción del orden deseado.<sup>12</sup>

De lo anterior se deduce que el mundo a que apunta la misión no es dado, ni terminado. Se está construyendo y nosotros participamos en su construcción. El criterio teológico, producto de la formación (educación) teológica se entremezcla con las lógicas en pugna que buscan determinar la dirección en que se orientará la construcción del orden buscado. Este mundo en construcción no es el cosmos de la creación sino que es el mundo donde se construye también lo humano. El criterio teológico buscaría participar en la elaboración del "buen orden" que sería el que favorece la construcción de lo humano para llevarlo a su plenitud, que es el propósito de la creación.

Aquí teoría y práctica, se unen en la búsqueda con otros de este orden. La misión adquiere contenido para el aquí y ahora. La educación teológica encuentra su desarrollo en la formación de personas para este desafío y así la historia deja de ser un escenario y se transforma en una tarea. La imagen plena de Dios aparece en la faz del hombre en medio de esta tarea y este caminar hasta el fin de los tiempos.

---

<sup>12</sup> Lechner, Norberto. **La conflictiva y nunca acabada construcción del orden deseado**. FLACSO, Chile, 1984. aunque su tema es la política es válido para la discusión que tenemos.

## ¿LO QUE SE ENSEÑA ES LO QUE SE APRENDE?

### Los procesos de enseñanza y aprendizaje

Ana Somoza de Guiriani

#### Introducción

Con bastante frecuencia vemos a egresados de las instituciones de Educación Teológica que en su trabajo ministerial, se olvidan o no tienen en cuenta muchas de las enseñanzas que recibieron en los centros de formación, y recurren a modelos que observan en su vida eclesial. En muchos casos sus prácticas ministeriales contradicen algunos principios y énfasis de su formación y reflejan rutinas, improvisaciones o rumbos que muchos de sus profesores hubiéramos querido que se modificaran.

¿A qué se debe esto? Si bien puede haber muchas causas, como por ejemplo las presiones de las iglesias o denominaciones a las que pertenecen los graduados, los cambios de perspectiva en los egresados y otras, hay también causas que se originan en el tema que nos ocupa hoy: los procesos de enseñanza y aprendizaje. ¿Qué sucede con lo que enseñamos? ¿Qué ocurre con los aprendizajes de los alumnos? ¿Se han producido cambios duraderos en sus modos de pensar, sentir y actuar? ¿Olvidan lo que aprenden? ¡No saben utilizarlo en distintos contextos! ¿Qué relación existe entre lo que enseñamos y lo que aprenden nuestros alumnos?

Enseñanza y aprendizaje son dos procesos fundamentalmente para todos los que estamos involucrados en las instituciones educativas. Todos los profesores nos preocupamos por **cómo** enseñar bien, como lo atestigua el mismo desarrollo de esta consulta acerca de las estrategias de enseñanza y la presencia de todos nosotros en la misma. Los docentes estamos interesados en mejorar nuestras prácticas educativas, y los alumnos de las instituciones de educación teológica siempre aprecian a aquellos profesores que no solo demuestran un conocimiento profundo acerca de la disciplina que enseñan sino que además saben enseñarla en forma adecuada.

En toda tarea educativa siempre hay tres preguntas claves: **para que** educamos, **qué** enseñamos y **cómo** enseñamos. El **para que** enseñamos se relaciona con las finalidades educativas. El **qué** enseñamos tiene relación con la selección de contenidos que se realiza teniendo siempre en cuenta las finalidades educativas y se expresa en los lineamientos curriculares de cada institución y en las planificaciones docentes. El **cómo** enseñamos alude a los procesos de enseñanza y a las intervenciones docentes pensadas para optimizar los procesos de aprendizaje de los alumnos; para poder mejorar el **cómo** de la enseñanza necesitamos comprender mejor la naturaleza y características de estos procesos, además de las estrategias didácticas, medios y actividades que es posible diseñar e implementar. En esta ponencia trataremos de ayudar a clarificar cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos reales en que ocurren, y en la siguiente se enfocarán las estrategias pedagógicas que se pueden emplear.

Antes de comenzar a desarrollar el tema haremos algunas consideraciones importantes.

1. Dadas las características, la naturaleza y los propósitos de la educación teológica, consideraremos que el Espíritu Santo interviene en ella, ayudando a los docentes a enseñar y a los alumnos a aprender, comunicando conocimientos difíciles, ayudando a cambiar valores y actitudes y desarrollar hábitos de vida coherentes con los propósitos de Dios. Los procesos de enseñanza y aprendizaje cobran entonces una especificidad en la educación teológica, diferenciándose de los que se producen en otras instituciones educativas. Esto no nos impide de todos modos, analizar las investigaciones que se realizaron en las ciencias de la educación y en la psicología, con el objeto de comprender mejor cómo se producen estos procesos en las instituciones educativas y de mejorar nuestras prácticas de enseñanza.
2. En la Biblia encontramos muchas enseñanzas dadas con diferentes estrategias y formas, que han sido modelos para los educadores de las instituciones de educación teológica. Es interesante destacar que algunas de esas estrategias de enseñanza son las que hoy se están enfatizando en las investigaciones sobre enseñanza. Entre ellas podemos destacar el uso de

imágenes y la enseñanza por medio de modelos. Esto nos permite reconocer que los profesores de los seminarios emplean algunas estrategias pedagógicas muy actualizadas aunque no hayan recibido una formación pedagógica específica.

Por otro lado, todos los docentes tenemos determinadas concepciones acerca de la enseñanza y aprendizaje, acerca de cómo se aprende y cómo se enseña. Muchas de ellas son teorías implícitas, inconscientes, y forman parte del conocimiento práctico del profesor, que es puesto en juego en las distintas situaciones de enseñanza. Tomar conciencia de las concepciones que tenemos sobre el enseñar y el aprender que sustentan nuestras prácticas docentes y evaluarlas considerando los resultados de las investigaciones recientes acerca de esos procesos, nos ayudará a lograr mayor calidad en la educación teológica. Una actividad práctica sería dialogar sobre las concepciones acerca de la enseñanza y el aprendizaje, y que luego cada persona piense cuál es la imagen mental que tiene sobre esos procesos. Si dibujan esas imágenes, ayudarían para comunicarlas en un macrogrupo (se puede ocupar unos 10 o 15 minutos para realizar estas actividades).

Consideraremos ahora **qué** es y **cómo** se produce el proceso de aprendizaje en las instituciones educativas, qué es la enseñanza y cuáles son las condiciones y principios que deberían orientarla, cual es la relación existentes entre ambos procesos, y cómo podemos los profesores de las instituciones de educación teológica contribuir a mejorar estos procesos.

## I. ENMARCANDO LA ESCENA

### A. Las clases en las instituciones educativas

Durante muchos años los investigadores estudiaron el proceso de aprendizaje en laboratorios experimentales, los que constituyen contextos artificiales. A partir de ahí se pretendía dar orientaciones a los docentes para su práctica pedagógica en las instituciones educativas. Sin embargo, en un laboratorio es posible controlar las variables, lograr determinados resultados, realizar las mediciones precisas y sacar conclusiones que pueden tener que ver muy poco con lo que sucede en la vida de un aula. La educación es un proceso social además de individual que ocurre en un contexto áulico e institucional, caracterizado por su complejidad, lo que incide fundamentalmente en la manera en que se producen los procesos de enseñar y aprender.

Por este motivo en los últimos años se ha hecho hincapié en la necesidad de estudiar estos procesos de enseñanza y aprendizaje en los contextos en que ocurren. La clase es el escenario en que se producen las prácticas pedagógicas. Consideramos una clase escolar como el conjunto conformado por determinados alumnos y cada profesor; está delimitada en lo espacial por el aula o los lugares donde se enseña, y en lo temporal por el período lectivo que puede ser en las instituciones de educación teológica el año escolar, un cuatrimestre, un trimestre o un bimestre. Al mismo tiempo, cada clase escolar está enmarcada en determinada institución y tiene un contexto eclesial, geográfico y sociocultural que influyen en todo lo que sucede en la misma.

¿Cuáles son las características de los ambientes de clase? Jackson, Doyle y otros han señalado la multidimensionalidad, la simultaneidad, la inmediatez, la impredecibilidad, la publicidad y la historicidad.

**Multidimensionalidad:** alude a la gran cantidad de sucesos, actividades, recursos, procesos y propósitos presentes en el aula, en el que interactúan docentes, alumnos, y se conforman grupos y subgrupos, y se generan conflictos y dinámicas grupales.

**Simultaneidad:** se refiere a que en un mismo hecho ocurren distintas cosas a la vez. Por ejemplo, durante una actividad grupal, se generan discusiones, manejo de bibliografía, diálogos entre subgrupos, interrupciones de personas que entran o salen, etc.

**Inmediatez:** en el aula, docentes y alumnos actúan sin mucho tiempo para reflexionar pues los eventos suceden con mucha rapidez.

**Publicidad:** todo lo que sucede en el aula es conocido por todos los presentes. Por ejemplo, aún si un profesor llama a un alumno para hablar a solas acerca de una evaluación, los demás ya comienzan a percibir que probablemente algo esté funcionando mal.

**Historicidad:** la clase tiene una historia que se va gestando con el transcurso del tiempo. De ese modo se generan los significados compartidos, experiencias comunes. Por ese motivo, cualquier suceso se debe analizar en el contexto histórico de la clase. A modo de ejemplo, se generan algunos comentarios o bromas que no se pueden comprender si no se conoce la historia de la clase.

En este contexto se inscriben los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas, contexto que genera presiones, ansiedades y conflictos en docentes y alumnos. Por ejemplo, como ya vimos en la consulta anterior, la evaluación se realiza en las instituciones educativas regula muchos de los intercambios que se producen en ellas, generando presiones, ansiedades y conflictos en docentes y alumnos. Las diferencias entre lo que se planifica enseñar y lo que efectivamente se enseña se relaciona con las características del ambiente de clase. Es en la vida de las aulas donde se establecen relaciones en torno a la función del saber siendo éstas relaciones ternarias entre docentes – alumnos – objeto de conocimiento. Es ahí donde, además de los procesos de enseñanza y aprendizaje, se producen procesos que tienen que ver con la dinámica grupal, que otorgan su peculiaridad a los primeros. Allí ocurren diferentes relaciones interpersonales entre sus miembros, determinados conflictos relacionados con el poder y el saber, distintas formas y estilos de comunicación, y se establecen los vínculos e identificaciones entre los diferentes sujetos. De ese modo se producen aprendizajes que no se refieren a los conocimientos del currículum prescripto para un curso sino a formas de relacionarse y comunicarse, a actitudes y valores, que han recibido la denominación del currículum oculto.

Solo teniendo en cuenta este contexto, podemos comenzar a explicar cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas.

## B. El triángulo didáctico

Entendemos las situaciones de enseñanza como sistemas conformados por tres elementos: **docentes – alumnos – saber**. Sin embargo, no es posible considerar estos tres aspectos en forma aislada, sino que se deben tener en cuenta las interacciones que se producen entre ellos. Se trata de **relaciones ternarias** sostenidas por estos tres polos, lo que se ha denominado el triángulo didáctico. Como lo ha expresado Schubauer – Leoni:

*La relación didáctica que se establece entre maestro y alumno está mediatizada por el saber. Por tanto, son tres los términos que están presentes, y no dos como a menudo ha insinuado la psicología de la educación, favoreciendo la relación maestro – alumnos; o psicología cognitiva poniendo por delante la relación sujeto – objeto.<sup>1</sup>*

Considerar las relaciones didácticas como ternarias y no binarias como tradicionalmente se hacía, implica un replanteo profundo de toda la situación didáctica y del proceso de enseñanza, y significa recuperar el lugar del saber en algunos casos, del docente en otros y también el del alumno.

Si se considera la relación didáctica como una relación binaria entre docentes y alumno, esto supone que el primero es el depositario del saber que debe transmitir al alumno, quien está desprovisto del mismo. La enseñanza sería en este caso el proceso de transmitir y depositar el conocimiento desde el docente hacia el alumno. Incluir al conocimiento como un tercer polo implica que tanto el docente como el alumno pueden tener acceso a él, y que el docente actuaría como un mediador y no un poseedor del mismo.

En otras propuestas educativas lo que se ha desfigurado era el lugar del docente, privilegiándose la relación alumno - objeto de conocimiento. Se ponía el énfasis casi con exclusividad

---

<sup>1</sup> Schuber – Leoni, M. "El desarrollo cognitivo de los niños en la escuela primaria. La psicología del aprendizaje en las diferencias situaciones pedagógicas". En: **Revista de Educación N° 279**. Ministerio de Educación y Ciencia Española.

en la actividad del alumno y las intervenciones docentes eran tan escasas que su figura prácticamente desaparecía o no tenía incidencia efectiva en el proceso de aprendizaje del alumno. Sin embargo, creemos necesario aclarar que consideramos que en la educación teológica no se han implementado este tipo de propuestas pedagógicas que llevaron a un deterioro de la calidad de la educación en aquellas instituciones donde sí se promovieron.

También se ha recuperado el lugar del saber al hablar de las relaciones didácticas como ternarias porque comenzaron a considerarse cuestiones fundamentales que se habían descuidado en muchas propuestas pedagógicas. A modo de ejemplo, podemos mencionar interrogantes fundamentales acerca de la naturaleza del saber, acerca de los modos apropiados de enseñanza de cada disciplina ya que no es lo mismo enseñar historia que enseñar teología, música o hermenéutica, acerca de las transformaciones y deformaciones que sufre el conocimiento durante los procesos de enseñanza lo que se ha denominado "transposición didáctica" o "conversión didáctica", a la que más adelante nos referiremos con más detenimiento, entre otros aspectos.

Para poder entonces comprender lo que sucede en una situación didáctica es necesario considerar tres aspectos: como se produce el proceso de aprendizaje en el alumno, cuál es la naturaleza del saber que se enseña y cómo interviene el docente para que se produzca una buena comunicación del saber. Además, debemos recordar que no podemos analizar al alumno, al docente y al conocimiento en forma aislada, sino las interacciones que se establecen entre ellos.

Las relaciones que docentes y alumnos mantienen con el saber son relaciones contractuales: están enmarcadas institucionalmente y "*atravesadas por normas, reglas de juego, representaciones, objetivos, de carácter y calidad variados*".<sup>2</sup> Esto ha recibido distintas denominaciones: contrato didáctico, contrato pedagógico – didáctico, diálogo educativo, contrato pedagógico o transacción educativa.

El contrato didáctico (Brousseau, 1986), alude a las actuaciones del docente esperadas por los alumnos, y a los comportamientos de los alumnos esperados por el docente. Este contrato es implícito en muchos aspectos, sin embargo, todos lo conocen y cuando es quebrado lo notan inmediatamente. A modo de ejemplo, ¿qué sucede si un alumno queda dormido en una clase? ¿Qué pensaríamos de un profesor de Biblia que en lugar de enseñar Biblia se dedica a comentar los resultados de los partidos de fútbol del fin de semana? ¿No es cierto que los alumnos se sienten extrañados cuando les pedimos que se autoevalúen? En todos estos casos se está rompiendo el contrato didáctico que asigna al docente la responsabilidad de enseñar y evaluar, y a los alumnos la de aprender. Delia Lerner ha resumido muy bien las características del contrato didáctico:

*El **contrato didáctico** – un contrato implícito que sólo se hace notar cuando es transgredido, que preexiste a los contratantes, que es específico de cada contenido, que está sujeto a renegociaciones y reelaboraciones – regula las relaciones que maestro y alumnos mantienen con el saber, establece los derechos y obligaciones de unos y otros en relación con cada contenido. En este sentido, lo que se sabe sobre el sujeto cognoscente no siempre es aplicable de forma directa a las acciones o respuestas del alumno, ya que en muchos casos ellas solo son explicables recurriendo a las pautas del contrato didáctico. (Chevallard).<sup>3</sup>*

Las relaciones educativas, además de ser ternaria y contractuales, son **asimétricas**. Hacemos esta afirmación por varios motivos. En primer lugar, si bien hemos dicho que el docente no es el único que posee conocimientos, si posee un dominio mayor de determinado campo de saber, de lo contrario no estarían enseñando en una institución educativa. En segundo lugar, tiene la responsabilidad de diseñar y conducir situaciones de enseñanza que favorezcan el aprendizaje de sus alumnos. El docente interviene en las situaciones didácticas con una clara y explícita intencionalidad de enseñar; es quien selecciona actividades y estrategias pedagógicas, controla los tiempos de enseñanza, y es responsable en última instancia de la evaluación y promoción de los alumnos.

<sup>2</sup> Pogg, M. **Apuntes y aportes para la gestión curricular**. Buenos Aires : Kapelusz, 1996. p. 83.

<sup>3</sup> Lerner, D. "La enseñanza y el aprendizaje escolar". En: Castorina y otros. **Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires : Paidós, 1986. p. 76.

Negar la asimetría de la relación educativa, como en ocasiones se pretende, o querer anularla, no lo logra. Por el contrario, es necesario reconocerla para no profundizarla y comprenderla que está limitada por el tiempo y que no excede al ámbito de una institución educativa.

En síntesis, vemos que los procesos de enseñanza y aprendizaje se desarrollan en las distintas clases enmarcadas por el contexto de las instituciones de educación teológica en las que se desarrollan, instituciones que a su vez tienen como contexto más amplio las iglesias y las comunidades en que se ubican. En esas clases se desarrollan situaciones didácticas en las que con la clara intencionalidad de comunicar un saber, se establecen relaciones ternarias entre docente – alumno – objeto de conocimiento. Las relaciones entre docentes y alumnos en torno a la función del saber son contractuales, intencionales y asimétricas. Ahora sí, estamos en condiciones de comenzar a analizar con detenimiento, cómo se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje.

## II. APRENDIZAJE

No es mi intención hacer el recorrido por las varias teorías existentes acerca del aprendizaje pues creo que escapa a los propósitos de esta ponencia; existe abundante bibliografía sobre el tema y aquellos interesados en profundizar en este aspecto pueden recurrir a ella. Por otro lado, ninguna de las teorías del aprendizaje puede dar cuenta de forma completa de la manera como una persona se apropia de distintos objetos de conocimiento en una situación didáctica, pues hay en ellas distintas interacciones sociales, objetivos explícitos de enseñanza por parte de los docentes, determinadas condiciones contextuales que influyen, entre otros aspectos. En realidad, la mayoría de las teorías del aprendizaje no surgieron con el propósito de explicitar el aprendizaje en instituciones educativas, es decir, el **aprendizaje escolar**, que cobra características peculiares que lo diferencian del aprendizaje en general. Trataremos de clarificar los aspectos que consideramos más relevantes en cuanto al aprendizaje en las instituciones de educación teológica.

Todo aprendizaje implica un proceso de cambio en una persona. Son cambios que no se deben a procesos madurativos ni a situaciones patológicas o traumáticas. ¿Qué tipo de cambios son? ¿Cómo se producen? Hay dos grandes formas de entender el aprendizaje: por asociación y por reestructuración (Pozo, 1989), que trataremos de explicar.

### A. El aprendizaje por asociación

Diversos autores entre los que podemos mencionar a Pavlov, Watson, Thorndike, Hull, Skinner, que presentan distintas versiones de la Psicología conductista, explican el aprendizaje por asociación. Si bien hay variantes entre ellos, comparten algunos principios fundamentales que trataremos de aclarar con brevedad.

En primer lugar, suponen que la persona es una tabla rasa y que todo lo adquiere del medio por mecanismos asociativos. Basándose en estudios experimentales con animales, sostienen que el aprendizaje se da sobre la base de un estímulo y una respuesta. Establecieron algunos principios de aprendizaje: el de la contigüidad, el del ejercicio, el del efecto y el de retroalimentación y recompensa.

El principio de **contigüidad** dice que cuando un estímulo y su respuesta se producen con intervalos cortos, terminan por asociarse y el estímulo termina disparando la respuesta. Esto significa que la cercanía entre los elementos a aprender favorece el aprendizaje. A modo de ejemplo, si decimos la primera parte de un proverbio, inmediatamente recordamos la siguiente: el hijo sabio... alegría al padre; el hijo necio... es tristeza de su madre.

Según la ley del **ejercicio**, la repetición frecuente favorece el aprendizaje. En realidad todos tenemos muchos hábitos, es decir, conductas que llegaron a automatizarse gracias a la repetición reiterada, sin las que no podríamos vivir. A modo de ejemplo, las conductas que realizamos para manejar un automóvil.

El principio del **efecto** dice que tendemos a reiterar las conductas que produjeron un resultado agradable, positivo o estimulante y a evitar aquellas que nos causaron dolor, angustia o algún efecto desagradable.

El principio de refuerzo por medio de la **retroalimentación** y la **recompensa** sostenido por Skinner, implica que un aprendizaje eficaz depende de:

- Desglosar lo que se debe aprender en pequeños pasos y establecer la secuencia lógica.
- Recompensar enseguida las respuestas correctas, pero luego reforzarlas sólo en forma discontinuada.
- Identificar una conducta existente relevante y conformarla progresivamente mediante refuerzos hasta que encaje en el nuevo patrón de conducta especificado.

Vemos entonces, que otra de las afirmaciones de la concepción conductista del aprendizaje es que éste se puede componer en sus partes componentes, y que la suma de las mismas constituye el todo. De esto resulta un esquema de aprendizaje elementalista, como una sumatoria, donde la acumulación de un aprendizaje con otro hace al resultado final del mismo.

Otro aspecto importante para señalar es que según el enfoque conductista, el aprendizaje siempre se produce por iniciativa del medio, la persona es un receptor pasivo que se limita a responder a los estímulos del medio. Como ha expresado Pozo:

*El conductismo, como enfoque asociacionista y mecanicista, sitúa al principio de la conducta fuera del organismo. El aprendizaje es iniciado y controlado por el ambiente. Este argumento resulta más evidente cuando analizamos otro de los atributos potenciales del conductismo: el carácter pasivo del organismo, que se limita a responder a las contingencias ambientales.<sup>4</sup>*

Si bien estos principios de la psicología conductista pueden ser apropiados para explicar y favorecer algunos aprendizajes muy simples, resultan demasiado simplistas para dar cuenta de aprendizajes humanos complejos en ambientes sociales, y son muy mecanicistas, por lo que permiten incluir las diferencias personales existentes.

El conductismo en sus versiones clásicas ha perdido auge en los últimos años, en especial en los medios científicos y académicos, aunque sigue presente en algunas teorías recientes de procesamiento de la información y en la idea de la mente como ordenador que está presente en muchas concepciones sobre aprendizaje. Pero se ha modificado su mirada pues su foco de interés no es la conducta como respuesta a un estímulo sino "el proceso interno de la mente reflejado no en acciones, sino en elementos discursivos y plasmado en el lenguaje ordenado y estructurado de las secuencias de programación".<sup>5</sup>

El conductismo está presente en la mayoría de las instituciones de educación y se observa en todas aquellas prácticas en las que se considera que para aprender es necesario desmenuzar el conocimiento en partes, establecer la secuencia, y emplear estrategias de enseñanza y materiales educativos en los que se siga en forma ordenada esa secuencia de aprendizaje. Se concede importancia a un ambiente motivador en el que haya un equilibrio adecuado entre estímulo, recompensa y presión que se ejerce sobre los alumnos para que aprendan. Sin embargo, se dejan de lado en otras propuestas de enseñanza la iniciativa intelectual de los alumnos pues está todo rigurosamente planificado y controlado, y se descuidan las interacciones y las relaciones comunicativas que se producen en la clase escolar. La persistencia de este enfoque del aprendizaje y de la enseñanza en las instituciones educativas pese a las muchas críticas que ha recibido, se debe a que ofrece seguridad y apoyo a los docentes, y a la reproducción de aquellos modelos con que fuimos educados, que se manifiestan por medio de esquemas prácticos a los que nos referiremos más adelante.

<sup>4</sup> Pozo, J. I. **Teorías cognitivas del aprendizaje**. Madrid : Morata, 1989. p. 28.

<sup>5</sup> Hernández, F. "Psicología en la educación". En **Tendencias educativas hoy. Cuaderno de pedagogía N° 253**. Barcelona, 1996, p. 51.



Esta manera de explicar los procesos de enseñanza y aprendizaje está relacionada con la imagen de llenar un balde vacío. El alumno es como una tabula rasa que hay que llenar de conocimientos, es un receptor pasivo, que adquiera conocimientos o no, depende en última instancia de planificar y conducir en forma ordenada, secuenciada y parcializada el proceso de enseñanza, de incentivarlo y ofrecerle los estímulos y recompensas que necesita.

Sin embargo, cabe una reflexión. ¿Podemos contentarnos en las instituciones de educación teológica con aprendizajes tan simples, que impliquen sólo el recordar y acumular conocimientos, que se basen simplemente en la asociación entre estímulo y respuesta? Por cierto que no. Todos los profesores deseamos seguramente que los alumnos realicen aprendizajes significativos, que aprendan a reflexionar, que puedan aplicar los conocimientos en distintos contextos, que sean creativos y capaces de desarrollarse al máximo de sus posibilidades. Es necesario, entonces, recurrir a una concepción diferente del aprendizaje escolar, que, como hemos anticipado es el aprendizaje por reestructuración.

## B. Aprendizaje por reestructuración

Dentro de este enfoque del aprendizaje podemos ubicar a diversos autores que elaboraron distintas teorías acerca del aprendizaje, pero que comparten ciertos principios para dar cuenta del mismo. Podemos destacar a Piaget, Vygotski, Ausubel y Bruner, entre muchos otros. No consideraremos sus distintas teorías acerca del aprendizaje, sino que señalaremos los principios más importantes que permiten agruparlos dentro de esta concepción del aprendizaje.

El aprendizaje por reestructuración parte de un enfoque estructural; interesa cómo los términos adquieren sentido con respecto al todo y éste no puede reducirse atomísticamente a los elementos que lo componen. Las teorías de la reestructuración consideran que los cambios inherentes al organismo, por lo que se interesan por los procesos de desarrollo y por los cambios a largo plazo más que por pequeños cambios generados experimentalmente. Los cambios que se producen por el aprendizaje son cualitativos, y no meramente cuantitativos y por acumulación. El sujeto es activo en este proceso, y su interacción con el medio lo modifica a éste y a la vez se modifica a sí mismo, lo que significa que se parte de una posición constructivista.

La posición constructivista del aprendizaje implica que el conocimiento no es una simple copia de la realidad sino que es el resultado de la interacción constructiva entre el individuo y la realidad. Según esta posición, *"aprendemos cuando somos capaces de elaborar una representación personal sobre un objeto de la realidad o contenido que pretendemos aprender"*.<sup>6</sup> La persona no es una caja vacía que se llena de conocimientos sino que es un sujeto que actúa con los objetos de conocimiento a partir de sus conocimientos y experiencias previas, de sus intereses y motivaciones. De esa manera va modificando los esquemas de conocimientos previos y también va modificando, reinterpretando y relacionando los nuevos conocimientos con los conocimientos que ya poseía. El aprendizaje es entonces, un proceso **constructivo interno**, que lleva a una **reorganización interna**. La información que se presenta a una persona debe ser modificada por ésta mediante una experiencia interna, por medio de la cual se modifican también los esquemas previos de la persona. El sujeto es el responsable de la construcción de su propio aprendizaje.

Un **esquema** es *"una representación de la situación concreta o de un concepto que permite manejarlos internamente y enfrentarse a situaciones iguales o parecidas en la realidad"*.<sup>7</sup> Es como una herramienta que le sirve para interactuar con los distintos objetos de conocimiento y construir de ese modo su aprendizaje. A modo de ejemplo, todos los estudiantes de las instituciones de educación teológica tienen determinados esquemas de conocimiento acerca de la Biblia, de Dios, de la iglesia, a partir de los cuales pueden interactuar con los nuevos conocimientos que les enseñamos. Seguramente esos esquemas difieren sustancialmente de los que poseen los estudiantes de

---

<sup>6</sup> Solé, I, Coll, C. "Los profesores y la concepción constructivista" En Coll, C. y otros. **El constructivismo en el aula**. 6ª ed. Barcelona : Graó, 1997. p. 16.

<sup>7</sup> Carretero, M. **Constructivismo y educación**. Zaragoza : Edelvives, 1993. p. 21.

instituciones educativas seculares acerca de la Biblia, de Dios y de la iglesia. Si tuviéramos que enseñar alguno de los contenidos que enseñamos en las instituciones teológicas a alumnos de una universidad pública, tendríamos que encarar la enseñanza de una manera diferente pues los estudiantes tendrían diferentes esquemas e inclusive podrían carecer de algunos esquemas necesarios para ese aprendizaje. Esto nos lleva a uno de los postulados más enfatizados en la actualidad para la enseñanza: la necesidad de indagar los conocimientos y experiencias previas de los alumnos pues ellos construyen su aprendizaje a partir de ellos.

La existencia de **conceptos erróneos** acerca de distintos fenómenos, de **teorías inadecuadas**, de **prejuicios**, **estereotipos** y **simplificaciones**, ha llevado a muchos autores a plantear el aprendizaje como un proceso de **cambio conceptual**. El aprendizaje sería el "*resultado de la interacción entre lo que se enseña al alumno y sus propias ideas o conceptos*".<sup>8</sup> Los cambios conceptuales implican un proceso de organización de los conceptos de una persona. Son verdaderas acomodaciones (Piaget) que se producen cuando hay insatisfacción con las concepciones vigentes, cuando una nueva concepción resulta inteligible y verosímil en el sentido de que parece dar respuestas a problemas, dudas, interrogantes que las concepciones anteriores no podían resolver. Estos cambios conceptuales son radicales pues implican un cambio profundo en los conceptos de una persona, pero no son abruptos. Se trata más bien de sucesivos ajustes de los propios conocimientos y esquemas previos, que terminan reorganizándose sustancialmente.

Cuando una persona se siente insatisfecha con sus concepciones y conocimientos, experimenta una contradicción o **conflicto cognitivo**, que es el que posibilita el aprendizaje. Favorecer el surgimiento de estos conflictos entre lo que los alumnos saben y lo que deberían saber es una de las estrategias de enseñanza más eficaces.

Como el aprendizaje escolar se produce en un medio social, la construcción del conocimiento es una **construcción social**. La interacción no se produce entre el alumno y un objeto de conocimiento, sino entre varios alumnos y el docente. El conflicto es entonces **sociocognitivo**. Como ha expresado Delia Lerner:

*Al compartir la elaboración con otros sujetos, se producen conflictos sociocognitivos, conflictos que ya no son sólo intraindividuales como los que se producen entre diferentes esquemas de un mismo sujeto o entre un esquema del sujeto y los datos aportados por el objeto (Inhelder, Bovet y Sinclair), sino que se plantean entre sujetos diferentes que han realizado centraciones o acciones opuestas, que tienen puntos de vista contradictorios sobre el tema en discusión.*<sup>9</sup>

Los conflictos sociocognitivos son muy importantes en la construcción del conocimiento pues es difícil ignorarlos ante la presencia de los otros, ayudan a los alumnos a tomar conciencia de distintas opiniones o concepciones o de diferentes respuestas a una situación problemática, por lo que favorecen la modificación de los conocimientos y esquemas inadecuados o incompletos de las personas que tienen distintos puntos de vista presentan argumentos para defender sus respectivas posiciones, los conflictos sociocognitivos que se generan son más productivos.

Sin embargo, la interacción social también favorece la construcción del conocimiento aunque no tenga un carácter conflictivo. Esto sucede cuando las personas no están en desacuerdo, pero de todos modos la participación con otros los desestabiliza y estimula el aprendizaje, en especial cuando son estimulados a elaborar nuevas estrategias, abrirse a nuevas posibilidades, corroborar las ideas de los otros y controlar mutuamente las acciones de los otros.

#### 1. Aprendizaje significativo:

Uno de los conceptos al que más énfasis se está dando en la actualidad es la necesidad de que el aprendizaje sea significativo y no meramente mecánico, rutinario, memorístico. Cuando una

<sup>8</sup> Posner, G. S. y Strike, K. "Acomodación de un concepto científico: hacia una teoría del cambio conceptual". En: Porlán, R., García, E. y Cañal, P. **Constructivismo y enseñanza de las ciencias**. Sevilla, 1988, p. 91.

<sup>9</sup> Lerner, D. "La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra la falsa oposición". En: Castorina, J. y otros. **Piaget – Vigotsky: contribuciones para replantear el debate**. Buenos Aires : Paidós, 1996. p. 86.

persona puede establecer relaciones entre el conocimiento nuevo y el que ya posee, su aprendizaje es significativo (Ausubel). En contraste con el aprendizaje significativo, el aprendizaje que consiste en la repetición mecánica de elementos que la persona no puede relacionar con sus conocimientos previos formando un todo, es muy poco eficaz. Lo que una persona pueda comprender será lo que recordará mejor pues queda integrado en sus esquemas de conocimiento previos.

Por ese motivo, todo conocimiento que se enseña debe estar bien organizado en sí mismo, pero también debe estar organizado en relación con los conocimientos que poseen los alumnos. Ausubel afirma que los conocimientos deben tener significatividad lógica y significatividad psicológica.

La **significatividad lógica** alude a la coherencia que se está enseñando, a la secuencia lógica en los procesos y a la consecuencia en las relaciones entre sus elementos.

En toda materia o tema que se enseña hay conceptos claves y relaciones entre ellos que todo docente debería presentar a sus alumnos al comenzar a enseñar para que les sirvan como marcos de referencia en los que podrán ir incorporando más informaciones. Ausubel los denomina organizadores previos. Novak habla de la necesidad de presentar mapas conceptuales para ayudar a los alumnos a estudiar las relaciones entre los distintos conceptos claves.

La **significatividad psicológica** implica que el contenido pueda ser comprendido por el alumno, según sus conocimientos y esquemas previos. El significado psicológico de un contenido de enseñanza es subjetivo, histórico, experimental. "*Cada individuo capta la significación del material nuevo en función de las peculiaridades históricamente construidas de su estructura cognitiva*".<sup>10</sup> De ahí la importancia que cobra en la enseñanza conocer el bagaje cognitivo de los alumnos.

Cuando el aprendizaje es significativo se favorece la transferencia del mismo, cuya ausencia o dificultad para realizar es uno de los problemas que se detectan a menudo en muchos alumnos.

## 2. Aspectos que inciden en el aprendizaje

El aprendizaje que una persona puede lograr está relacionado con varios factores:

a) *Su nivel de desarrollo*: se relaciona con la etapa evolutiva que atraviesa, su madurez física, emocional, social, su desarrollo cognitivo y en nuestro caso específico, también espiritual. El nivel de desarrollo alcanzando incide en la forma en que una persona aprende y en los aprendizajes específicos que puede lograr. A modo de ejemplo, un niño de 2 o 3 años aprende fundamentalmente por medio de los sentidos, está aprendiendo el lenguaje y su pensamiento es concreto. Inútil sería quisiéramos que aprenda a manejarse con hipótesis y elaboraciones abstractas. Sin embargo, también es cierto que el aprendizaje incide en el desarrollo, y que lo que una persona puede lograr sola difiere de lo que puede lograr con la ayuda de otros. Esto se relaciona con un concepto de Vygotsky muy interesante: la zona de desarrollo próximo.

La **zona de desarrollo próximo** es la distancia existente entre el **nivel actual de desarrollo**, definido como la capacidad de resolver problemas o realizar actividades en forma independiente, y el **nivel más elevado de desarrollo potencial**, que está determinado por la resolución de problemas o actividades que una persona no puede hacer sola pero sí con la ayuda de otro.

Una buena enseñanza no debería orientarse a los niveles de desarrollo alcanzados por la persona sino a la zona de desarrollo próximo. Esto significa que no debe apuntar a lo que el alumno ya sabe o puede resolver por sí mismo, sino que debe desafiarlo a que se esfuerce por comprender y resolver cuestiones que no sabe, no domina y donde necesita la ayuda de otros, ya sea del profesor o de sus compañeros. Debe ser un desafío abordable pero exigente a la vez.

A modo de ejemplo, en todas las instituciones teológicas se escuchan quejas acerca de la poca formación que reciben los alumnos en la escuela secundaria, de la dificultad que tienen para investigar, para presentar trabajos escritos, y aun para comprender textos. ¿Cómo resolvemos este

---

<sup>10</sup> Pérez Gómez, A. "Los procesos de enseñanza – aprendizaje : análisis didáctico de las principales teorías del aprendizaje". En: Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid : Morata, 1992. p. 47.

problema? ¿Bajamos los niveles de exigencia? ¿Les impedimos que continúen estudiando? Una opción mejor sería observar cuál es el nivel de desarrollo alcanzarlo, y darles ayuda y orientación necesarias para que con ellas puedan realizar las actividades que solos les presentaban dificultades. Esto se relaciona con otro de los factores que inciden en el aprendizaje que analizaremos a continuación.

b) *Las estrategias para seguir aprendiendo:* Perkins ha dicho que “*el aprendizaje es una consecuencia del pensamiento*”.<sup>11</sup> Esto significa que el conocimiento no precede al pensamiento sino a la inversa. Sólo se puede recordar, comprender y usar el conocimiento cuando se realiza un aprendizaje reflexivo, cuando se analiza lo que se está aprendiendo y se reflexiona sobre el mismo proceso del aprendizaje. El aprendizaje más importante es aprender a aprender (Nísbet y Shucksmith, 1987). Aquellas personas que han adquirido estrategias de pensamiento que les permiten la exploración, el descubrimiento, la planificación de las actividades, el control y la revisión de los objetivos y de las propias estrategias cognitivas estarán mejor preparadas para realizar nuevos aprendizajes, pues esas estrategias quedarán incorporadas a su estructura cognitiva. Así lo han expresado muy bien Juana Sancho y Fernando Hernández:

*Una vez que se aprenden, estas estrategias quedan incorporadas a la estructura cognoscitiva del alumnado, y, según la importancia, significación y complejidad que posean, le han de servir para abrir y establecer nuevas refacciones ante nuevas situaciones o ante la presencia de nuevos elementos de información.*<sup>12</sup>

La importancia que adquieren las estrategias de aprendizaje y su incorporación a la estructura de pensamiento de los alumnos, pone de relieve la necesidad de enseñarlas en las instituciones de educación teológica ya que la calidad del aprendizaje puede mejorar notablemente. Sin embargo, no deben enseñarse separadas de los contenidos; no se trata de optar entre enseñar conocimientos y enseñar habilidades para el trabajo intelectual sino que ambos aprendizajes deben ir juntos ya que no se puede profundizar uno sin el otro (Resnick y Klopfer, 1996). Por otro lado, poseer determinadas habilidades de pensamiento no significa que se emplearán, por lo que también es fundamental la disposición y motivación de la persona hacia el aprendizaje, que consideraremos ahora.

c. *La disposición para el aprendizaje:* la disposición de las personas hacia el aprendizaje difiere. Cuando tienen la intención de comprender a fondo los nuevos conocimientos, de establecer relaciones entre ellos y los conocimientos que ya se poseían, de transferirlos a nuevas situaciones y de analizar la lógica de los argumentos, su enfoque hacia el aprendizaje es **profundo** (Enwistle, 1988). Por el contrario, en el enfoque **superficial**, la intención es cumplir con los requisitos de la tarea, recordar la información necesaria para aprobar los exámenes, las actividades de aprendizaje son consideradas como una imposición externa, no se reflexiona acerca de los propósitos y estrategias de aprendizaje, los conocimientos son aprendidos en forma fragmentada y no se perciben los principios y relaciones entre ellos.

Un alumno puede pasar de un enfoque a otro según las materias, los profesores o las actividades, aunque suelen encontrarse tendencias hacia una disposición u otra. ¿Por qué los estudiantes adoptan un enfoque superficial o uno profundo? Hay varias causas que podrían contribuir a ello. Podemos destacar el interés por el contenido, las características de las actividades propuestas y los requisitos de evaluación.

El interés hacia el contenido está relacionado con conocer cuáles son las finalidades que se persiguen y sentir que eso cubre alguna necesidad. A modo de ejemplo, ¿por qué estamos considerando los distintos enfoques de los alumnos hacia el aprendizaje? Porque sabemos que ellos inciden fundamentalmente en la calidad de los aprendizajes que se logren y porque como docentes podemos incidir para que los alumnos se orienten hacia un aprendizaje profundo. Cuando los alumnos no pueden percibir las finalidades de lo que estamos enseñando, tenderán a perder el interés en eso y a adoptar un enfoque superficial.

---

<sup>11</sup> Perkins, D. **La escuela inteligente**. Barcelona : Gedisa, 1997. p. 21

<sup>12</sup> Hernández, F. y Sancho, J. **Para enseñar no basta con saber la asignatura**. Barcelona : Paidós, p. 95

La falta de tiempo y de exceso de trabajo son también factores que llevan a los alumnos a adoptar un enfoque superficial. Para adoptar un enfoque profundo se necesita tiempo para interactuar con el contenido, para relacionarlo con otros conocimientos, para aplicarlo en diferentes contextos, para extraer conclusiones, formular dudas e hipótesis.

Las evaluaciones también inciden pues si ellos saben que se tomarán exámenes en los que se les exija recordar información y reproducirla de la misma manera en que fue presentada en la clase, se dedicarán exclusivamente a memorizarla en forma rutinaria, lo que implica un enfoque superficial pero útil para obtener buenas calificaciones.

La disposición profunda o superficial hacia el aprendizaje está relacionada con factores afectivos, motivaciones y representaciones que los alumnos se hacen en relación con las situaciones de enseñanza y aprendizaje, que consideramos más detenidamente.

*d. El sentido que la persona atribuye al aprendizaje y la enseñanza:* la motivación es un elemento esencial en el aprendizaje. Los alumnos pueden estar motivados hacia el aprendizaje en forma intrínseca, lo que seguramente los llevará a mostrar una disposición profunda hacia el aprendizaje, o pueden simplemente desear aprobar las materias, y, en ese caso, su motivación es extrínseca y su disposición al aprendizaje superficial.

Sin embargo, las situaciones en las que se produce el aprendizaje escolar son situaciones sociales como ya hemos dicho, en las que intervienen docentes y alumnos. Por este motivo, la motivación para el aprendizaje o la falta de ella no se debe con exclusividad al estudiante; hay que preguntarse por qué algunos alumnos se sienten motivados con algunos profesores y no con otros, con algunas tareas y no con otras, en algunos grupos y no en otros.

Por otro lado, la motivación no se relaciona sólo con el interés por el conocimiento y con las habilidades intelectuales que posee una persona, sino también con aspectos relacionados con su afectividad, y con la percepción de sí misma, de los otros y de la situación. Influyen entonces el autoconcepto que alguien tiene, ya que si un alumno tiene una imagen positiva de sí mismo y se siente competente para aprender es probable que se siente motivado en forma intrínseca pues su motivación no depende de la recompensa externa que le puede dar el halago de un profesor o de aprobar una materia sino de la realización de la tarea en sí misma.

La representación que los alumnos tengan de la situación de enseñanza y aprendizaje también incide en su motivación. Si la percibe como desafiante y estimulante o, por el contrario, si le resulta aburrida, abrumante o no le encuentra sentido, seguramente no estará motivado para el aprendizaje. Los prejuicios hacia determinadas materias, contenidos o situaciones de enseñanza también inciden negativamente. Como ejemplo podemos mencionar que en muchas instituciones de educación teológica, los estudiantes varones desvalorizan las materias relacionadas con la educación cristiana, la psicología o la música, y tratan de evitarlas o están desmotivados cuando forman parte obligada del currículo pues tienen el prejuicio de que son "para las mujeres" o consideran que son de poca importancia en relación con las materias de Biblia y Teología.

Influyen también las representaciones que los profesores tiene de los alumnos y las que éstos construyen sobre los docentes. El concepto que un docente tiene sobre un alumno genera determinadas expectativas y juicios valorativos que pueden llegar a influir sensiblemente en el aprendizaje. Al mismo tiempo, si un profesor tiene prestigio entre los alumnos, si ellos lo respetan porque sabe, por sus cualidades personales, por su vida espiritual, estarán mejor predisuestos y motivados para aprender.

En síntesis, el sentido que un alumno aporta a la situación de enseñanza y aprendizaje tiene relación con aspectos motivacionales, afectivos y relacionales e incidirá en su aprendizaje. Cuando una persona da valor a lo que está aprendiendo, a quien está enseñando, a las estrategias de enseñanza, cuando comprende las finalidades de lo que está aprendiendo, cuando tiene una buena imagen de sí mismo, estará mejor preparado para aprender. Pasemos ahora al factor que la concepción constructivista del aprendizaje considera como el más importante.

*Los conocimientos previos:* ¿Qué conocen los alumnos sobre el contenido que enseñaremos? ¿Qué otros conocimientos que se relacionan con ellos poseen? ¿Tienen conocimientos equívocos o ideas erróneas acerca del contenido que deben aprender? En una postura constructivista del aprendizaje y de la enseñanza estas cuestiones son fundamentales pues los nuevos conocimientos se construyen sobre la base de los conocimientos previos. Como ha expresado Miras:

*El aprendizaje de un nuevo contenido es, en último término, el producto de una actividad mental constructiva mediante la cual construye e incorpora a su estructura mental los significados y representaciones relativos al nuevo contenido. Ahora bien, dicha actividad constructiva no se realiza en el vacío, partiendo de la nada. La posibilidad de construir un nuevo significado, de asimilar un nuevo contenido, en definitiva, la posibilidad de aprender, pasa necesariamente por la posibilidad de "entrar en contacto" con el nuevo conocimiento.<sup>13</sup>*

Cuando pueden establecer relaciones entre los nuevos conocimientos y los conocimientos previos, los estudiantes logran aprendizajes más significativos, más estables y funcionales. De ahí la importancia de que los indagemos pues necesitamos saber cuáles son esos conocimientos, si son adecuados no, no es necesario que cambien conocimientos equívocos para adquirir los nuevos conocimientos.

Como ya anticipamos, los conocimientos previos de los alumnos se encuentran organizados y estructurados en esquemas de conocimiento, que son las representaciones que una persona tiene sobre determinado aspecto de la realidad en un momento dado. Los esquemas incluyen no sólo informaciones y datos sobre distintos hechos y sucesos sino también actitudes, normas, valores, procedimientos, conceptos, teorías relativos a esa realidad. La cantidad de esquemas de conocimiento que pueden tener los distintos alumnos varía, y también difieren en cuanto a su organización, coherencia y validez, es decir, a su adecuación a la realidad a la que se refieren.

### 3. El aprendizaje y las diferencias individuales

Un aporte interesante a nuestra comprensión acerca de cómo se produce el aprendizaje es el desarrollo por Howard Gardner. Con su teoría de las inteligencias múltiples, sostiene que todas las personas son capaces de conocer por medio de siete vías o modos diferentes de acceso, considerando sus intereses y estilos de aprendizaje.

El acceder al conocimiento de un tema sería como entrar a una habitación por diferentes puertas, las que, sin embargo, pueden suponerse, ensancharse y combinarse. Las siete vías de acceso al conocimiento se corresponden con las siete inteligencias, y serían la lingüística, la del análisis lógico – matemático, la de la representación espacial, la del pensamiento musical, la del uso del cuerpo para resolver problemas o hacer cosas, la de la comprensión de los demás y de uno mismo.

Las personas difieren en la intensidad y uso en que emplean cada una de estas distintas vías de acceso al conocimiento, es decir que, si bien todos disponen de estas maneras de aprender, se diferencian por el mayor o menor uso que hagan de las mismas y por las combinaciones que realizan, lo que permitiría hablar de un determinado "perfil de inteligencia".

Gardner parte de una definición de inteligencia que incluye la capacidad de resolver auténticos problemas, la de crear un producto eficaz cuando sea necesario y la de descubrir y plantear problemas, lo que sentaría las bases para crear conocimientos. Las siete inteligencias que identificó fueron la lingüística, lo lógico – matemática, la espacial, la cinestésicorporal y dos inteligencias personales. Considera que la inteligencia personal tiene dos caras, una que depende del sentido del yo en su desarrollo y la otra que implica la capacidad de interpretar acertadamente los sentimientos e intenciones de los demás en un contexto social. Toda persona debería tener la oportunidad de desarrollar estas siete aptitudes aunque emplee algunas más que otras, en lo que influye la herencia, la preparación anterior, la etapa evolutiva por la que atraviese, el contexto en que se desenvuelva.

---

<sup>13</sup> Miras, M. "Un punto de partida para el aprendizaje de nuevos contenidos : los conocimientos previos". En: Coll, C. y otros. **El constructivismo en el aula**. 6a ed. Barcelona : Graó, 1996. p. 50

Considerando este aporte de Gardner que enfatiza las diferencias individuales en el aprendizaje, la enseñanza de cualquier tema debería incluir la mayor cantidad posible de vías de acceso de modo que los distintos estudiantes pueden lograr su comprensión. Deberían emplearse distintos tipos de estrategias y medios de enseñanza para permitir a los estudiantes seguir diferentes rutas y caminos de acceso al conocimiento. Ahora vamos a hacer algunas consideraciones acerca del proceso de enseñanza y de la relación entre los procesos de enseñanza y los de aprendizajes.

### III. LA ENSEÑANZA

Afirmar que cada persona es responsable de contribuir su propio aprendizaje no implica negar o restar importancia a los procesos de enseñanza. Por el contrario, diferentes propuestas enseñanza pueden generar distintas construcciones del conocimiento por parte de los alumnos, pueden favorecer los aprendizajes o entorpecerlos pues los estudiantes no son ajenos a la influencia de las intervenciones docentes. *“El conocimiento se construye en interacción no sólo con el objeto de conocer sino también con los otros seres humanos que actúan sobre ese objeto.”*<sup>14</sup> Entre los que interaccionan en las situaciones didácticas, es fundamental la intervención del docente, que es el responsable de promover los aprendizajes de los alumnos; por este motivo nos hemos referido a las relaciones que se establezcan en las clases escolares en torno al conocimiento como ternarias.

Consideramos entonces que los procesos de enseñanza y de aprendizaje se influyen mutuamente, y entre ellos es necesario establecer puentes y articulaciones, pero se trata de procesos diferenciados entre sí. Por este motivo nos referimos a ellos por separado y no como procesos de enseñanza – aprendizaje pues esto ha llevado en la práctica a empobrecer el estudio y descuidar la importancia de los procesos de enseñanza. ¿Cómo definimos la enseñanza?

La **enseñanza** es la intervención intencional de un docente con el propósito de favorecer, orientar y guiar el aprendizaje de sus alumnos.

Como ya vimos, el aprendizaje en las instituciones educativas no es nunca un aprendizaje individual sino que se da en un grupo social, dentro de un determinado contexto institucional y, en nuestro caso particular eclesial, que le otorga determinadas características y limitaciones. Esto ha llevado a diferentes autores a analizar la enseñanza como un proceso de comunicación, por medio del cual un docente ayuda a sus alumnos a aprender. Se trata de crear en el aula un **espacio de conocimiento compartido** (Edwards y Mercer, 1988), por medio de un **proceso de negociación de significados**. ¿En qué consiste este proceso? Pérez Gómez lo sintetiza muy bien:

*Supone esforzarse por crear, mediante negociación abierta y permanente, un contexto de comprensión común, enriquecido constantemente por las aportaciones de los diferentes, participantes, cada uno según sus posibilidad y competencias. La función del profesor/a será facilitar la aparición del contexto de comprensión común y aportar instrumentos procedentes de la ciencia, el pensamiento y las artes para enriquecer dicho espacio de conocimiento compartido, pero nunca sustituir el proceso de construcción dialéctica de dicho espacio, imponiendo sus propias representaciones o cercenando las posibilidades de negociación abierta de todos y cada uno de los elementos que componen el contexto de comprensión.*<sup>15</sup>

Es importante que todos los alumnos y el docente se comprometan en este proceso de comunicación abierta. El profesor suspende momentáneamente sus propias comprensiones y definiciones acerca del contenido que está enseñando para favorecer la comprensión de los alumnos. Es decir, que acepta las interpretaciones, opiniones y conceptos de los alumnos aunque sean erróneos, estén cargados de prejuicios y estereotipos o de simplificaciones para ayudarlos a modificarlos, enriquecerlos y llegar a conocimientos y comprensiones compartidas. El docente debe analizar por qué un alumno plantea determinada pregunta o manifiesta una concepción errónea o

<sup>14</sup> Lerner, D. “La enseñanza y el aprendizaje escolar”. Op. cit. P. 95

<sup>15</sup> Pérez Gómez, A. “El aprendizaje escolar : de la didáctica operatoria a la reconstrucción de la cultura en el aula”. En Gimeno Sancristán, J. y Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Madrid : Morata, 1992. p. 76.

simplificada, debe aprender a observar y discriminar los errores de los alumnos pues éstos son el marco desde el cual ellos analizan y construyen el conocimiento. Debe también confrontar las concepciones equívocas, las simplificaciones, los prejuicios y estereotipos que tienen los estudiantes. Este es un proceso de construcción social y guiada del conocimiento, en el que el lenguaje y el pensamiento ocupan un lugar central. En un libro de reciente aparición. Mercer afirma lo siguiente:

*El conocimiento existe en el pensamiento de cada individuo... El conocimiento es también una posesión conjunta, porque se puede compartir de forma muy efectiva... es útil ver las aulas como uno de los diversos tipos de escenarios de la vida cotidiana donde el conocimiento se construye conjuntamente y donde algunas personas ayudan a otras a desarrollar su comprensión.<sup>16</sup>*

A este proceso el autor lo denomina **la construcción guiada del conocimiento**; en él se combinan la enseñanza y el aprendizaje.

Sin embargo, no es ésta la única manera en que se producen los procesos de enseñanza y aprendizaje en las instituciones educativas. Ellas son **ámbitos culturales**, en los que existe una cultura específica acerca de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y hay vivencias compartidas, formas de relacionarse, conductas aceptadas o rechazadas, valores promovidos que tienen en común los que participan de una determinada comunidad educativa. En algunas instituciones, se fomenta la creatividad, el pensamiento, las respuestas personales, el respeto y la cooperación. En otras, se fomenta más la uniformidad, la reproducción de los conocimientos tal como fueron enseñados, la autoridad de los docentes. En algunas, se enfatizan aspectos prácticos y ministeriales, en otras la formación intelectual de los alumnos.

Esta cultura es aprendida por los miembros de las instituciones educativas por medio de un proceso de **enculturación**, en el que los procesos de enseñanza se relacionan no sólo con la instrucción directa sino con el **modelado** y la **interacción** con los miembros de la comunidad. El modelado alude a la presentación de ejemplos y a la identificación que se produce entre los miembros de las instituciones educativas de modo que los procesos de enseñar y aprender se relacionan más con la vida que se comparte que con la enseñanza de determinados conocimientos. La interacción con otros integrantes de la institución educativa permite que se produzcan procesos de enseñanza y aprendizaje pues al dialogar, al realizar tareas en forma cooperativa, al confrontar puntos de vista divergentes, aprenden y enseñan tanto alumnos como docentes. Como han expresado algunos autores:

*Naturalmente no todas las aulas tienen la misma actitud cultural: algunas son rígidas y otras son abiertas; algunas valoran las respuestas y otras las preguntas. Pero todas las aulas tienen una cultura de algún tipo, y en este aspecto cultural de la educación es una de las cosas que hacen que la experiencia de la escolaridad sea mucho más que la suma de sus partes.<sup>17</sup>*

La enseñanza desde esta perspectiva se relaciona con rediseñar los ambientes y promover los cambios necesarios en nuestras propias vidas y en las de los alumnos para que los aprendizajes que se produzcan como resultado del proceso de modelado y de la interacción mutua sean acordes con los propósitos de la educación teológica.

El desafío entonces para las instituciones de educación teológica sería reflexionar acerca de cuál es la cultura institucional, qué aprendizajes están adquiriendo los estudiantes como resultado de su paso por sus aulas, cuales son las coherencias o las fracturas que se observan entre los conocimientos que se enseñan explícitamente y aquellos que se enseñan como resultado de los intercambios e identificaciones que se producen entre los miembros de la comunidad educativa, en qué medida la cultura institucional contribuye al logro de los propósitos de la educación teológica.

<sup>16</sup> Mercer, N. **La construcción guiada del conocimiento**. Barcelona : Paidós, p. 11 y 19

<sup>17</sup> Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. **Un aula para pensar : aprender y enseñar en una cultura de pensamiento**. Buenos Aires : Aiqué, 1997. p. 13.



Ya que los docentes siempre estamos interesados por mejorar nuestras prácticas educativas, daremos ahora algunos principios o condiciones que nos ayuden a mejorar los procesos de enseñanza.

#### **IV. PRINCIPIOS PARA MEJORAR LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA**

##### **A. La enseñanza tiene un fuerte carácter ético y valorativo**

El debate acerca de las finalidades educativas es seguramente el más importante para todo educador. Son las finalidades educativas las que deben orientar los procesos de enseñanza y aprendizaje. Los valores que presiden la intencionalidad educativa son los que deben plasmarse en todos los intercambios que se producen en las aulas.

Por ese motivo, afirmamos que la enseñanza no es una actividad técnica, no puede limitarse a la simple selección de contenidos, estrategias y medios didácticos, y actividades de aprendizaje para lograr determinados objetivos previamente seleccionados por otros, fijos y de corto alcance. Por el contrario, la enseñanza es una actividad compleja que supone un docente que reflexiona acerca de las finalidades y los valores educativos y debate acerca de ellas con toda la comunidad educativa (iglesia, alumnos, otros docentes y autoridades de las instituciones de educación teológica). Y luego, al tener que tomar decisiones acerca de qué y cómo enseñar, lo hace con la orientación de esas finalidades educativas.

La preocupación por las cuestiones éticas en la enseñanza está tomando relevancia entre los educadores no cristianos, que aluden a ellas al hablar de "buena enseñanza" no en el sentido de la enseñanza eficaz sino moralmente buena. En palabras de Fenstermacher:

*... en este contexto, la palabra buena tiene tanto fuerza moral como epistemológica. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido moral equivale a preguntar qué acciones docentes pueden justificarse basándose en principios morales y son capaces de provocar acciones de principios morales por parte de los estudiantes. Preguntar qué es buena enseñanza en el sentido epistemológico es preguntar si lo que se enseña es racionalmente justificable y, en última instancia, digno de que el estudiante lo conozca, lo crea o lo entienda.<sup>18</sup>*

##### **B. La enseñanza debe tener en cuenta el contexto en que se realiza**

Toda realidad social y por ende la realidad del aula y de las instituciones de educación teológica, es compleja, singular, cambiante. Los problemas relacionados con qué enseñar y cómo hacerlo no sólo deben considerarse según las finalidades educativas, sino también según los contextos en que se enmarcan las prácticas educativas. Como ya mencionamos antes, también habrá ocasiones en que se deberá rediseñar los contextos.

El docente necesita herramientas para analizar la vida del aula y sus relaciones con el contexto institucional y eclesial. Esto implica observar una multiplicidad de variables que están presentes en las situaciones de enseñanza y aprendizaje, entre las que podemos mencionar las referidas a la población de alumnos y de docentes (nivel educacional, clase social, edades, sexo, etc.), las relaciones interpersonales entre profesores y alumnos y entre éstos entre sí, los conflictos que se generan, los procesos de comunicación, los significados y representaciones compartidas, las características personales de cada integrante del aula, el encuadre pedagógico dominante en la institución, las normas y pautas institucionales, los ambientes físicos, los tiempos y ritmos de enseñanza y aprendizaje, y muchas otras más.<sup>19</sup>

<sup>18</sup> Fenstermacher, G. "Tres aspectos de la filosofía de la investigación sobre la enseñanza". En: Wittrock, M. **La investigación de la enseñanza, I**. Barcelona : Paidós, 1989. p. 158.

<sup>19</sup> Para ampliar los conocimientos acerca de estas cuestiones recomendamos la lectura del siguiente libro: Souto, Marta. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires : Miño y Dávila editores, 1993.

También por este motivo afirmamos que la enseñanza no es una actividad técnica. El docente debe analizar las situaciones particulares en que enseña, plantear y situar los problemas en esa realidad e intervenir en consecuencia.

*En el aula no se encuentran todos los problemas claramente definidos, para cuyo diagnóstico y tratamiento existan recetas elaboradas por expertos externos. Los problemas hay que definirlos dentro de las situaciones vivas, ambiguas y conflictivas que caracterizan la vida del aula... La primera tarea del profesor es la construcción subjetiva del problema. El docente debe poseer conocimientos y capacidades para diagnosticar las situaciones y proponer, sobre el diagnóstico permanente de la evolución de la situación, fórmulas de experimentación curricular... Las situaciones de la práctica en la clase se presentan siempre, en cierta medida como casos únicos, y como tal requieren soluciones también singulares.<sup>20</sup>*

### **C. La enseñanza es también una construcción personal que requiere de docentes reflexivos**

Toda práctica de enseñanza es una construcción personal, "es parte, siempre un acto de creación, una actividad artística apoyada en el conocimiento y las experiencias pasadas, pero proyectada más allá de sus límites".<sup>21</sup> Los docentes toman decisiones acerca de su práctica según sus marcos referenciales. Estos están constituidos por creencias, valores, supuestos sobre el aprender y el enseñar, saberes teóricos y prácticos adquiridos a lo largo de toda su vida, es decir que abarca sus experiencias como alumno y como docente.

Diversos estudios muestran que frente a la urgencia, inmediatez, impredecibilidad y complejidad de los sucesos que ocurren en las aulas, los profesores recurrimos a nuestros esquemas prácticos. Estos son como "imágenes esquemáticas de lo que puede ser la práctica" (Gimeno San cristán, 1988). Son también llamados conocimientos profesionales, y se refieren a "los conocimientos que los enseñantes usan en la práctica cotidiana" (Bromme, 1988). Estos conocimientos incluyen conocimientos acerca de la disciplina, conocimientos acerca de la didáctica de la disciplina, acerca de los errores de los alumnos, acerca de los alumnos, conocimientos pedagógicos, conocimientos acerca de cómo se maneja en la clase. Estos conocimientos son eclécticos, están conformados por conocimientos científicos y otros adquiridos mediante su experiencia cotidiana en instituciones educativas, y son difíciles de verbalizar por los profesores pues son en gran medida inconscientes. Son también muy útiles pues permiten actuar en un contexto muy complejo y exigente como son las clases escolares, y son persistentes en el tiempo.

Muchas veces conocemos determinados principios que nos ayudarían a mejorar la enseñanza, pero frente a un problema no actuamos de acuerdo con ellos pues recurrimos a estos esquemas prácticos. "Si la teoría tiene tan poca relación con la práctica es porque incide muy poco en el análisis y reconstrucción de dichos esquemas dominantes".<sup>22</sup> Si queremos entonces mejorar nuestras prácticas de enseñanza, debemos comenzar a reflexionar acerca de estos esquemas prácticos que ponemos en juego en las aulas. Necesitamos pensar no sólo acerca de qué es lo que hacemos sino acerca de las razones para eso. Debemos confrontar nuestros esquemas prácticos y reconstruirlos. Algunas preguntas pueden ayudarnos en este proceso de descubrir la relación que existe entre nuestras ideas y esquemas prácticos, y nuestras acciones:

#### 1. Descripción: ¿Qué es lo que hago?

<sup>20</sup> Pérez Gómez A. "Enseñanza para la comprensión". En: Gimeno San cristán, y Pérez Gómez. **Comprender y transformar la enseñanza**. Op. cit. p 97.

<sup>21</sup> Pérez Gómez, A. *ibid.*, p. 101.

<sup>22</sup> Gimeno San cristán. "Profesionalización docente y cambio educativo". Seminario formación docente y calidad de la educación. Universidad de Valencia, 1988. p. 145.

2. Inspiración: ¿Cuál es el sentido de la enseñanza que llevo a cabo?
3. Confrontación: ¿Cómo llegué a ser de este modo? ¿Qué supuestos, valores y creencias sobre la enseñanza reflejan mis prácticas? ¿De donde proceden dichas ideas? ¿Qué prácticas sociales reflejan? ¿Qué es lo que hace que yo mantenga mis esquemas prácticas?
4. Reconstrucción: ¿Cómo podría hacer las cosas de otra manera?

Este proceso de reflexión sobre nuestras propias práctica contribuirá con seguridad a mejorarlos. Sin embargo, no debería ser un trabajo solitario sino que sería necesario crear espacios institucionales de diálogo y debate para que el contraste de distintas opiniones y sujetos permita corregir perspectivas y juicios personales, clarificar conceptos, reconstruir nuestros esquemas y conocimientos, perfeccionar las prácticas de enseñanza en nuestras instituciones.

#### **D. La enseñanza es distinta en los diferentes campos disciplinares**

El contenido que se enseña tiene un fuerte impacto en la enseñanza. Los procesos de construcción del conocimiento en las diferentes disciplinas o áreas disciplinares son distintos, y al interior de ellas, los temas que se enseñan determinan en gran medida la forma en que los docentes estructuran sus clases. A esas estructuras de las clases, Edit Litwin las denomina "*configuraciones didácticas*".<sup>23</sup> Cuando un docente diseña la enseñanza de determinados conocimientos está demostrando su particular modo de abordar un campo disciplinar dado, su recorte de contenidos y su comprensión de cómo provocar procesos de comprensión y construcción del conocimiento en esa área del saber. A modo de ejemplo, en buenas propuestas para la enseñanza de la historia se diseñan actividades que permitan a los estudiantes analizar los acontecimientos históricos desde distintos ángulos, investigar no sólo analizar los acontecimientos actuales a la luz de los hechos del pasado, acudir a múltiples fuentes, entre otros aspectos. En la enseñanza de la didáctica, la reflexión acerca de la clase al finalizar la misma para tomar distancia y analizar lo vivido en la misma da cuenta de una buena práctica docente. De esta manera, mediante un proceso de desconstrucción se muestra la relación entre la teoría y la práctica (Litwin, 1997).

La selección del contenido es la trascendental importancia en la enseñanza; hay implicadas en ella cuestiones teológicas, epistemológicas, educativas, eclesiales, entre otras. Es necesario tener en cuenta qué se elige y qué se deja de lado ya sea por cuestiones de tiempo, por no considerarlo relevante, por prejuicios o por algún otro motivo. Lo que no se selecciona, es decir el currículum nulo puede deberse también a que el docente lo desconoce.

La organización del contenido influye también mucho en la enseñanza. Tiene que ver con cuestiones relacionadas con el currículum institucional como podría ser la organización por disciplinas, por áreas o la interdisciplina y globalización, y también con la organización que cada profesor en particular realiza para diseñar su enseñanza. En la actualidad se habla también de contenidos transversales, que son aquellos que por su trascendencia recorren toda la institución y cada una de las áreas curriculares.

Diferentes criterios se siguen para la organización del contenido. Uno de los criterios es el de la lógica de una materia o área. Otro es organizarlo según determinados problemas o intereses como sería en el caso de una materia o un módulo de enseñanza destinado al ministerio de los adolescentes, en el que desde una perspectiva interdisciplinaria se incorporen contenido de distintas materias, como podrían ser la psicología, la pedagogía, la sociología, la hermenéutica, la teología, la música y otras.

En relación con la enseñanza de cada uno de los campos disciplinares que se enseñan en las instituciones de educación teológica sería importante investigar cuáles son las concepciones erróneas

---

<sup>23</sup> Para profundizar acerca de las distintas configuraciones didácticas, recomendamos la lectura del capítulo 5 del siguiente libro de Litwin, E. **Las configuraciones didácticas : una nueva agenda para la enseñanza superior**. Buenos Aires : Paidós, 1997.

de los alumnos, cuales los prejuicios, estereotipos y simplificaciones más frecuentes. A modo de ejemplo, en la enseñanza de la Teología y la Biblia hay algunas cuestiones fundamentales que es necesario indagar pues como ya vimos, el aprendizaje se construye sobre la base de los esquemas previos de la persona; entre los aspectos importantes para analizar podemos destacar el concepto de Dios que tienen los alumnos, qué creen acerca del ser humano, cuáles son los prejuicios que tienen, cuáles son sus concepciones acerca de la iglesia y del ministerio cristiano. Solo partiendo de donde ellos están podremos ayudarlos a realizar cambios profundos en sus vidas y en sus conocimientos.

### **E. En la enseñanza se debe prestar especial atención a los procesos de transposición didáctica que se producen**

La transposición didáctica alude a las sucesivas transformaciones adaptativas que sufre el conocimiento al ser enseñado. En primer lugar, al realizar determinado recorte y transformarlo en contenido del currículum y luego al ser enseñados. El conocimiento que se enseña en las instituciones educativas se distancia y diferencia del conocimiento tal como es producido por la comunidad científica, produciéndose una canalización del mismo. ¿Qué sucede con el conocimiento bíblico al ser enseñado en instituciones de educación teológica? Habría que analizar cómo se producen estos procesos de transposición, traducción, o "conversión" didáctica como algunos han denominado.

A los docentes nos resulta difícil reconocer estos procesos de transformación de conocimientos que realizamos al enseñar pues necesitamos sentirnos fieles transmisores de ellos. Nos sentimos culpables cuando se alude a este proceso. La solución sería buscar una "buena transposición didáctica". Esto sería una manifestación adecuada del principio de "vigilancia epistemológica" (Chevallard), que implica desarrollar una mirada crítica a la transposición que se realiza en el aula.

### **F. La enseñanza debe tener en cuenta cómo se produce el aprendizaje**

En este punto nos limitaremos a sintetizar aquellas cuestiones a las que ya nos hemos referido al hablar del aprendizaje y sólo profundizaremos aquellas a las que no hemos atendido tanto antes.

**a. Es necesario partir de los conocimientos y esquemas previos de los alumnos, de sus vivencias y experiencias previas, para lo que el docente debe realizar un buen diagnóstico.** Ausubel ha priorizado un principio que es aceptado ampliamente en la actualidad por una comunidad educativa "descubre lo que ya sabe el educando y enseña en consecuencia".

**b. Es necesario favorecer el cambio conceptual mediante la confrontación de las concepciones erróneas, los prejuicios, estereotipos y simplificaciones de los alumnos con el conocimiento que deseamos enseñar.** Como ya dijimos, es necesario profundizar en cada campo disciplinar cuáles son estas concepciones erróneas.

Relacionado con esto, es importante recordar que el error es parte del proceso de aprendizaje, y que debemos prestar especial atención a los errores de los alumnos para entender a qué se deben y ayudarlos a corregirlos. En relación con los errores, Alicia Camillioni dice:

*... las clases de errores posibles son muy diversas. Nosotros podemos encontrar alumnos que categorizar mal, que construyen o utilizan sistemas de categorías que están mal contruidos, que no son excluyentes entre sí, que son ambiguas, que no son pertinentes. También nos podemos encontrar con alumnos que están trabajando con teorías implícitas, sobre la base de las teorías implícitas de los estudiantes, pero a veces estas teorías están mal contruidas y son efectivamente el espejo desde el cual el alumno analiza todo el material que le enseñamos. Otras veces, aunque el estudiante maneja teorías correctas, incluye la información dentro de una teoría que no es la pertinente. Otros errores pueden derivar de una defectuosa discriminación entre información relevante e irrelevante, ya sea por no efectuar esa discriminación o por retener lo que no va a ser útil; no retener la*

*información relevante negativa es otra dificultad que conduce a error. En otros casos, el error deviene de categorizar mal la información en un buen sistema de categorías o de sobresimplificar la información. Las clases de error que pueden cometer los alumnos son muchas y variadas, y dependen de muchas circunstancias.<sup>24</sup>*

**c. Plantear situaciones problemáticas favorece el surgimiento de conflictos cognitivos y la reelaboración del conocimiento.** Para que una situación resulte problemática tiene que permitirles emplear sus esquemas de conocimientos previos pero éstos deben ser suficientes, por lo que esto los estimula a la construcción de nuevos conocimientos. Favorecer la discusión y el debate acerca de los problemas que se plantean permite el surgimiento de **conflictos socio – cognitivos** que ayudan a la construcción del conocimiento.

Cuando las situaciones problemáticas son reales y no simuladas, es decir se originan **en sus contextos naturales**, se evita la descontextualización del aprendizaje, la separación entre la teoría y la práctica, y se favorece no sólo la construcción del conocimiento sino su uso.

Un ejemplo nos ayudará a entenderlo mejor. Si los alumnos deber predicar y enseñar la Biblia en diferentes iglesias, el tener que adaptarse a distintos contextos, donde hay personas con diferentes trasfondos, culturas, educación y necesidades será un desafío que les planteará la necesidad de modificar la enseñanza o la predicación, buscar distintos recursos, plantear diferentes objetivos, seleccionar distintos pasajes de la Biblia, reelaborar sus conocimientos de distinta manera. Esto les permitirá construir nuevos esquemas de conocimiento que los ayudarán en otras ocasiones en que tengan que predicar o enseñar la Biblia. Dada la importancia de este aspecto, lo expresaremos como otro principio importante.

**d. La enseñanza debe promover la contextualización del aprendizaje.** El desafío para lograr lo que algunos autores denominan “el aprendizaje situado en un contexto, consiste en crear ambientes de aprendizaje en los que los alumnos pueden realizar tareas reales, donde puedan observar a otros realizándolas y tengan oportunidad de practicarlas”. A modo de ejemplo, si en el currículum hay una asignatura relacionada con el periodismo, podrían escribir un artículo que fuera publicado en alguna revista en lugar de escribirlo simplemente para que el profesor lo evalúe. Si se está enseñando dirección de cultos, que tengan que dirigir el devocional de la institución de educación teológica. Observar al profesor música dirigiendo reuniones o participar en la preparación de un sermón con el de homilética les permite un aprendizaje semejante al que se empleaba para aprender un oficio, y se establecen relaciones de tipo aprendiz – maestro.

**e. Se deberían seleccionar estrategias de enseñanza que favorezcan las actividades de construcción de conocimiento por parte de los alumnos.** Al hablar de actividades no nos estamos refiriendo a actividades externas (aunque puede incluirlas), sino a los procesos cognitivos de los alumnos con el propósito de generar la construcción del conocimiento. Esto implica que una clase expositiva puede ser buena estrategia de enseñanza en la medida en que genere en los alumnos procesos de construcción del conocimiento. La organización del contenido, el apelar a las imágenes mentales existentes en los alumnos con el propósito de generar otras nuevas, el establecer puentes entre los conocimientos previos de los alumnos y los nuevos conocimientos, el plantear interrogantes en el transcurso de la exposición puede favorecer los procesos reflexivos de los alumnos. Esto nos lleva a expresar otro principio con éste.

**f. Se deben diseñar actividades que permitan a los alumnos reflexionar acerca de sus propios procesos de aprendizaje.** Este proceso ha recibido la denominación de metacognición (Flavell). Tomar conciencia de los procesos de pensamiento, observar los logros y también las dificultades permite poder controlarlos y regularlos mejor, es decir, buscar estrategias y procedimientos que permiten mejorar las dificultades. Este principio contribuiría a lograr el desarrollo del pensamiento, para lo cual es también necesario tener en cuenta otros aspectos que veremos.

---

<sup>24</sup> Camilloni, A. “El tratamiento de los errores en situaciones de baja integración y de respuestas demoradas”. En: Litwin, E. **La configuraciones didácticas**. Buenos Aires : Paidós, p. 104.

**g. Se debe priorizar el desarrollo del pensamiento.** Si bien los conocimientos son fundamentales en el aprendizaje y la enseñanza pues aprendemos a partir de ellos y debemos enseñar teniendo en cuenta los conocimientos de los alumnos, una preocupación central debería ser el desarrollo del pensamiento de los alumnos, favorecer no sólo la adquisición de conocimientos sino su comprensión. Una cosa es poseer un conocimiento y otra distinta comprenderlo. Cuando hay comprensión, "se puede ir más allá de la información suministrada" (Bruner). Es decir, se pueden hacer "actividades de comprensión", que son aquellas que revelan que existe la comprensión y que al mismo tiempo la desarrollan. Algunas de estas actividades son la explicación, la ejemplificación, la aplicación, la justificación, la comparación, el contraste, la contextualización y la generalización.

Uno de los problemas que con más frecuencia se detectan es que las personas no comprenden bien lo que se enseña, pronto lo olvidan, no lo utilizan en distintos contextos. Es decir, el conocimiento que se adquiere en las instituciones educativas es frágil pues se olvida fácilmente, inerte pues no se recuerda o usa cuando sería necesario, ingenuo pues se capta superficialmente y está plagado de teorías ingenuas, estereotipos y prejuicios, ritual pues se aprenden hábitos pero no se comprende bien lo que se está enseñando. Todo esto lleva a un pensamiento pobre que hace que los alumnos tengan dificultades para relacionar y aplicar conocimientos mediante tesis y argumentos. ¿De qué sirve tener un conocimiento si no se sabe aplicar, si no se relaciona con otros conocimientos, si no ayuda a resolver problemas o encontrar explicaciones para las dudas e inquietudes que se tienen? Un autor ha dicho: "*Si los estudiantes no aprenden a pensar con los conocimientos que están almacenando, dará lo mismo que no los tengan*".<sup>25</sup>

Es imprescindible entonces prestar más atención a la enseñanza comprensiva y al desarrollo del pensamiento, proponiendo actividades que generen comprensión, trabajando con las imágenes mentales que tienen los alumnos pues éstas cumplen una función central en la comprensión, proponiendo nuevos modelos analógicos, empleando distintos medios de información y de sistemas simbólicos, organizando la enseñanza en función de temas generadores que son aquellos que ocupan un lugar central en la materia o en el currículum, son accesibles y ricos en las posibilidades que ofrecen para generar actividades de comprensión (Perkins, Gardner y Perrone). Es importante también que la enseñanza abarque distintos niveles de comprensión, que tienen que ver con los conocimientos y procedimientos de rutina en cada materia (nivel de contenido), conocimiento y práctica referentes a la solución de los problemas típicos del campo disciplinar (nivel de resolución de problemas), conocimiento y práctica referente a la justificación y explicación en la disciplina (nivel epistémico), y conocimiento y prácticas referentes a la investigación en ese campo (nivel de investigación – Perkins y Simmons).

Es importante destacar que en estas propuestas la enseñanza de habilidades del pensamiento y el contenido van juntos. Aún no se ha investigado si las habilidades se transferirán de una disciplina a otra, y es importante que en todas las materias se encare su enseñanza.

*La decisión de ejercitar el pensamiento en todas las disciplinas significa que, aun sin transferencia, los alumnos habrán adquirido habilidades de pensamiento de muchos tipos, útiles en muchos campos de aprendizaje.*<sup>26</sup>

Otro aspecto importante para mencionar es que el haber logrado desarrollar estrategias y habilidades de pensamiento no implica que necesariamente se usarán. Es necesario también favorecer la disposición y motivación para usarlas y hay que proporcionar información acerca de cuándo y cómo usarlas. Esto nos lleva al siguiente punto.

**h. Se debe favorecer la motivación de los alumnos para aprender.** La motivación está relacionada con los intereses y las necesidades de las personas. Cuando podemos establecer un puente entre las necesidades e intereses de los alumnos y lo que enseñaremos, se favorece su motivación.

<sup>25</sup> Perkins, D. **La escuela inteligente.** Barcelona : Gedisa, 1997. p. 411

<sup>26</sup> Resnick, L. Klopfer, L. **Curriculum y cognición.** Buenos Aires: Aiqué, 1996. p. 158.

Debemos ayudar a los alumnos a **encontrar el sentido** de lo que se está enseñando, su relación con las finalidades educativas, sus aplicaciones prácticas, su relación con los conocimientos previos y con lo que se estudiará después.

Las estrategias y medios que favorecen la participación de los alumnos, que son atractivos y variados también ayuda a la motivación.

**i. Se debe favorecer el aprendizaje con otros.** Aprender junto con otras personas estimula el aprendizaje si cada uno se hace responsable del trabajo. El aprendizaje cooperativo en el que se trabaja en grupos en distintas tareas y la cooperación entre pares permite que muchos alumnos logren aprendizajes que solos no hubieran alcanzado pero sí con la ayuda de los demás. Los debates, las críticas, las opiniones minimamente divergentes, las soluciones alternativas que se generan al trabajar con otros, favorecen los aprendizajes. Además se logran aprendizajes que de otra manera no se alcanzarían relacionados con los modos de relacionarse, la comunicación, las actitudes, el aprender a escuchar al otro, el aceptar las críticas y el saber hacerlas. Me pregunto si muchos de los problemas que hay en las iglesias no se solucionarían si en las instituciones de formación teológica promoviéramos más la cooperación en lugar de la competencia y la rivalidad, el aprender a comunicarse en lugar de aislarse, el respeto en lugar de la intolerancia.

**La enseñanza debe tener en cuenta las diferencias individuales de los alumnos.** La practica de enseñanza suelen centrarse en las formas lingüísticas y lógico – matemática de acceder al conocimiento. Es necesario diversificar la enseñanza y dar cabida a otras formas, permitiendo distintas formas de expresión en los alumnos (ej. música, arte), y enseñando los conceptos importantes mediante distintas vías: explicando la historia del concepto, examinando sus facetas filosóficas y epistemológicas, haciendo consideraciones numéricas o procesos de razonamiento deductivo, poniendo énfasis en aspectos sensoriales, relacionándolos con experiencias personales y mostrando sus aplicaciones prácticas. Un profesor habilidoso es el que provee distintas puertas de entrada al conocimiento para facilitar el acceso al mismo de aquellos estudiantes que prefieren las vías no usadas tan frecuentemente en la educación.

## CONCLUSIONES

No hemos agotado el tratamiento de un tema tan amplio e importante como el de los procesos de enseñanza y de aprendizaje. Sólo hemos tratado de ayuda a clarificar estos procesos y de dar algunas orientaciones que pueden contribuir a mejorarlos. Pero queda abierta la propuesta de seguir investigando la especificidad de estos procesos en nuestras instituciones de educación teológica.

La imagen mental que yo tengo de aprender es la de una persona que como no tiene muchos recursos decide construir su propia casa. Mi imagen de enseñanza sería el trabajo el arquitecto que lo ayuda en este proceso. En las primeras etapas el arquitecto tiene que estar continuamente supervisando el trabajo, aún más, hasta tiene que marcar él mismo el terreno para que la persona pueda poner bien los cimientos. Pero a medida que transcurre el tiempo, la persona ha ido adquiriendo muchos conocimientos, habilidades, destrezas, ha desarrollado actitudes de confianza, responsabilidad y autonomía que le permiten independizarse cada vez más del arquitecto. Y se entusiasma tanto con la construcción de su casa, que cuando termina ayuda a su vecino, a construir la suya, se pone de acuerdo con los hermanos de la iglesia para construir un edificio para reunirse y así sigue, a lo largo de toda su vida, construyendo y construyendo distintos edificios. El arquitecto a su vez, sigue perfeccionándose continuamente para poder realizar cada día un trabajo de mayor calidad.

La enseñanza es una tarea exigente, que requiere una reflexión y un replanteo continuo con el propósito de mejorarla. Nuestra labor docente en las instituciones de educación teológica se apoya en un trípode: nuestra vida, nuestra formación en el campo disciplinar que enseñamos y nuestra formación pedagógica. El tener en cuenta estos tres aspectos, el cambiar aquellas cosas que deben ser cambiadas en nuestras vidas, la preocupación por mejorar nuestra formación en el área

pedagógica y en el campo específico que estamos enseñando contribuirá, indudablemente, a una mejora de la calidad de enseñanza en nuestras instituciones.

Y una reflexión final: un profesor de una de las instituciones de teología dijo que cuando en las consultas se tratan estos temas relacionados con la labor pedagógica, a los docentes les gusta pero se sienten culpables pues toman conciencia de cómo se deberían hacer muchas cosas pero es difícil cambiarlas. Es cierto, sin embargo recordemos que el aprendizaje es una construcción continua que se produce en sucesivas reacomodaciones... Cada día nos vamos aproximando más a nuestra meta y siempre tendremos algo que aprender, algo que cambiar, algo que mejorar. Los errores, las idas y vueltas son parte del proceso de mejoramiento, son parte de nuestro aprendizaje como profesores. Que el Señor nos ayude para depender de él también en este proceso.

### **Bibliografía**

- Bromme, R. "Conocimientos profesionales de los profesores". En: Revista de Enseñanza de las ciencias N° 6. 1988.
- Camillioni, A. y otras. Corrientes didácticas contemporáneas. 1a reimp. Buenos Aires : Paidós, 1997.
- Carretero, M. constructivismo y educación. Zaragoza : Vives, 1993.
- Castorina, J., Ferreriro, E., Kohl de Oliverira, M. y Lerner, D. Piaget – Vigotsky : contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires : Paidós, 1996.
- Chevallard, I. La transposición didáctica. Buenos Aires : Aiqué, 1997.
- Coll, C., Palacios, J. y Marcesi, A. Desarrollo psicológico y educación II. Madrid : Alianza, 1990.
- Coll, y otros. El constructivismo en el aula : 6°. Barcelona : Graó, 1997.
- Cuadernos de pedagogía N° 253. Barcelona, 19996.
- Edwards, D. y Mercer, N. El conocimiento compartido. 1a reimp. Barcelona : Paidós, 1994.
- Entwistle, H. La comprensión del aprendizaje en el aula. 1a reimp. Barcelona : Paidó, 1991.
- Gardner, H. La mente no escolarizada. Barcelona : Paidós, 1993.
- Gimeno Sancristán. "Profesionalización docente y cambio educativo". Seminario Formación Docente y Calidad de la Educación. Valencia : Universidad de Valencia, 1988.
- Gimeno Sancristán, J. y Pérez Gómez, A. Comprender y transformar la enseñanza. Madrid : Morata, 1992.
- Hernández, F. y Sancho, J. Para enseñar no basta con saber la asignatura. 2a reimp. Barcelona : Paidós, 1996.
- Jackson, P. La vida en las aulas. Madrid : Morata, 1992.
- Litwin, E. Las configuraciones didácticas : una nueva agenda para la enseñanza superior. Buenos Aires : Paidós, 1997.
- Litwin, E. y otras. Tecnología educativa. Buenos Aires : Paidós, 1995.
- Mercer, N. La construcción guiada del conocimiento. Barcelona : Paidós, 1987.
- Notoria Peña, A., Molina Rubio, A. y Luque Sánchez, A. de. Los mapas conceptuales en el aula. Buenos Aires : Magisterio del Río de la Plata, 1996.
- Perkins, D. La escuela inteligente. Barcelona : Gedisa, 1997.
- Porlan, R., García, E. y Cañal, P. Constructivismo y enseñanza de las ciencias. Sevilla : Diada, 1988.
- Poggi, M. Apuntes y aportes para la gestión curricular. Buenos Aires : Kapelusz, 1996.
- Pozo, J. I. Teorías cognitivas del aprendizaje. Madrid : Morata, 1989.



- Resnick, L. y Klopper, L. Currículum y cognición. Buenos Aires : Aiqué, 1996.
- Riviere, A. La psicología de Vygotsky. 3a ed. Madrid : Visor, 1988.
- Schubauer – Leoni, M. "El desarrollo cognitivo de los niños en la escuela primaria. La psicología del aprendizaje en las diferentes situaciones pedagógicas". En: Revista de Educación N° 279. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1986.
- Smyth, J. "Una pedagogía crítica de la práctica en el aula". En: Revista de Educación N° 294. Madrid : Ministerio de Educación y Ciencia, 1991.
- Souto, M. Hacia una didáctica de lo grupal. Buenos Aires : Miño y Dávila, 1993.
- Stenhouse, L. Investigación y desarrollo del currículum. 3a ed. Madrid : Morata, 1993.
- Stodolsky, D. La importancia del contenido en la enseñanza. Barcelona : Morata, 1991.
- Tishman, S., Perkins, D. y Jay, E. Un aula para pensar. Buenos Aires : Aiqué, 1997.
- Wittrock, M. La investigación de la enseñanza I : enfoques, teorías y métodos. Barcelona : Paidós, 1989.

## ¿CÓMO ENSEÑAR EN EDUCACIÓN TEOLÓGICA?

### Estrategias de enseñanza en relación con los propósitos educativos y el contexto

#### El cómo del aprendizaje

#### Tecnología educativa

Araceli Novo de Guerrero

### 1. Diagnóstico de la situación

#### 1.1 El contexto de fin de siglo

Para delinear brevemente nuestro contexto digamos que estamos atravesando una situación de crisis multidimensional y que por ende la Educación Teológica (E.T.) no escapa a la misma. De hecho, no se trata simplemente de crisis económico – social o educacional. La palabra posmodernidad se nos filtra como sinónimo de cambios estructurales en los valores, en las subjetividades.

En términos de Schlemenson, crisis supone "*ruptura de regularidad, que impide proveer anticipadamente los eventos futuros, cosa que es crucial para la supervivencia*" (Schlemenson 1987:235). Por lo cual, ante la misma se podrá optar por

- una actitud pasiva, tendiendo a padecer la crisis como si se tratara de un hecho del destino, acerca del cual no se puede hacer nada;
- hacerse cargo de los cambios, iniciando un proceso de observación, de la realidad que permita la elaboración de las ansiedades.

La situación de amenaza y riesgo que provoca la crisis está asociada con la eventualidad de la pérdida de un espacio protegido de las incertidumbres que pernean el ambiente. Así se producen reacciones de defensa, dado que los sistemas humanos resisten a ser determinados desde afuera.

Como docentes somos parte de un contexto de crisis, estamos involucrados y expuestos, por consiguiente a cometer errores.

##### 1.1.1. Actitudes por las que podemos errar en este contexto

- Falta de una percepción correcta de los grupos externos de los cuales nuestro grupo, clase o institución depende, dándole relativa importancia y consecuentemente no tomamos los recaudos suficientes para anticiparnos a las reales necesidades que se avecinan o que ya existen
- Dificultad o error en la lectura de las demandas que se nos hace como profesores y como integrantes de una institución con determinados fines.
- Compromiso falso con el pasado que nos lleva a realizar las cosas tal como las hemos hecho siempre, resistiéndonos al cambio con la compulsión y la repetición de patrones de comportamiento.
- Respuesta reactiva a presiones de diferentes grupos de intereses y no desde convicciones retroalimentadas por genuinas necesidades: sobre todo si está en juego la pérdida de espacios de influencia o de poder, o aún un ingreso económico del cual se depende.

##### 1.1.2. Sugerencias para construir una actitud recomendable (seguimos básicamente a Schlemnson)

Además de cuidar de no caer en los errores antes comentados sería bueno:

- Evaluar la situación por la que se atraviesa y las metas presentes y futuras, los conflictos y la disparidad, tratando de buscar propuestas que respondan a un genuino "para qué"

- Capacitarse y construir un modelo dinámico, fácilmente modificable, que atienda diferentes alternativas referidas a la institución, los estudiantes y el medio.
- Trabajar con la posibilidad de apertura a cambios profundos, por lo general, para reencontrarse con las primitivas raíces y los objetivos ancestrales.
- Proveerse de un repertorio flexible de acciones contingentes (que puede suceder o no) vinculado a los factores mencionados.
- Planificar y trabajar con una actitud anticipadora y preventiva, atenta a la salud de la institución, los estudiantes, las comunidades y uno mismo como parte del sistema.

Como sencilla advertencia recordemos que frecuentemente *"el rol de salvador o héroe se potencia en la situación de crisis, como parte de una creencia mágica o una regresión de fantasía omnipotente"* (Schlemmson 1987:263), con lo que será necesario que el docente clarifique su rol a la luz de las circunstancias, a fin de que proporcione salidas saludables a su grupo.

En su marco lacaniano, diríamos que será necesario, como docentes, un corrimiento del lugar del *supuesto saber*<sup>1</sup> otorgado en primera instancia por el estudiante. Más aún, será preciso que éste nos desidealice, proceso con que se inició la transferencia, para no quedar atrapados en lo dogmático, ni quedar cristalizado como dueños de la verdad.

Para abocarnos a la tarea de enseñanza, será menester entonces, adoptar una actitud de fe y humildad que no son para nada extrañas a las demandas escriturales.

## 1.2 Contexto de nuestro mundo evangélico especialmente el de la E.T.

Delinear este contexto es sumamente complejo debido a múltiples factores, pero, básicamente por su heterogeneidad. Nos parece que puede colaborar en este intento, recoger algunos temas y preguntas de consultas anteriores. Esto no sólo clarificaría nuestro contexto, sino que además nos ayudaría a descubrir cuántos temas de interés ya trabajados en ASIT, se han aplicado o nos quedan pendientes.

A continuación, entonces, transcribimos algunos temas, como problemas y preguntas, que recogimos de las dos últimas consultas (publicadas en Encuentro y Diálogo N° 12 y 13).

a) Algunos problemas que se detectan:

- Dificultad de relacionar la E.T. con las demandas y la realidad del pueblo de Dios
- Necesidad de atención:
  - A la salud total de estudiante, del profesor y de la institución
  - Al cuidado pastoral de los profesores
  - A la necesidad de humanizar los climas de aprendizaje
  - Al diálogo institucional con la iglesia que representamos
- Responsabilidad de la definición del perfil ministerial requerido en la obra evangélica y al que apuntan las instituciones teológicas
- Correlación Iglesia (denominación) e Institución Teológica
- Erudición versus espiritualidad.

b) Algunas preguntas que descubrimos de la lectura de Encuentro y Diálogo N° 12 y 13:

---

<sup>1</sup> Para Lacan, el sujeto asignaría al analista, al comienzo del tratamiento, un lugar *supuesto saber* que facilitaría la identificación y consecuentemente la transferencia, instalándose una relación asimétrica. Pero será necesario que el analista clarifique esta relación. *"Todo el progreso del análisis radica que el desplazamiento progresivo de esa relación, que el sujeto puede captar en todo instante..."* (Lacan 1980:369).

- ¿Qué expectativas tienen la iglesia con respecto al producto de las instituciones?
- ¿Cómo asumir la "rivalidad – pasiva o activa-" (O. Pereyra) entre pastores autodidactas e instituciones de E.T. y a su vez, entre éstos y los egresados de seminarios e institutos?
- ¿Qué tiempo de misión atraviesa la iglesia y aún cada iglesia local?
- ¿Cómo recogen las comunidades de fe los movimientos autóctonos regionales?
- ¿Hasta dónde somos conscientes del condicionamiento social que vivimos y del que provocamos en nuestros estudiantes desde el ambiente organizacional?
- ¿Cuáles son las funciones de la E.T.?
- ¿Cuáles son las tareas, y la organización de las mismas?
- ¿Qué define el quehacer de la institución?
- ¿Nuestra E.T. trabaja con una visión del mundo en donde quepan todos/as?
- ¿Trabajamos para saber, el ser o para hacer?
- ¿Qué es aprender?
- ¿Qué es evaluar y para qué hacerlo?

Con seguridad podríamos encontrar muchísimas preguntas más, que darían cuenta de preocupaciones personales, denominacionales e institucionales.

Podríamos, además, seguir cuestionándonos sobre las demandas, los nuevos roles, los espacios y el origen de los mismos, relacionándolos con los posibles atravesamientos del poder económico y político. Proponemos algunos interrogantes al respecto.

¿Qué hemos enseñado durante las dos o tres décadas? ¿Fuimos fieles a la demanda bíblica de enseñar que *guarden todas las cosas* que nuestro Señor nos ha mandado? ¿Qué pasó con el transcurso del tiempo? ¿A través de qué valores pueden identificarnos, e identificar a aquellos a quienes hemos "enseñado"? ¿Enseñamos para la manipulación y el control o para la libertad y la creatividad en el hombre nuevo? ¿Se puede realmente enseñar?

## **2. El proceso de enseñanza y aprendizaje en la E.T.**

### **2.1 ¿Es posible enseñar?**

Por ahora retomemos sólo la última pregunta. Para algunos, al mencionar la educación y la posibilidad de enseñanza, podríamos estar hablando de una utopía.

Personalmente asocio la posibilidad de enseñar con una utopía según lo describe Fernando Ulloa: "*porque la utopía redefinida modernamente, no es un lugar, sino que es lo contrario de la renegación. La renegación es negar una realidad social en la que se está inmerso, o negar las características de esa realidad social y negar que se niega [...] lo que hay es una verdadera amputación del aparato psíquico. La utopía es una doble negación, opuesta a las renegaciones, negarse a aceptar aquellas cosas que ocultan o niegan la realidad [...]. Entonces esta definición moderna de utopía, no solamente tiene la fuerza clásica de utopía, de proponerse una instancia distinta, sino que es en función de una cosa muy tópica: negarse a aceptar aquellas cosas que niegan la realidad*"(1994:2).

Es cierto que nuestro contexto nos devela fracasos, equivocaciones, pero la Escritura nos desafía a la fe. Abraham creyó *en esperanza contra esperanza* (Romanos 4:18). Nosotros a través de la fe, podremos ver, donde otros no ven, hombres y mujeres potencialmente fieles a la Palabra, estudiantes deseosos de capacitarse para el servicio. El desafío es entonces, proceder con una actitud de fe como respuesta a Dios, enseñando aunque "no veamos" demasiado, los resultados que nosotros deseáramos hallar. Dicho en otras palabras: enseñar es una cuestión de fe.

## 2.2 Las expectativas

Recordemos que expectativa es: *"Esperanza por conseguir en adelante una cosa. Posibilidad, más o menos cercana o probable, de conseguir un derecho, acción y u otra cosa"* (Salvat 1973:1348).

Definido brevemente el vocablo, agregaremos que serán las expectativas de una persona las que propondrán las metas y los límites de las mismas. A partir de lo que alguien espera de otro o de sí mismo se planearán estrategias, se realizarán esfuerzos, se organizarán tiempos y espacios. Si espero poco, poco me esforzaré por lograrlo.

Las expectativas están sumamente ligadas a las incertidumbres. Si hay algo que desconcierta, desestabiliza, atemoriza, es no saber qué puede llegar a ocurrir en el futuro. El mañana condiciona el presente, por eso es tan importante plantear claramente las expectativas que se tienen para sí mismo y para los demás, proponiendo metas a corto, mediano y largo alcance que permitan vislumbrar la factibilidad de la propuesta y aún adelantarse a las posibles dificultades que puedan aparecer. Dios ha permitido al hombre planear, anticiparse al futuro, por lo que será muy valioso que no desperdicie esta facultad, proponiéndose metas valiosas pero consciente de sus limitaciones y de las posibles etapas que necesita transitar para alcanzarlas.

### 2.2.1 En el estudiante

Podríamos decir que este ítem es casi obvio, ya que quien con sinceridad ha separado el tiempo, los esfuerzos y capacidades para abrazar una carrera que no le dará ni grandes oportunidades económicas, ni prestigio, sino que la elige como respuesta a un llamado de Dios, es de esperar que abrigue enormes expectativas de aprendizaje y de desarrollo personal para con Dios y para con los demás, durante este tramo de su vida.

Desde la institución se le debe acompañar con anticipaciones que le permitan organizarse y rendir mejor con sus esfuerzos.

### 2.2.2 En el docente

Robert Rosenthal dando cuenta de numerosas investigaciones, sostiene que *"las expectativas de un maestro acerca del rendimiento de sus alumnos pueden llegar a servir como determinante significativo de dicho rendimiento"* (Rosenthal 1978:14). Él mismo retoma al concepto de "profecías de autocumplimiento" de Merton (1948), asegurando que cuando *"alguien profetiza un acontecimiento y la expectativa de su acontecer, cambia la conducta del profeta en forma tal que el evento profetizado resulta aun más probable"* (Rosenthal 1978:53).

De lo expuesto podemos extraer que es fundamental, a la hora de enseñar, que se posea una actitud de fe, de plena confianza no sólo en su tarea, sino sobre todo en las potencialidades del estudiante.

## 2.3 El acto pedagógico

Tengamos en cuenta que el acto pedagógico *"surge en la interacción entre un sujeto que aprende (individual o colectivo) y un sujeto que enseña (o un objeto que representa a éste). La relación intersubjetiva que se establece es a la vez cognitiva y afectiva. Pero esta relación se establece con referencia a un tercer componente: el contenido. Este componente le da especificidad al acto y lo diferencia de otros actos sociales"* (Souto de Asch 1993:41). Analicemos los tres elementos mencionados en escenario de nuestras instituciones:

### 2.3.1 El estudiante

Es un sujeto más de la crisis de fin de siglo que nos afecta a todos. Ha separado este tiempo de su vida porque desea servir, porque tiene sueños de transformación. Porque cree en Dios y en las posibilidades del hombre, porque para él mismo, como cristiano, tiene expectativas de libertad y de un mundo mejor. Entonces, él también se plantea para qué le sirve ese concepto, para qué le vale

memorizar ésta o aquella fecha. De lo que es consciente, es de que necesita herramientas para comprender el mundo. Sabe que él deberá ser el puente que facilite al hombre el acceso a Dios. Sabe que tendrá demandas desde una sociedad lastimada, errada, confundida, engañada y que sólo podrá valerse de un rico diálogo con el Señor a través de la oración y de una hermenéutica de la Palabra, que deberá ser lo más correcta posible. Miles de dudas le asaltan; ¿comprenderé las demandas y las verdaderas necesidades? ¿Comprenderé al Señor para dar respuestas sabias a las diferentes problemáticas? Sabe que algo deberá hacer; y que en muchas ocasiones el referente bibliográfico es percibido como muy distante del campo de la práctica.

### **2.3.2 El docente**

Por su parte, está convocado a manejar múltiples variables, de tipo administrativo y académico. Se espera que planifique, que explique, que evalúe, que escuche, oriente y en algunas ocasiones ocurre que estas tareas deben desempeñarse simultáneamente y ante situaciones imprevistas. Se le pide, además, que mantenga una distancia óptima entre su persona y la de sus alumnos evitando la "implicación personal". Si bien, a su vez, se espera que no sea indiferente a las situaciones por las que atraviesan sus estudiantes, tampoco debe generar dependencia.

### **2.3.3 El contenido**

Si bien el contenido que ocupará centralmente el currículum de nuestras instituciones será el que esté relacionado con la Palabra, existirán también contenidos que atiendan a la problemática humana y a los diferentes contextos histórico – sociales y políticos – económicos.

Será preciso que se haga un recorte inteligente del mismo, a fin de que al convertirse en objeto de estudio, permita un posicionamiento cabal, frente a las demandas explícitas e implícitas, de un mundo que necesita reconciliarse y relacionarse con Dios.

### **2.3.4 El contexto del acto educativo**

Este acto educativo transcurre en diferentes contextos. Puede tratarse de un acto académico, un culto, un pasillo, etc. Ahora nos interesa especialmente el que se pueda dar en cualquiera de nuestras aulas. Allí mismo, a su vez, advertiremos la superposición de múltiples contextos. No podemos desconocer que éste se produce en un entramado del contexto institucional (seminario – iglesias a las que responden y los vínculos entre ellos); el contexto profesional de los docentes y el de los estudiantes; sin descuidar que todo esto transcurre en un escenario socio-político y económico regional, nacional y, por qué no, mundial. Agreguemos a esto la situación de crisis antes comentada, a la cual no escapa ningún contexto.

Al formular nuestra propuesta de enseñanza, ya sea a nivel aúlica o institucional no podemos desconocer estos contextos. Entonces la pregunta será qué y cómo hemos de seleccionar los contenidos de aprendizaje, para que los obreros que Dios nos ha confiado estén realmente preparados a tal fin.

## **2.4 Propuesta de enseñanza – aprendizaje**

De hecho, al considerar este punto, estamos dando por sentado que la formación que se brinda en nuestras instituciones está a la docencia. Cualquiera sea el ministerio que se ha de desarrollar, ya sea en educación propiamente dicha, trabajo social, acompañamiento pastoral, misionología, etc. nuestros estudiantes deberán tener formación docente.

Debemos considerar esta formación desde una perspectiva ampliada, con una concepción que trascienda el aula de clase; estamos hablando de propiciar la transformación de las personas en base a la propuesta de Jesucristo.

### **2.4.1 Características de las propuestas que priman nuestras instituciones**

Sumado a al compleja descripción de actores que hicimos recientemente, no podemos dejar de reconocer que el tipo de enseñanza que prima en nuestras instituciones está muy impregnada de positivismo. Hoy, gracias a los aportes de la ciencia, especialmente de la lingüística, el psicoanálisis, la

filosofía, etc. se ha develado la falsedad de esta supuesta objetividad entre el objeto y el sujeto que conoce.

Todos acordaremos en que a través de la explicación teórica, la lectura de un texto, o aún más, ante una simple experiencia directa del sujeto con el objeto, no es posible el conocimiento total del mismo. Lo que se podrá alcanzar es una interpretación personal del objeto en cuestión.

Esta creencia de objetividad estaría sostenida por la palabra pegada a la cosa. Ya Eco, en su magnífica obra "El nombre de la rosa" describió con el mismo título la entrada a la modernidad desde un rasgo de la misma.

El hombre moderno, positivista, tenía el nombre pegado a la cosa, retenida la palabra quedaría retenida la cosa. Esta asociación palabra – cosa, implicaría una relación dual que remite a la dupla primigenia; madre – hijo, inscripta en el registro de lo imaginario, en la ilusión.<sup>2</sup>

Así, este supuesto de objetividad positivista, en educación, tuvo su expresión en el modelo tecnicista que cautivó a los educadores de las décadas de los 60 y 70. No era para menos, contaba con un lenguaje pretendidamente científico y una propuesta sencilla, casi mecánica. Teniendo bien claro qué se deseaba alcanzar y contando con un buen docente, se podía, en un grupo nivelado, lograr los objetivos propuestos. Esta era una propuesta tentadora, sobre todo si el interés estaba en la faceta reproductivista de la educación y lo que se perseguía era el desarrollo del "saber para saber hacer", soslayándose la reflexión teórica e ideológica del modelo.

Siguiendo entonces la analogía de la dupla madre-hijo, podemos referirnos ahora al binomio nombre – cosa. Será necesario también aquí, la entrada de un tercero que dinamice el proceso. Para nosotros el tercero sería la norma, que pondría en evidencia que este sentimiento de completad, de certeza, de objetividad, es sencillamente una ilusión. La norma según nuestro criterio, debería dar paso al saber, pero no al que limita la palabra sino al saber que implica comprensión de la cosa. Para ello proponemos como alternativa viable la "actividad vivencial". La actividad que busca fuera de la dupla, que estaría motorizada desde una búsqueda de la verdad inconsciente y un interés del conocimiento preconsciente.

#### **2.4.2 Los nuevos modelos para la formación docente**

Si bien en los años que van de la década del 60, hasta aproximadamente mediados de la del 70, la educación contó con el reinado del modelo tecnicista, hacia principios de los 80, junto a la democratización de las instituciones, comienzan a perfilarse nuevas propuestas en América Latina. Más allá de las diferencias en los énfasis regionales, podemos identificar dos grandes modelos (Cury 1987:44):

a. *Un modelo de corte histórico-culturalista*, denominado "pedagogía crítico-social de los contenidos".

Esta propuesta rescata la figura del profesor y da centralidad a los contenidos significativos de la enseñanza como medio de transformación social, desde una orientación política de crítica social e histórica. El profesor es considerado como el mediador entre el estudiante y el saber socialmente acumulado. La apropiación del saber por parte de los estudiantes es necesaria, porque éste es considerado un instrumento de poder para luchar por la transformación de la sociedad. Será tarea del profesor, desde este modelo, estimular a los estudiantes a reelaborar críticamente el conocimiento sistematizado.

b. *Un modelo de corte hermenéutico – participativo*, que a través de diversas vertientes, centra su acción en la reformulación de las relaciones de poder.

No debe entenderse que esto se refiere sólo a la organización socio-institucional, intenta sobre todo, la modificación de la estructura internalizada en los educadores.

---

<sup>2</sup> Entre los aportes del psicoanálisis podemos reconocer el develamiento de la dupla madre-hijo. "La primera realidad se constituye pues sobre el eje de la relación primordial del niño con su madre" (Lacan 1980:91). Para la madre, durante el período del posparto, el niño se constituye en "todo lo que me falta". A su vez, el niño se ve valioso desde la mirada de la madre, sintiéndose todo para ella. En el registro de lo imaginario podríamos reconocer una relación dual, especular, en el cual quedaría obturada "la falta". Será necesario que un tercer elemento rompa esta "ilusión" a partir de la prohibición.

El núcleo del discurso se apoya en reflexiones sobre la práctica. Intenta transformar males sociales como el autoritarismo, la discriminación, el dogmatismo, la pasividad, etc. sosteniendo que lo fundamental consiste en modificar, mediante la acción, los modos de aprendizaje.

### **Nuestra propuesta**

Como reconocíamos al principio, vivimos en una época de grandes y vertiginosas transformaciones, por lo que proponemos una *educación prospectiva*.<sup>3</sup> Esta implica ante todo "*superar la acción autoritaria en educación, en la medida que ésta contiene una cierta concepción respecto al dominio y aprobación del saber, que es inútil y limitante en un mundo de cambio*" (Ruz 1992:223)

Esta propuesta debiera ser asumida institucionalmente, tendiente a producir transformaciones en los estudiantes en cuatro dominios diferentes, pero interrelacionados entre sí. Siguiendo al autor, proponemos las siguientes competencias:

#### Dominio afectivo

- Tolerancia a la ambigüedad y la frustración
- Manejo de la incertidumbre
- Voluntad de obra
- Autoestima positiva
- Apertura de la experiencia
- Atracción a la complejidad
- Identidad personal
- Sentido lúdico

#### Dominio cognitivo

- Utilizar distintos estilos de pensamientos
- Utilizar distintas técnicas y estrategias de pensamiento
- Procesar y utilizar información compleja
- Observar los fenómenos desde perspectivas múltiples

#### Dominio metacognitivo:

- Aprender a aprender
- Aprender a desaprender
- Observarse y conocerse a sí mismo
- Comprender el carácter específico de cada tarea o problema
- Discriminar distintas herramientas intelectuales y procedimientos para abordar una tarea
- Reconocer las distintas modalidades de influencia que actúan en las propias interacciones

#### Dominio interpersonal:

- Aceptación del diferencia y la crítica
- Aceptación, manejo y resolución de conflictos
- Comunicación orientada a favorecer la adaptación y cohesión del grupo
- Disposición a la colaboración y el trabajo en equipo

Si acordamos, entonces en la necesidad de toma de conciencia que plantea esta crisis de fin de siglo y las demandas de una sociedad quebrada económica, social, política y éticamente, **nuestras instituciones educativas deben tener como meta fundamental, el retorno a las raíces bíblicas y la enseñanza para la creatividad y el pensamiento**. No descuidemos que el sujeto de nuestras aulas será el líder transformativo que desde el púlpito, el diálogo, la palabra escrita, las organizaciones, etc. trabajará desde la óptica de Dios para la transformación de los hombres.

---

<sup>3</sup> Prospectiva: "Término creado por el filósofo francés Gastón Berger para designar una nueva disciplina científica que se traza como objetivo descubrir las problemáticas futuras del hombre y las sociedades a partir del estudio de las líneas tendenciales actuales..." (Salvat 1972:2743)



Veamos brevemente que entendemos por creatividad y pensamiento:

**a) La creatividad:** si bien es un tema históricamente ha inquietado a muchos psicólogos, no son tantos los que han realizado verdaderos aportes. Podríamos rescatar valiosos nombres como los de Gardner, Winnicott, Meyer, Googman y otros que indagaron sobre las posibilidades de creación en el ser humano. Gruber, por ejemplo, discípulo de Piaget se dedicó a la elaboración de "mapas cognitivos" de la propia vida de su maestro y de otros científicos a fin de captar la perspectiva del pensador de un proyecto, en distintos puntos de la elaboración del mismo. Por su parte, Gardner<sup>4</sup> considera la *"la persona 'pensante total' encierra una cantidad de subsistemas en interacción. La persona creativa busca relacionarse diversas facetas y teorías que se encuentran dispersas en su campo de interés, a efectos de encontrar una síntesis coherente y completa... El individuo creativo, normalmente, produce una red de actividades, un complejo de búsquedas que atrapa su curiosidad durante largos períodos. Estas actividades suelen basarse una en otra y dar lugar a una vida creativa increíblemente dinámica"*(Gardner 1997:380).

**b) El pensamiento:** entre otros autores que se ocupan del pensamiento tenemos a Perkins, quien propone la *escuela inteligente* la cual deberá, según el autor:

- *Contar con información*, esto implica algo que va más allá de trabajar con la especificidad propia de los institutos. Se refiere a todos, los directivos, los docentes e incluso los alumnos deben saber mucho sobre el pensamiento, el aprendizaje humano y su funcionamiento óptimo. En otras palabras, es necesario saber sobre los procesos de aprendizaje y llegar a tomar conciencia de los que vivimos.
- *Ser dinámica*. Que el espíritu que se viva sea positivo, alentador, respetuoso, en todos los niveles. Lo cual implica que el estudiante cuente con las debidas anticipaciones y organización que eviten la incertidumbre. El estudiante debe conocer el plan que ha de recorrer de antemano, ya sea en su carrera o en cada materia y a la aplicación de los saberes con que se trabaja. Si en cada articulación se procede ordenadamente, se generará un clima de respeto y cuidado por el otro y a la vez se podrán evitar las rigideces.
- *Ser reflexiva*. Digamos al respecto que este concepto tendría aquí, dos vertientes: la primera teniendo más que ver con lo que decíamos arriba, por lo que quienes integran la institución deberán ser sensibles a las necesidades del otro, tratándolo con deferencia y respeto; y la segunda, con que la enseñanza, el aprendizaje, el pensamiento y la toma de decisiones giran (o debería girar) en torno al pensamiento. Digamos entonces que *"la reflexión es la clave de todo aprendizaje útil y genuino"*(Perkins 1995:17).

Cuando hablamos de un aprendizaje útil y genuino estamos refiriéndonos a un *conocimiento generador*, un saber que no se acumula simplemente, sino que incluye lo fáctico, la habilidad, la técnica, la reflexión, la familiaridad con los problemas y las soluciones, etc.; y que de este modo pasa a ser en un *punto entre la teoría y la acción, entre intenciones y proyectos y realidad* (Gimeno San cristán 1988:240).

De lo dicho hasta aquí, transpolando el concepto de escuela inteligente al de seminario o instituto inteligente, podríamos extraer la necesidad imperiosa, de instituciones donde se facilite la posibilidad de retener, comprender y usar activamente el conocimiento. Pues bien, *"sólo es posible retener, comprender y usar activamente el conocimiento mediante experiencias de aprendizaje en las que los alumnos reflexionen sobre lo que están aprendiendo y con lo que están aprendiendo"* (Perkins 1995:21).

### 3.1 Algunas palabras sobre enseñar

---

<sup>4</sup> Gardner elabora sus constructos teóricos aceptando los aportes de Piaget en cuanto a las "etapas cognitivas" cualitativamente diferentes de la niñez; y apoya la hipótesis del epistemólogo, de que *"todo conocimiento deriva de las acciones humanas sobre el mundo"*(Gardner 1997:28)

A la luz de estas afirmaciones... ¿Qué sería enseñar entonces? *"La enseñanza vendría a ser la organización de las tareas en las condiciones más favorables para que puedan desarrollarse los procesos de aprendizaje adecuados en orden a lograr la apropiación de las posibilidades de los contenidos de un determinado currículum o parcela del mismo. Las intenciones del profesor, las posibilidades de ese currículum se realizan o no, se logran de una forma u otra, de acuerdo con el escenario microambiental que configuran las tareas escolares... La labor de profesores y de alumnos desarrollando un currículum está mediatizado por las formas de trabajar con él, pues la mediación es la que condiciona la calidad de la experiencia que se obtiene"* (Gimeno San cristán 1988:264).

Por otra parte esta audaz tarea de enseñar en E.T., deberá ser llevada a cabo por educadores cristianos. *"Los educadores cristianos están desafiados a comprometerse en una exploración profunda de las condiciones de vida del pueblo a quien sirven, con un espíritu de aceptación, respeto y esperanza [...] deberían estar dispuestos a considerar y discernir, juntamente con los educandos, temas especiales para la reflexión y la acción, seleccionados a partir de la situación existencial de todos los que participan en el programa y el proceso educativo de la iglesia"* (Schipani 1993:63).

Orlando Costas cita al recordado Rolando Gutiérrez,<sup>5</sup> para quien la E.T. es tarea de la iglesia local; de ahí que ésta sea un recurso indispensable concretarla y nunca debe ser perdido de vista en las propuestas académicas de nuestras instituciones. Así la iglesia local deberá ser considerada como *comunidad hermenéutica* *"...la congregación es el puente entre la fe y la realidad social. La misión de la educación teológica está, pues, ineludiblemente vinculada con la vida y la misión de la iglesia local."* (Padilla 1986:19).

### 3.2 Algunas palabras sobre aprender

Ya que nos referimos a la enseñanza en palabras de Gimeno Sacristán digamos que es aprendizaje. *"Aprender no significa recepción ni repetición mecánica, sino que el sujeto accione sobre el objeto de conocimiento (contenidos, habilidades, destrezas, actitudes, sentimientos, etc.), a los efectos de apropiarse de él y transformarlos"* (Rodríguez 1977). Agreguemos a esto que implica la puesta en acción de diferentes sistemas (la red de relaciones y códigos culturales y del lenguaje). Además, en nuestro caso, debemos tener en cuenta que nuestro alumno es un educando adulto y que ya lleva transitado varios niveles del sistema educativo formal. En esta instancia de aprendizaje –la que le brindará el seminario o instituto- este educando está en la búsqueda de algo más que la adquisición de una formación profesional, está respondiendo a un llamado de Dios para el servicio en su Reino. Su tarea estará relacionada con las necesidades, las dolencias, los sueños, las faltas de los seres humanos, incluyéndose a sí mismo. Es imprescindible, entonces, que más que recuerde palabras, comprenda ideas y más que reproduzca versículos, los viva y los enseñe a vivir.

De este modo, advertimos que no podemos descuidar el saber del futuro siervo, pero tampoco desatender el saber previo, el cual estará poblado de conocimientos obtenidos en el hogar, la escuela, la iglesia, el mundo laboral, etc. Los aprendizajes previos pueden resultar una ventaja, si sirven de anclaje, favoreciendo la incorporación de los nuevos conocimientos; pero puede ocurrir que se transformen en obstáculos de aprendizaje, a la hora de ser removidos, si éstos son concepciones erradas, elaboradas tempranamente con un profundo sostén emocional.

### 3.3 Atendiendo al marco áulico

Estamos atendiendo el acto pedagógico, el cual no se limita al trabajo en el aula. En realidad cada vez que hay alguien que interactúa con otro – u otros -, transformando sus ideas desde un contenido dado, se produce un acto pedagógico. Podríamos entonces hablar de acto pedagógico en la consejería pastoral, en el sermón, en el encuentro de estudio bíblico, etc. Ahora vamos a detenernos en el que puede producirse específicamente en las aulas de nuestras instituciones teológicas.

---

<sup>5</sup> Rolando Gutiérrez – Cortéz pastoreaba la congregación de la Iglesia Bautista de Horeb de México, D.F. y dirigía el Instituto Bíblico Horeb.

### 3.3.1 Dificultades que suelen registrarse

Los docentes esperamos que los estudiantes cuenten con un bagaje mínimo que les permita orientarse en el mundo que les rodea y a su vez puedan comprender las ideas y los hechos que ocurren a su alrededor, plantearse por qué, para qué, etc. Acordaremos en que hay deficiencias respecto a nuestras expectativas en el proceder de muchos estudiantes, para comprenderlo mejor podríamos clasificar el conocimiento y el pensamiento que predomina en las aulas, siguiendo a Perkins como:

**a) Conocimiento frágil:** éste puede tratarse a su vez, de conocimiento: *olvidado, inerte, ingenuo o ritual*

- *El conocimiento olvidado*, sencillamente es el que ya no se registra
- *El conocimiento inerte*, es aquel que si bien existe, no puede ser usado a menos que la pregunta admita una sola respuesta (reproductiva o "de memoria).
- *El conocimiento ingenuo*, es el que fue adquirido como teoría infantil. "*El niño pequeño desarrolla teorías prácticas del mundo físico y del mundo de las demás personas durante los primeros años de la vida*" (Gardner 1993:22). Lo esperable sería que a través de la propuesta pedagógica fueran contrastándose esas teorías de la niñez y mediante la *comprensión humana* se favoreciera la instalación de los conocimientos o teorías válidas según los diferentes campos del saber, evitándose los estereotipos.
- *El conocimiento ritual*, tiene que ver con el que sólo sirve para cumplir con lo solicitado en el aula.

**b) Pensamiento pobre:** acordando con el autor y avalados por el resultado de investigaciones al respecto, podemos afirmar que, en general, "*los estudiantes son lectores que no saben leer entre líneas, ni sacar conclusiones correctas, ni generalizar, ni extrapolar a partir de lo que leen. Los alumnos parecen satisfechos con la interpretación inicial de lo que han leído y se sienten perplejos si se les pide que expliquen o defiendan su punto de vista*" (Perkins 1995:39). Se apela a la repetición y a la reproducción más que a la producción como resultado de un trabajo reflexivo sobre un texto. Se detecta gran dificultad para resolver problemas desde el marco teórico bibliográfico, lo que hablaría de inconvenientes para relacionar la teoría con la práctica.

Nos quedaríamos con una descripción incompleta si no nos refiriéramos a dos modelos en boga.

**c) El modelo de la búsqueda trivial:** se trata de un excesivo énfasis en lo fáctico; con un estudio realizado para enfrentar los exámenes con respuestas únicas. Ya consideramos este tema en la consulta anterior sobre evaluación. Hugo Santos (1997:37), por ejemplo, se refirió al tema diciendo: "*Una cuestión importante vinculada las consecuencias de este enfoque restrictivo se vincula a la pregunta acerca de los efectos no previstos, digamos los efectos laterales al proyecto educativo. Estos efectos suelen ser mucho más importantes de lo que suele considerarse, tanto al nivel del alumno como de otras instancias del plan. Es cierto que toda evaluación supone un "recorte" de la realidad del que o lo que se va a evaluar, pero obviar esos efectos laterales es peligroso. ¿No será que los obviamos porque nos cuesta aceptar que se produzcan efectos que nosotros no hemos previsto?*"

En la misma revista, Ana Somoza (1997:60), agrega: "*Al implementarse la acreditación en el sistema educativo formal, el examen y las calificaciones comenzaron a estar más cercanos a la idea de poder y control que a su dimensión pedagógica. A la vez, la pedagogía empezó a preocuparse más por cómo mejorar técnicamente los exámenes y descuidó problemas más importantes relacionados con la formación, el aprendizaje y los procesos cognitivos*".

Tal vez, asociando las dos ideas debiéramos preguntarnos si una de las posibles causas del pensamiento trivial no se encuentra en la propuesta simplista y de carácter reproductivista que hacen los docentes, por un temor, tal vez inconsciente, de perder el poder y el control.

**d) El modelo que prioriza la capacidad sobre el esfuerzo:** hoy el esfuerzo es una moneda devaluada y consecuentemente el rendimiento pobre de los deportistas, de los empleados, de los

estudiantes, de los docentes, se atribuye generalmente, a la falta de capacidad, no a la falta de esfuerzo, tema para repensar en nuestro medio.

Para atender mejor esta cuestión relacionemos lo que decíamos al principio sobre la importancia de las expectativas docentes con el resultado de investigaciones. Redford Brown; citado por Perkins; ha enumerado las seis objeciones más comunes que hacen los docentes cuando se les pide su opinión acerca de un enfoque de la enseñanza que dé más prioridad al pensamiento; una de ellas es la siguiente: *"la mayor parte de los alumnos no tienen la inteligencia que se requiere para acceder a un analfabetismo de la reflexión"* (1995:45).

Sin embargo, si preguntáramos a un japonés por qué su hijo no es bueno en matemática, responderá que no lo es porque no se esfuerza lo suficiente; un americano del norte y del sur, para el caso será igual, alegrará que es una disciplina muy difícil o que el niño no sirve para la matemática.

Si el docente no espera logros en el pensamiento, de hecho no se trabajará para ello; ni de su parte, ni de la de los estudiantes. Es cierto que a algunas personas, el aprendizaje les lleva más tiempo que a otras. Pues bien, será cuestión de organizar mejor los contenidos, de evaluar cuáles son las reales dificultades para la comprensión y hacer propuestas que empiecen donde el estudiante está, sin dar nada por sentado; y a partir de metas cortas evaluar los resultados y los procesos haciendo los ajustes necesarios para continuar con lo nuevo, relacionándolo con lo que ya sabe. Este proceder estimulará la confianza en sí mismo, favorecerá la motivación por aprender y constituirá un excelente estímulo para el esfuerzo. Como se verá, no estamos proponiendo un esfuerzo sin razón o fundado en un verticalismo autoritario de "debe ser"; sino un esfuerzo que se potencia desde propuestas coherentes que permiten al estudiante comprender cabalmente los conceptos, apropiarlos, relacionándolos con otros que ya poseía, reflexionar sobre los mismos y hacer uso de ellos en las circunstancias precisas.

Resumiendo, digamos que será valioso que se trabaje para lograr una "cultura de pensamiento". Hablar de una cultura de pensamiento del aula es referirse a *"un ámbito en el que varias fuerzas (lenguaje, valores, expectativas y hábitos) operan conjuntamente para expresar y reforzar la empresa del buen pensamiento... donde existe la sensación de que "todos lo están haciendo": todos –incluso el docente– se están esforzando por ser reflexivos, inquisidores e imaginativos; y estas conductas reciben fuerte apoyo del ámbito del aprendizaje"* (Tishman 1997:14).

### 3.3.2 Necesidad de revertir el proceso

Es evidente que intentamos proponer ocuparnos especialmente de la transformación que puede darse hoy en las aulas.

Veamos: todos tenemos una gran necesidad de saberes vivenciales, escolares, obtenidos a partir de la lectura, etc. pero acordamos en que no todos esos saberes están en disponibilidad, cuando en la vida nos aparece la oportunidad. Podríamos graficarlo más o menos así:



### 3.4 Los procesos de enseñanza – aprendizaje que facilitan la comprensión de los contenidos

Digamos brevemente al respecto que ambos son procesos independientes y que merecen una consideración por separado. Pero tengamos en cuenta que ambos procesos deben tender a lograr que el aprendizaje sea significativo. Éste fue definido por Ausubel en contraposición al aprendizaje memorístico.

Para aprender significativamente, el individuo debe tratar de *relacionar los nuevos conocimientos con los conceptos y las proposiciones relevantes que ya conoce*. Por el contrario, en el aprendizaje memorístico, el nuevo conocimiento puede adquirirse simplemente mediante la memorización verbal y puede incorporarse arbitrariamente a la estructura de conocimientos de una persona, sin ninguna interacción con lo que ya existe en ella. *"El aprendizaje llega a ser significativo cuando los estudiantes se hacen responsables de que así sea y que pueda tomar parte activa en él, enjuiciando la validez de lo que se afirma"* (Novak 1988:29).

Agreguemos a esto que si bien el aprendizaje es una construcción individual, *"el significado se crea en la intersección de lo material y lo discursivo... situado en las prácticas reales"* (Edwards – Mercer 1988:22).

De lo dicho puede extraerse con claridad la importancia de que los docentes realicen propuestas de enseñanza – aprendizaje en que los estudiantes tomen parte activa y comprometida, para apropiarse de los conocimientos.

Se intentará de que no sólo se trate de aprendizaje de conceptos, procedimientos y actitudes, sino que se apuntará a que tomen conciencia de sus propios procesos de apropiación mediante el manejo de estrategias de meta-aprendizaje y meta-conocimiento. Esto estimulará la honestidad intelectual, tanto por parte de los profesores como de los estudiantes, desembocando en un nuevo sentido de responsabilidad y respeto. Inevitablemente, esto pronto se trasladará a los pastores, a los líderes, a la iglesia; y finalmente podrá permear la sociedad. En este marco ubicamos las actividades de aprendizaje.

### **3.5 Las actividades en el proceso de enseñanza – aprendizaje**

Podrá advertirse que éste es en realidad el tema central que nos convoca. Sin embargo, no lo instalamos como un apartado especial. Lo proponemos así porque consideramos que es parte de una concepción de educación y parte del proceso de enseñanza – aprendizaje tendente a facilitar resultados y procesos educativos.

Las actividades o tareas *"van más allá de ser un recurso para mediar en los aprendizajes cognitivos en los alumnos... La tarea académica es por sí misma todo un ambiente, fuente de aprendizaje múltiples: intelectuales, afectivos, sociales, etc., y es un recurso organizador de la conducta de los alumnos... La tarea sugiere al alumno cómo ha de aprender, de qué forma hacerlo, con quién hacerlo, qué rendimiento se considera más valioso... señala cómo hay que obtener la información, cómo procesarla o elaborarla y cómo el aprendizaje será evaluado... Las tareas mediatizan toda la experiencia de los que aprenden con la cultura y el medio escolar"* (Gimeno Sacristán 1988:270). Podemos distinguir entonces, en la tarea, un potencial estructurador de la conducta y del pensamiento tanto de los profesores como de los estudiantes.

Así, cuando proponemos la actividad vivencial no nos referimos a simples "dinámicas" que agilicen la clase y transformen al profesor en un *showman*; lo que creemos necesario es que sea la cosa misma a aprender la que por su naturaleza genere una forma de apropiación.<sup>6</sup>

El proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula implica, entonces una propuesta que facilite esa apropiación y *"un reto para seleccionar situaciones problemáticas en la búsqueda del objeto de conocimiento"* (Eusse Zuluaga 1990:28). La autora al hablar de instrumentación en el proceso de enseñanza – aprendizaje propone: actividades, recursos, procedimientos, etc. Teniendo en cuenta sus

---

<sup>6</sup> Seguimos el concepto clásico de aprendizaje en el que se reconoce una relación entre un objeto de conocimiento y un sujeto que conoce; citamos para ello a Ana P. de Quiroga, en "Enfoques y perspectivas en Psicología Social", quien siguiendo a su vez a Pichon Riviere define el proceso de aprendizaje como: *"apropiación instrumental de la realidad para transformarla; y agrega: Cuando decimos que aprendemos a aprender, estamos señalando que aprendemos a 'organizar y significar' nuestras experiencias, sensaciones, emociones, pensamientos... la matriz subyacente según la cual organizamos nuestra experiencia, no consiste sólo en una forma de la relación sujeto-mundo, sino que incluye también un sistema de representaciones que interpreta ese encuentro, una hipótesis acerca de quienes somos nosotros aprendiendo, qué lugar y qué tarea nos cabe en esa relación de conocimiento. Qué es permitido y qué es transgresión. Esta interpretación implica una concepción del conocimiento, una concepción del sujeto, una concepción del poder"*.

conceptos sobre actividades, observemos que ella las define como *"formas, medios sistematizados para lograr el desarrollo del aprendizaje en grupo, que implican la acción o acciones del grupo"*.

Así que, una vez que el profesor tiene definido el área conceptual que desea trabajar en su clase necesitará elaborar una propuesta a sus alumnos (o con ellos) en forma de "actividades", de modo tal que ellos tengan que "hacer algo con esto": relacionar, comparar, hipotetizar, definir, confirmar, justificar, evaluar, analizar, criticar, proponer, etc. a fin de aprehenderlo (hacerlo propio).

Las actividades de aprendizaje son el medio por el que se alcanza la finalidad grupal, colaborando en el mejoramiento del proceso de enseñanza – aprendizaje. Algunos factores valiosos para elaborar o seleccionar actividades son:

- Tamaño del grupo
- Características del grupo
- La experiencia docente con respecto al grupo y a la propuesta que formulará
- Las funciones que deberán cumplir las actividades seleccionadas
- La secuencia en que se presentarán, para lograr un aprendizaje continuo, creativo y significativo, etc.

Digamos también que en la propuesta de actividades de aprendizaje interviene mucho la creatividad del docente, ya que es posible la selección, integración, adecuación e invención de las mismas, siempre en función de las metas previstas con anterioridad y traducándose en experiencias para el estudiante y que sean medios para el logro de aprendizajes significativos. Debe tenerse en cuenta que las actividades y recursos no son lo esencial, son el medio para estructurar la relación de los interlocutores de modo tal que todos interactúen en un plano de igualdad, elaborando en forma conjunta reflexiones y conclusiones. El aprendizaje se dará, así, por medio de una serie de correcciones o de rectificaciones sucesivas.

Ahora bien, a partir de la concepción tradicional de tarea, podremos acordar en lo dicho anteriormente. Pero seguramente se tenderá a concebir los ambientes áulicos, aislados entre sí de los céntricos, los recreativos y aún los de "práctica". Una concepción moderna tiende a borrar esas barreras, a desbordar el ambiente del aula. Una visita a un museo, un encuesta social, una investigación de campo, también son tareas "académicas". Cambiar las propuestas y las tareas en sí, implica cambios importantes en la estructuración del espacio temporal y espacial, de las relaciones con la realidad exterior. *"Un cambio metodológico circunscripto o limitado al aula tiene, por ello, unas limitaciones impuestas por ese contexto... Los procesos didácticos se adaptan o se acomodan dentro de los contextos organizativos, y cambiar los primeros requiere cuestionar los segundos"* (Gimeno San cristán 1988:278).

### **3.5.1 La tecnología educativa al servicio del proceso de enseñanza – aprendizaje**

Todos aquí acordaremos en que la técnica es un producto humano surgido para facilitar la vida humana, desencadenador del progreso, que supone no estar totalmente a merced de los condicionamientos de la naturaleza. Pero... ¿Qué se entiende por tecnología educativa? Entre los especialistas españoles podemos recuperar la idea de que es aquella que reflexiona sobre *"la aplicación de la técnica a la resolución de problemas educativos, justificada en la ciencia vigente en cada momento histórico"* (Sarramona López 1994).

Si bien diferentes autores sitúan el origen de la tecnología educativa en la década del 50, en Estados Unidos, caracterizándose la misma por un claro predominio de los artefactos, advertimos una historia breve, pero llena de transformaciones en cuanto a su concepción, fines, delimitación de campo, etc. Hacia los 60 se comienzan a incorporar los avances de la psicología cognitiva y el resultado de las investigaciones se traslada a las aulas. Advertimos así la aparición de las "máquinas de aprender", los rotafolios, los proyectores de diapositivas y filminas, etc. Hoy en ciertos ámbitos se asocia la disciplina misma con la informática, internet, computadoras, robótica, etc. Pero en realidad, desde la década de los 70 se delinean dos concepciones:

**a) Una restringida:** vinculada al empleo de los artefactos, la utilización de medios, con escaso desarrollo en América Latina por los costos que implica la tecnologización de los sistemas educativos.

**b) Otra ampliada:** caracterizada como conjuntos de procedimientos, principios y lógicas para atender los problemas de la educación. *"El eje de esta visión ampliada fue la perspectiva de buscar solución a los problemas antes de establecer una conceptualización de los mismos, en el plano teleológico reivindicó la importancia de los medios para la solución de los problemas estableciendo que no le competía el problema de los fines"* (Díaz Barriga 1994:130).

En nuestro país se está replanteando una reconceptualización del campo que recupera su especificidad y en muchos casos se parte de una conceptualización ampliada. Por ejemplo, participan de esta postura la Dra. Edith Litwin<sup>7</sup> quien dice: *"creemos en la posibilidad de trabajar, pensar y construir conocimientos en un campo donde las prácticas de la enseñanza, en sus más diversas formas, sean abordadas para proponer nuevos modos de transformación"* (Litwin 1995:37).

De lo expuesto, extraemos que podemos considerar que hablamos del uso de la tecnología en el campo de la educación, estaremos pensando en todo aquellos a que el docente pueda apelar para la facilitación del proceso de enseñanza – aprendizaje. En ocasiones, éste podrá contar con realidad virtual o robótica, tal vez con correo electrónico e internet y hará muy bien en usarlos, pero en ocasiones, tal vez, apenas tenga tiza y pizarrón, algunos esquemas prácticos y una buena planificación de su trabajo. Pues bien, también estos elementos integran el cuerpo de la tecnología educativa en su concepción ampliada.

Al referirse a los esquemas prácticos, Sacristán dice que con ellos, *"los enseñantes controlan la práctica, se reproducen, se comunican con los profesores, se aplican de forma muy semejante en diferentes áreas o asignaturas del currículum y otras veces se especializan en algunas de ellas, aunque también es cierto que sufren pequeñas alteraciones y acomodaciones cuando se van repitiendo en sucesivas aplicaciones. La estabilidad de estos esquemas prácticos da continuidad a los estilos y modelos pedagógicos vistos desde la práctica, convirtiéndose en su arquitectura a través de la que se produce el vaciado de significados de cualquier propuesta curricular cuando se implanta en la realidad concreta... Conviene buscar una unidad de análisis que mantenga la cohesión de toda la variedad de interacciones entre aspectos que intervienen en las diferentes situaciones de enseñanza para que no se pierda su significado real"* (Gimeno Sancristán 1988:247)

Por lo general, cuando el docente decide implementar alguna actividad, suele emplear material didáctico, ya sea: recortes de periódicos, narración de casos, resultados de alguna investigación, etc. El mismo se obtendrá *"escogiendo entre elementos de la realidad representada o reflejada"* (Crovi Druelta 1990:58).

En algunos casos, el material seleccionado puede haber sido concebido y aún producido para ser usado de forma unidireccional (por ejemplo: video), su implementación en una situación pedagógica *"debe ser participativa; debe estructurar la relación entre los interlocutores de modo tal que todos interactúen en un plano de igualdad, elaborando en forma conjunta reflexiones y conclusiones a partir del recurso empleado"* (Crovi Druelta 1990:62).

De este modo, cuando se trata de considerar qué elementos usar para que los estudiantes se conecten con la información y la actualidad, se deberá tener en cuenta que los *"materiales deben posibilitar en mejor acceso a la realidad y a la información"* (Furlán 1989:7); no debiéndose descontar, por tanto, que en muchas ocasiones será suficiente el diálogo: profesor – estudiante y estudiantes entre sí. El ideal, según este autor, es realizar propuestas para que el estudiante comparta responsabilidades y trabaje sobre el esfuerzo cooperativo. Además, la organización de las interacciones deberá atender: las relaciones entre el profesor y los alumnos; los miembros del grupo en sí; y a su vez el material bibliográfico.

Uno de los elementos de la Tecnología Educativa que mencionamos y que consideramos imprescindible para llevar a cabo la tarea educativa sistemática es el planeamiento educacional. Veamos brevemente este tema con respecto a las actividades o estrategias de aprendizaje.

---

<sup>7</sup> Edith Litwin es titular de la cátedra de Tecnología Educativa del Departamento de Ciencias de la Educación, en la Facultad de Filosofía y Letras d la Universidad de Buenos Aires (UBA).

### 3.5.2 Planeamiento que favorecerá la concreción de actividades de enseñanza-aprendizaje

Según Romiszwski (en Coll 1979:53), las intenciones educativas pueden referirse, cualquiera sea el grado de concreción con que se enuncien:

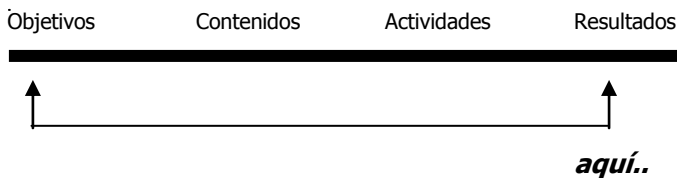
- A los resultados de aprendizaje que se espera obtener
- A los contenidos a aprender
- A las actividades mismas del aprendizaje

Por lo general...

#### a) En el planeamiento tradicional

Se enuncian los objetivos, verificándose el logro de los mismos al "medir" los resultados. Así, los contenidos y las actividades se seleccionan en función de los resultados esperados.

*El énfasis está:*

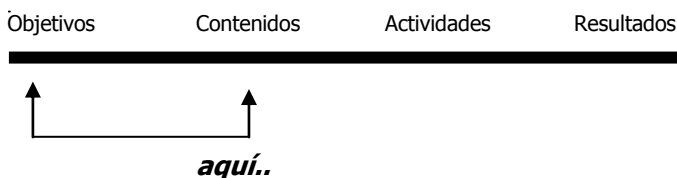


#### b) En el planeamiento que proponemos, sugerimos:

1. Enfatizar los contenidos:

De hecho, el valor implícito del contenido merecería un capítulo aparte, pero digamos sólo que las actividades que se propongan deben estar en función de la mejor apropiación del contenido (bíblico, histórico, doctrinal, etc.).

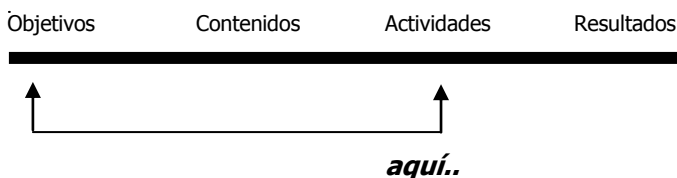
*El énfasis está:*



Enfatizar las actividades:

Esto se sugiere cuando hay procedimientos y procesos que, al ser vivenciados, permitan descubrir el valor de los mismos y se transforman en contenido.

*El énfasis está:*



### 3.5.3 Y... algo más...

Podríamos terminar la ponencia aquí. Hemos aportado algún material teórico proveniente del mundo académico de las Ciencias de la Educación. Con la implementación de alguno de estos conceptos podrían mejorarse notablemente los aprendizajes, pero... la propuesta sería incompleta. No permitamos que la ciencia nos encandile.



Si nos transportáramos al pasado advertiríamos que los hombres de fe hacían aportes al mundo secular. En el siglo XVII, por ejemplo, podemos descubrir a Juan Amós Comenio (1592-1670) que con su *Didáctica Magna* intentó establecer una ciencia de la educación, para que "todos pudieran aprender todo". Obviamente él pensaba básicamente en las Escrituras, pero su método enriqueció los procedimientos de enseñanza en general. En el siglo XVIII hallamos a Juan Sebastián Bach (1685-1750), un brillante músico que componía "para la gloria de Dios". En última instancia sus obras y sus aportes a la estructura de las formas armónicas, son hoy reconocidos por el mundo del arte mundial.

Pero, hoy... ¿qué ocurre? "*Es curioso observar cómo en la Ética o en la Religión, por ejemplo, o en la Educación Artística, se ejecutan tareas académicas muy semejantes a las que se realizan en Ciencias Naturales o Lengua... El academicismo invade toda la actividad educativa en ambientes escolares*" (Sacristán 1988:249).

Por un lado esto es bueno, porque estaríamos recurriendo a información especializada; pero por otra parte es riesgoso, porque el academicismo sería el estructurante de la educación para la vida de fe. Aquí abrimos un espacio y levantamos más preguntas, algunas coincidentes con las planteadas al principio, otras, que se renuevan:

¿No deberíamos considerar más profundamente la brecha teoría-práctica? ¿No será que debemos acudir a los escenarios naturales de la fe (iglesias, plazas, fábricas, escuelas, hogares, etc.) y recuperar las instituciones teológicas como ámbitos de reflexión de lo vivido en el campo natural?

La terrible y constante acusación del academicismo con que se juzga a las instituciones teológicas... ¿No se subsanaría, por lo menos en parte, si se estrecharan los vínculos con las iglesias locales?

¿En qué espacios físicos y temporales de nuestras instituciones, se reflexiona sobre lo que ocurre en la obra práctica (trabajo en iglesias, comedores vecinales, espacios autogestivos comunales, casas de amistad, etc.)? ¿Cómo procedemos para atender las necesidades de las comunidades de fe? ¿De qué fuente se valen los profesores para proponer "casos" para el análisis, que se relacionen directamente con las necesidades específicas de la obra evangélica? ¿Vivimos una esquizofrenia espiritual? ¿Nuestras aulas de E.T. cumplen fines en sí mismas? ¿Nuestras instituciones están orientadas a la formación de una *elit* o intenta responder a las demandas del pueblo de Dios y, por qué no, a la sociedad en general?

Todo esto se correlaciona con las preguntas de Schipani, quien recupera algunos interrogantes de otros autores. Randolf Crump Miller lo dice sucintamente así: "*¿Cuál teología puede proveernos el trasfondo para la educación eclesial? ¿Cuál debería ser la relación entre teología y educación? Iris Cully lo plantea en términos más escépticos: ¿Puede alguna teología hoy funcionar como eje de la teoría de la educación religiosa?... ¿Puede existir alguna elaboración teológica que sirva aceptablemente como base de la teoría de la educación religiosa? Norma H. Thompson lo expresa con estas preguntas: ¿La teología determina (o influencia) las decisiones que se toman en relación con los contenidos de la educación religiosa? ¿Cómo afecta la teología en la metodología, los objetivos, el currículum y la administración en la educación religiosa?... ¿Puede el proceso educativo en sí mismo jugar un rol creativo en la educación religiosa? En otros términos, a medida que el proceso avanza, ¿no se va produciendo –como un resultado natural– una reconstrucción y una reinterpretación de los conceptos básicos de la fe? ¿Cuál es el resultado de la interacción entre la teología y el proceso educativo?*" (Schipani 1993:13).

Podrían agregarse muchos interrogantes más que consideren estos temas. El debate está abierto. Tal vez haga falta, retomando el tema de la última consulta, preparar una que evalúe no solo el tratamiento de las temáticas, sino hasta qué punto la consideración de las mismas ha redundado en reales transformaciones en las instituciones y, en general, en el pueblo de Dios.

Personalmente, y para concluir, quisiera sugerir, ya que de estrategias se trata, una actividad "eje", que consiste en propiciar un círculo constante de ida y vuelta que se retroalimenta mutuamente con: las demandas de la Palabra, las necesidades del pueblo, la captación de las mismas desde las instituciones de E.T., el aprendizaje de la teoría de la práctica (en nuestro caso: didáctica);

y una vez que se haya llevado esto al campo, con la reflexión sobre esas prácticas, atendiendo a sus logros y a sus errores, más que para señalar, para superar.

En esta tarea, es la dirección y no la meta a alcanzar la que es posible y deseable. Planteado de este modo el proceso de la E.T., será en dirección hacia el saber, hacia el saber, hacia la realidad, hacia una más genuina relación con Dios y para su Reino; construyéndose en una educación continua. Esto guiará al estudiante a que pueda ir haciendo, descubriendo y disfrutando el camino.

Roguemos la dirección de lo Alto para que seamos capaces de reelaborar el sentido de ser de nuestra E.T.; para que el hombre de hoy, pueda relacionarse mejor con Dios, consigo mismo y con los demás. Sólo así tendrá sentido en pensar estrategias y actividades de aprendizaje para nuestros estudiantes.

### **3.5.4 Algunas sugerencias concretas de actividades para develar procesos y para la apropiación del contenido en forma más vivencial, elaboradas desde conceptos académicos.**

En el último encuentro de ASIT, en varias ocasiones se dialogó en torno a posibles modelos y propuestas concretas (Encuentro y Diálogo N° 13, 1997:84-124). Por eso creemos que, además de compartir un taller, podría significar un aporte, formular algunas consignas a modo de simple ilustración.

Por lo dicho, entonces, las que siguen son sólo algunas ideas para dar cuenta del formato que podrán adoptar las actividades que se propongan. Debemos reiterar que las mismas deberán ser elaboradas en función al contenido que se ha seleccionado y a los procesos que consideremos valiosos para que vivencien los estudiantes. Se trata de actividades que atienden a una secuencia determinada.

#### Actividad N° 1

- a) Leer sólo los títulos y subtítulos de un texto, sugerir 2 o 3 hipótesis sobre el contenido del mismo.
- b) Leer espigando el texto y reconocer diez (10) palabras "claves".
- c) Ajustar y reconsiderar las hipótesis, formulando una sola.
- d) Leer el texto completo.
- e) Plantear el tema central del texto en un párrafo breve.
- f) Comparar sus conclusiones con las de uno de sus compañeros.
- g) Arribar a una síntesis de pensamiento.

#### Actividad N° 2

Dado una situación concreta de la realidad (puede ser tomada de un periódico)...

- a) Proponer un texto bíblico que permita un paralelismo con la misma y su posible solución
- b) Justificar la elección.
  - desde ambos contextos socio – históricos
  - desde el marco de por lo menos dos autores que trabajen el tema central que usted ha determinado en la situación concreta
- c) Comparar las justificaciones en un pequeño grupo.
- d) Plantear una idea superadora elaborada desde el aporte de lo trabajado individualmente.

#### Actividad N° 3

- a) Dada una premisa determinada.
- b) Acordar o no con la misma, justificando teóricamente la postura adoptada.
- c) Buscar algún compañero con que haya afinidad y reforzar los argumentos de la defensa de la postura.
- d) Participar de un panel a fin de disputar, defendiendo la idea que se sostiene.

Actividad N° 4

- a) Dado un texto corrido
- b) Elaborar el subtítulo
- c) Comparar el trabajo realizado entre dos o tres compañeros
- d) Ajustar y ofrecer una propuesta superadora

Actividad N° 5

- a) Dado un texto bíblico.
- b) Consultar dos o tres comentaristas con posturas de interpretación no coincidentes.
- c) Realizar un paralelo comparando la opinión de los autores desde una grilla con distintas dimensiones de análisis, partiendo de temáticas comunes (puede ser también desde los versículos que ofrecen disparidad de opinión)
- d) Reconocer posturas similares frente a otros pasajes para cada autor. Descubrir a qué línea hermenéutica pertenece.

Actividad N° 6

- a) Dado un texto
- b) Extraer diez (10) conceptos que consideren centrales.
- c) Realizar una red conceptual relacionándola entre sí y con otros conocimientos anteriores.
- d) Reflexionar sobre los mismos y las ideas a que se ha arribado. Tal vez a algunas transformaciones para la acción.

Actividad N° 7

- a) Dado un texto
- b) Levantar la mayor cantidad de preguntas sobre el mismo
- c) Si es posible, transformarlo en preguntas totalmente

Actividad N° 8

- a) Dado un texto
- b) Preguntar: ¿quién?, ¿qué? ¿dónde? ¿Cuándo? ¿Con quién? ¿Por qué? ¿Para qué?, según el texto lo permita.
- c) Intentar llegar a plantear para qué lo escribió el autor, atendiendo sus circunstancias y el contexto al cual fue dirigido.
- d) Considerar el aquí y ahora, buscando posibilidades de comprensión de nuestra situación, desde el para qué del autor tratado.

Actividad N° 9

- a) Dado un texto que ofrezca dificultades por las características geográficas o la estrategia bélica.
- b) Construir una maqueta.

Actividad N° 10

- a) Elaborar un supuesto periódico de un período determinado de la historia bíblica. Deberán aparecer noticias religiosas, políticas, sociales, etc. y por qué no, espacios comerciales (la idea sería realizar una mirada sincrónica de un espacio de tiempo determinado, reconstruido desde diferentes dimensiones).

*"Recordemos que las tareas de exponer y dialogar en clase no tienen valor por sí mismas sin analizar el significado y las dimensiones de esas acciones"* (Gimeno Sacristán 1988:248); por lo tanto se sugiere en todos los casos, realizar una meta – mirada a las actividades realizadas construyendo la configuración de la clase y atendiendo a los procesos vivenciados.

## **Bibliografía**

- Coll, C.: 1989. **Psicología y currículum**. Barcelona : Laia.
- Crovi Druelta, Delia: 1990. **Metodología para la producción y evaluación de materiales didácticos**. México : FELAGACS.
- Cury, C.: 1987. "Tendências do ensino no Brasil, hoje." Em revista: **Educação e sociedade**. São Paulo : Cortés.
- Davini, M.: 1991. "Modelos teóricos sobre la formación de docentes latinoamericanos". En: **Revista Argentina de Educación (RAE)** N° 15 : 1991, Buenos Aires.
- Díaz Barriga, Ángel: 1994. "Currículo y Tecnología Educativa" En: **Ponencia del Seminario Internacional de Tecnología Educativa**. México : ILCE.
- Edwards, Derek. y Mercer, Neil :1988. **El conocimiento compartido : el desarrollo de la comprensión en el aula**. Buenos Aires : Paidós.
- Eusse Zuluaga, Ofelia: 1990. "La instrumentación didáctica del trabajo en el aula". En revista: **perfiles educativos**. México : UNAM-CISE.
- Furlán, A. y otros: 1989. "Metodologías de la enseñanza" En: **Aportaciones de la didáctica de la educación superior**. México : UNAM.
- Gardner, Howard.: 1993. **Arte, mente y cerebro**. Buenos Aires : Paidós.
- Ilg, F. L. y Ames, L. B.: 1978. **Diferencias individuales y rendimiento escolar**. Buenos Aires : Paidós.
- Lacan, Jaques: 1980. **Las formaciones del inconsciente**. Buenos Aires : Nueva Visión.
- Litwin, Edith (comp.): 1995. **Tecnologías educativas : política, historia, propuestas**. Buenos Aires : Paidós.
- Padilla, René: 1986. **Nuevas alternativas de educación teológica**. Buenos Aires : Nueva Creación.
- Novak, Joseph y Gowin, Bob D.: 1988. **Aprendiendo a aprender**. Barcelona : Martínez Roca.
- Perkins, David: 1995. **La escuela inteligente**. Barcelona : Gedisa.
- Quiroga, Ana: 1995. **Enfoques y perspectivas en psicología social (desarrollo a partir del pensamiento de Enrique Pichón Riviere)**. Buenos Aires : Cinco.
- Rodríguez, Azucena: 1977. "El proceso del aprendizaje en el nivel superior y universitario". En: **Revista del centro de estudios educativos**. (Pedagógica N° 2). Jalapa: Universidad Veracruz.
- Ruz R., Juan (ed.): 1992. **Formación de profesores : una nueva actitud formativa**. Santiago : Corporación de Promoción Universitaria (CPU).
- Diccionario enciclopédico Salvat : 12 tomos :1972. Barcelona : Salvat.
- Santos, Hugo: 1997. "Evaluación y salud". En: **Encuentro y diálogo N° 13**. Buenos Aires : ASIT.
- Somoza, Ana: 1997. "Evaluación de alumnos". En: **Encuentro y diálogo N° 13**. Buenos Aires : ASIT.

- Sarramona López, J.:1994- "Presente y futuro de la tecnología educativa". En: **Ponencias del seminario internacional de tecnología educativa**. México : ILCE.
- Schipani, Daniel S.: 1987. **Teología del ministerio educativo**. Buenos Aires : Nueva Creación.
- Schlemenson, Aldo:1987. **Análisis organizacional y empresa unipersonal**. Buenos Aires : Paidós.
- Souto de Asch, Marta: 1993. **Hacia una didáctica de lo grupal**. Buenos Aires : Miño y Dávila.
- Tishman, Shari, Perkins, David y Jay, Eileen: 1997. **Un aula para pensar**. Buenos Aires : Aique.
- Ulloa, Fernando. :1990. "Reportaje a F. Ulloa". En revista: **Topía**. Buenos Aires.

## TALLERES

### Estrategias para la construcción de conocimientos

Araceli Novo de Guerrero

Ana Somoza de Guiriani

El propósito de este taller fue dar a conocer y emplear distintas estrategias, apropiadas para usar en la educación teológica con el fin de favorecer la apropiación, elaboración y construcción de conocimientos por parte de los estudiantes.

Las técnicas seleccionadas fueron los mapas conceptuales, el planteamiento de problemas para generar conflictos cognitivos, la técnica UVE para la comprensión de textos y la preparación de guías de trabajo con la utilización de lenguajes de pensamiento.

Los participantes del taller se dividieron en pequeños grupos, en los que se dedicaron a trabajar con la técnica que eligieron. Al finalizar el trabajo, un representante de cada grupo explicó al macrogrupo la técnica empleada, el trabajo realizado, las dudas, problemas y posibilidades que descubrieron. Las coordinadoras aclararon las dudas e hicieron aportes acerca de uso, posibilidades y limitaciones de las técnicas seleccionadas.

Se describen las actividades que se realizaron en los microgrupos:

#### **1° grupo: Plantear problemas para generar conflictos cognitivos:**

- a. Elegir un tema que enseñen en las instituciones de educación teológica
- b. Plantear un problema, si es posible real, para favorecer en los alumnos la aparición de conflictos cognitivos
- c. Formular algunas preguntas que generen procesos de construcción de conocimientos.

Se puede consultar la ponencia de Ana Somoza sobre procesos de enseñanza y aprendizaje para aclarar dudas acerca de estas estrategias y sus fundamentos pedagógicos.

#### **2° grupo: Mapas conceptuales:**

- a. Leer la bibliografía que se entrega sobre mapas conceptuales:
  - Notario Peña, A., Molina Rubio, A. y Luque Sánchez, A. de. **Los mapas conceptuales en el aula**. Buenos Aires : Magisterio del Río de la Plata, 1996.
  - Coll, C., Palacios, J. y Marchesi, A. **Desarrollo psicológico y educación II**. Madrid : Alianza, 1990. p. 376-379.
- b. Elaborar un mapa conceptual sobre los mapas conceptuales

#### **Síntesis del trabajo en el taller**

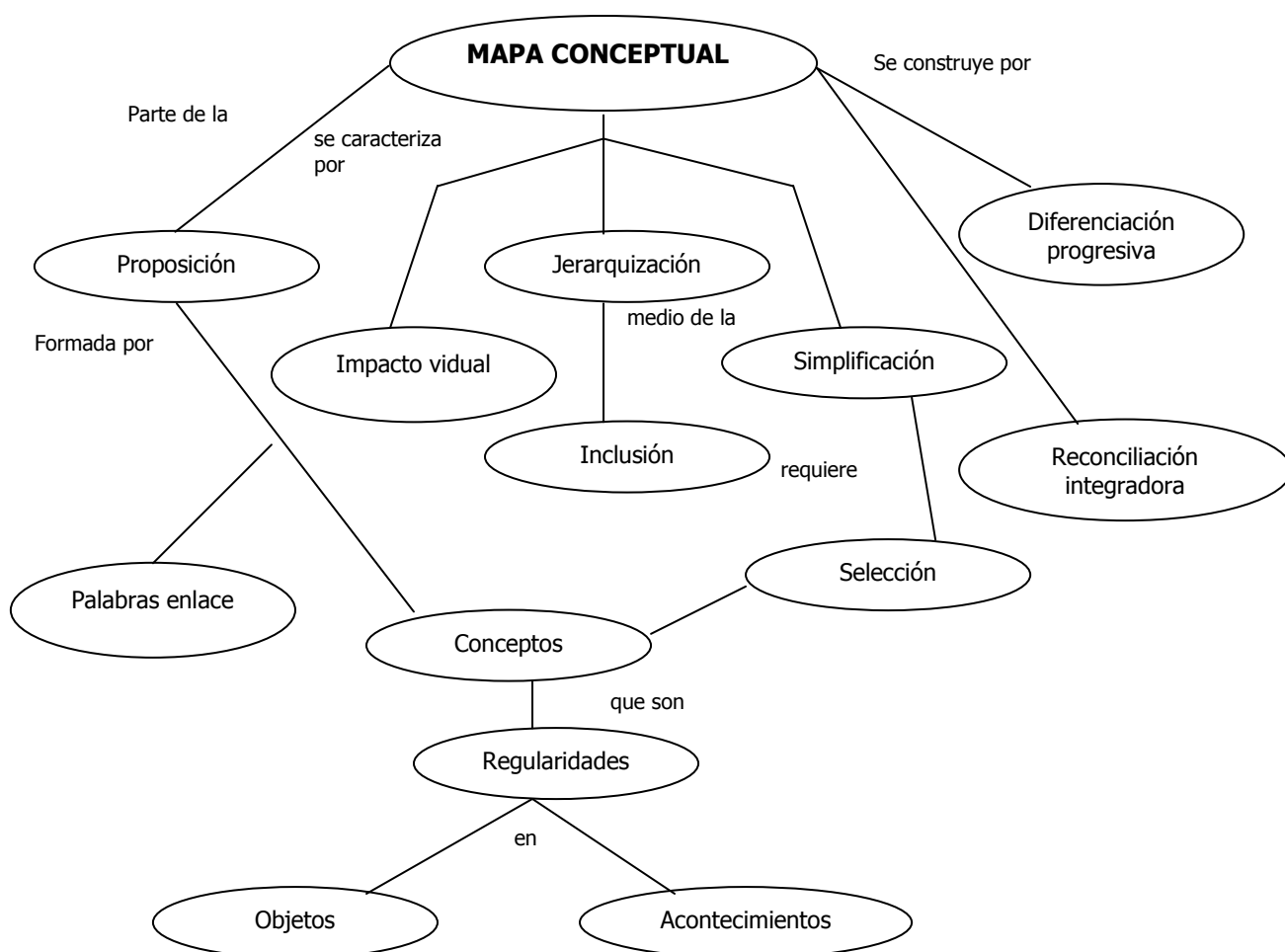
Los mapas conceptuales son estrategias para organizar los conocimientos según el criterio de jerarquización; son formas gráficas que muestran las relaciones entre los conceptos según su nivel de generalidad. En la parte superior del mapa se ubican los conceptos generales más inclusivos, en el medio los intermedios y abajo los conceptos específicos y menos inclusivos.

Todo mapa conceptual incluye conceptos que se ubican dentro de una eclipsis u óvalo y palabras enlace que establecen relaciones entre los conceptos, por medio de líneas. Las proposiciones son la unidad básica del mapa conceptual; están formadas por dos o más conceptos unidos por palabras enlace. Ejemplo de proposición: los mapas conceptuales (concepto) se caracterizan por (relación) la jerarquización (concepto).

Se pueden presentar mapas conceptuales al introducir o concluir un tema nuevo, al presentar una materia, o se pueden pedir a los alumnos que elaboren sus propios mapas conceptuales, se pueden elaborar en grupos o con toda la clase.

Es importante señalar que no hay un único mapa conceptual posible sobre determinado tema, ya que en la elaboración del mismo, se evidencian los conocimientos previos de su autor, las jerarquías y relaciones que se establecen entre los conceptos, y el nivel de inclusión que perciba de los mismos. Es decir, que la versatilidad y la flexibilidad son características de los mapas conceptuales.

El siguiente mapa conceptual está tomado del libro Notario Peña, A., Molina Rubio, A. y Luque Sánchez, A. de. **Los mapas conceptuales en el aula**, ya citado, p. 37.



### Técnica heurística UVE

Otra estrategia que se propuso a otro subgrupo consistió en el análisis del texto de Juan 5:1-18, utilizando esta técnica. UVE es una propuesta de D. Bob Gowin para mejorar la lectura comprensiva. Transcribimos las cinco preguntas originales propuestas por el autor, para aplicar a cualquier exposición o documentó que se desee comprender:

- a. ¿Cuál es la pregunta determinante?
- b. ¿Cuáles son los conceptos claves?
- c. ¿Cuáles son los métodos de investigación que se emplean?
- d. ¿cuáles son las principales afirmaciones sobre conocimientos?
- e. ¿cuáles son los juicios de valor?

El formato que se propone no hace a su esencia, es totalmente convencional, pero ayuda a ordenar el análisis:

**En el vértice de la UVE:** se ubican *los acontecimientos, los objetos* que surjan del texto. Aquí se iniciará la producción del conocimiento.

- Es sumamente importante, a la hora de comprender un texto, poder distinguir acontecimientos de conceptos. Muchas dificultades de comprensión se producen por no poder diferenciar unos de otros.
- Por eso el lector deberá reconocer qué acontecimientos u objetos se mencionan en el texto.

**En la columna izquierda:** se detallarán *los conceptos*. Los que el lector ya poseía y los nuevos que aparezcan en el texto.

- Se trata de hallar las relaciones entre sí, para lo cual recomendamos la confección de un mapa semántico, con el que se procurará relacionar los conceptos hallados con los acontecimientos registrados antes en el vértice de la UVE.

**En la columna derecha:** se indicarán *los juicios de valor y las transformaciones* que se vayan registrando a lo largo del texto. Esto permitirá distinguirlos de los hechos y los conceptos trabajados antes.

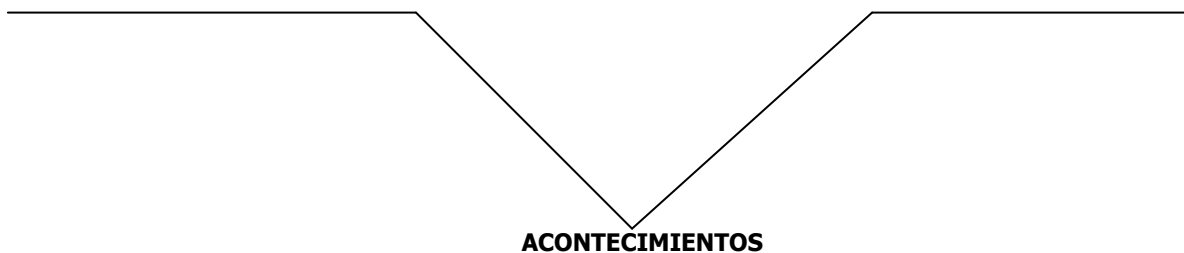
- Es un juego de preguntas y respuestas, relaciones y reflexión, el lector podrá tender puentes entre lo conocido y lo que se desea aprender, llegándose a una producción personal del conocimiento.

**En el centro de la UVE:** se intentará buscar la *pregunta central del texto*. Aquella que motivó al autor a realizar esta propuesta, pero la que también deberá ser motor de nuestra reflexión y transformación.

**CONCEPTOS**

**PREGUNTAS CENTRALES**

**METODOLOGÍA**



Una estrategia más, consistió en subdividir en dos el subgrupo restante para que en cada una de las agrupaciones se trabajara el mismo artículo, pero con diferente guía de estudio. A su vez se designó a un observador participante para registrar los procesos de cada agrupación.

El artículo seleccionado fue: "Educación como misión de la iglesia" de Elvira E. Zukowski de Ramírez, en Revista "Misión" N° 1, marzo – junio de 1982.

Transcribimos, a continuación, las dos guías que se ofrecieron y la guía tentativa de observación.



**Guía N° 1:**

- a. Explique los dos conceptos con que el artículo se identifica en la educación cristiana
- b. Describa brevemente la historia de la educación cristiana desde la Reforma hasta el presente siglo.
- c. ¿Qué aspectos positivo y qué peligro señala la autora?
- d.
  1. Mencione las reducciones que como dicotomía están presentes hoy en la actividad educativa de la iglesia
  2. Explique brevemente cada una de ellas.

**Guía N° 2:**

- a. Hipotetice sobre las posibles razones por las que la autora escribió el artículo
- b.
  1. Relacione el último párrafo de la reseña histórica que se refiere a los primeros años de este siglo con las dicotomías que se mencionan luego
  2. Proponga una o dos conclusiones, intentando recuperar el pensamiento de la autora
- c.
  1. Analice la situación descrita debatiendo el tema en grupo (será bueno tener en cuenta la fecha en que fue escrito el artículo).
  2. Ofrezca una o más conclusiones al respecto (elaboradas grupalmente)

**Guía para el observador de ambos subgrupos**

	<b>Grupo 1</b>	<b>Grupo 2</b>
<b>Tipo de preguntas</b>		
<b>Tiempo que emplea cada grupo en contestar</b>		
<b>Tipo de repuestas</b>		
<b>Cuestionario que estimula más el pensamiento ¿Por qué?</b>		
<b>Efecto en la dinámica del grupo</b>		
<b>Otros</b>		

Luego de esto, a continuación, se realizó una puesta en común e intercambio de opiniones.

## **Educación teológica en América Latina : perspectivas para el siglo XXI**

Josué Fonseca

Muchos sostienen que las instituciones teológicas no son prioritarias ya que no aparecen en la Biblia, y que no tienen validez ni implementación porque constituyen una invención occidental de transplante cultural de EEUU o Europa. Sin embargo, ambas interpretaciones son inexactas ya que en la historia encontramos abundancia de distintos modelos educativos.

En la Biblia es claro que las escuelas rabínicas en el Antiguo Testamento eran sostenidas al amparo del templo de Jerusalén para la educación teológica tanto de los religiosos como del propio pueblo de Dios. Las escuelas de profetas de Elías (véase 2 Reyes 2:1-7), la escuela de Esdras (véase Nehemías 1:1.8), son buenos ejemplos. Los apóstoles en el primer siglo, también hicieron educación y discipulado modificando el modelo rabínico de escuelas establecidas (Hechos 22:3, la escuela de Gamaliel) por un tipo de escuelas itinerantes.

Los ejemplos de educación teológica apostólica fueron después seguidos por los Padres de la Iglesia, en episcopados territoriales, que formaban escuelas de discípulos tales como la de Antioquia y Alejandría. Así, las escuelas de fe cristianas se fueron adaptando a modelos educativos de su tiempo. Así entenderemos el periodo histórico de templos y monasterios, y posteriormente, en la Edad Media, las universidades que se creaban teniendo como columna matriz el conocimiento teológico.

### **1. Crítica a la educación teológica tradicional**

El Dr. Paul Stevens, teólogo canadiense, criticó en 1990 la educación teológica institucionalizada en varias de sus características, por ejemplo el aprendizaje centrado en la institución, la sistematización filosófica racionalista, el énfasis cognitivo, focalizado a la credencial religiosa, enseñanza de técnicas ministeriales, centradas en lo religioso y lo profesional y de dos o tres años de duración.

A estos enfoques, Stevens propone desarrollar un modelo más auténticamente bíblico: aprendizaje centrado en la familia y en la iglesia, aceptación del conocimiento no racional, énfasis en la aplicación y la obediencia, focalizada en la madurez, enseñanza de una espiritualidad integral, ocupada en equipar a todos los santos para el ministerio, con un enfoque en lo amateur (servir por el amor de hacerlo) y de duración para toda la vida.

En América Latina, hemos repetido los modelos occidentales, reproduciendo también los errores hermenéuticos y estratégicos. En esta parte del mundo, no hemos sido tan criticados por el racionalismo como por la pobreza académica sumada a la exagerada informalidad de nuestro quehacer educativo. Y por cierto, se agrega la crítica al énfasis "menos razón más sentimiento" con que se justifica muchas veces la falta de competencia ministerial de nuestras instituciones. Asimismo, se han criticado las tendencias dicotómicas respecto a nuestro contexto cultural y social, que quiere decir que nuestra reflexión teológica se ha ido separando y distanciando del mundo real y sus necesidades. Además se ha criticado la fuerte dependencia de subsidios económicos que centros teológicos reciben de otros países. Por último, la crítica más agresiva, y con razón muchas veces, es que las instituciones teológicas distorsionan y reducen la fuerza de la espiritualidad de quienes reciben su enseñanza. Todas las críticas que, a lo menos, deben llevar a reflexionar en nuestra tarea.

### **2. Desafíos para las instituciones teológicas hacia el futuro**

Con el paso del tiempo, las instituciones, lo mismo que las iglesias o denominaciones que tienen que explorar en sus crisis, amenazas o peligros, deberán considerar aquellos desafíos que enfrenta hacia el futuro. Las nuevas instituciones aprenderán a solidificarse mientras que aquellas más antiguas tendrán que renovarse sin miedo a las transformaciones.

Observemos algunos de estos desafíos, en líneas generales:

**a) Aspectos bíblicos – teológicos:** que significa la urgencia de acentuar la enseñanza de la Biblia y la doctrina con seriedad y profundidad. Enfoques que se orientan hacia la madurez de la formación cristiana en el contexto de la realidad latinoamericana. Una revisión de nuestro currículum nos mostraría cuán preparados estamos para ser pertinentes al mundo de hoy con la Palabra de Dios. En ese sentido, nos resulta más que obvio que la formación teológica debe tomar clara dirección hacia fortalecer una espiritualidad personal y comunitaria con firme arraigo en la historia, en la doctrina y en la vida eclesial. Asimismo surge la necesidad ineludible de desarrollar una facultad o cuerpo docente que esté completamente habilitado desde el punto de vista académico, con títulos y grado de acuerdo a las exigencias del nivel que le damos a la institución. Solo con profesores competentes podremos explorar la profundidad teológica que buscamos.

**b) Aspectos metodológicos:** es decir, pensar en desarrollar formas propias de enseñanza que tomen en serio nuestra cultura, evitando la pobreza en los programas, en la calidad educacional. Es imperioso mejorar el material de enseñanza, las bibliotecas, los recursos educacionales. Quizás debemos apuntar hacia el intercambio de docentes, de programas, etc. Sin eliminar necesariamente la residencialidad en algunos casos, será también importante crear programas alternativos, de extensión, que alcancen a laicos, mujeres y jóvenes de nuestras iglesias. Respecto al rol docente, resulta en extremo indispensable volver al enfoque del maestro – tutor, dejando atrás aquel nivel primario de relación alumno – profesor que sólo conecta en sala de clases. Necesitamos más docencia coloquial, informal, de pasillo, en la práctica ministerial en terreno. Necesitamos salir de antiguos esquemas que centran la educación teológica en el currículum en vez de en las personas, de nivel primario en vez de nivel superior, de docencia sujeto – objeto (el profesor habla y el alumno escucha) a un recurso de enseñanza aprendizaje sujeto – sujeto en donde ambos, alumno y profesor, aprenden juntos. Un énfasis del currículum más centrado en la sabiduría para ser fieles al Señor y a la misión, antes que centrado en la acumulación de conocimientos. Una advertencia debe ser hecha aquí en relación a cuidar y ceder a la tentación de los Certificados de Estudios breves, de corto plazo, que tienen mercado de hermanos que cuentan con recursos económicos, pero que tratan con escasa seriedad metodológica y teológica las especializaciones que abordan, y que levantan expectativas sobre campos de trabajo ministerial que pronto se muestran inciertos. Áreas como pastoral, misiones y música se están poblando de cursos cortos que sobrevaloran, produciendo ganancias al o los profesores, pero que no cuentan con respaldo ni proyecciones. Asimismo está todavía por verse la educación teológica virtual vía internet, que recién comienza a plantear interrogantes en Norteamérica acerca de sus fundamentos y validez en el campo metodológico.

**c) Aspectos institucionales:** sea el tipo que sea de instituto que deseamos tener, se hace necesario procurar mantener transparencia administrativa y financiera. Para algunos el desafío será el crecimiento a través de nuevas estructuras legales como fundaciones que estén unidas a la denominación o iglesia pero con un grado de independencia legal que les permita autogestión, levantamiento de fondos, descuento de IVA, recibir donaciones deducibles de impuestos, etc. Otro aspecto será el desarrollo de vínculos eclesiales claros para la adecuada supervivencia institucional. Sin relación y dependencia continua de las iglesias locales, los centros teológicos, a la larga, van perdiendo dinámica ministerial y credibilidad. Un siguiente desafío va a estar en la búsqueda del reconocimiento del Estado de nuestras instituciones teológicas. Habrá que discutir la posibilidad de unir esfuerzos para lograr este objetivo, instituciones fuertes, con probada excelencia en sus programas, con docentes habilitados, podrán utilizar recursos disponibles (tales como donaciones deducibles de impuestos para centros educacionales y culturales reconocidos por el Estado) para seguir creciendo y extendiéndose hacia delante. (El Seminario Teológico Bautista de Chile ya estableció, en 1995, una Fundación con ese fin).

### Conclusión

Educación teológica ha sido definida como “educar es **informar**, pero más que nada es **formar** hombres y mujeres dispuestos a colaborar con Dios en su obra de **transformar** el mundo,

que éste refleje Su Gloria". La educación teológica transita por desafíos interesantísimos que nos entusiasman para seguir participando de esta hermosa vocación.

#### MODELOS DE ESPIRITUALIDAD EN LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA

##### TRADICIONALISTA

- Énfasis en devoción individual
- Cultos obligatorios
- Docencia formal desde la sala
- Prácticas legalistas
- Escaso vínculo ético
- Énfasis en la sumisión
- Dirigida solo a estudiantes
- Débil en la credibilidad
- Relaciones humanas profesionales
- Peregrinaje individual
- Imitación transcultural
- Represión a lo carismático
- Enajenada del sufrimiento
- Pobre en vínculos históricos
- Meta: servir a la iglesia
- Acentúa técnicas espirituales
- Profesor como informador
- Para profesionales religiosos
- Se cuantifica
- Se destaca el activismo

##### INTEGRADO

- Vida espiritual en comunidad
- Cultos voluntarios
- Docencia informal relacional
- Práctica espiritual atractiva
- Espiritualidad con bases éticas
- Énfasis en la reflexión crítica
- Dirigida a profesores y estudiantes
- Mayor credibilidad
- Relaciones humanas cercanas
- Peregrinaje en grupos pequeños
- Identificación en cultura propia
- Encausa lo carismático
- Incluye la experiencia en el dolor
- Toma en serio la historia
- Énfasis en el servicio al mundo
- Acento en proceso y peregrinajes
- Profesor como formador o mentor
- Para todos, laicos y pastores
- Se cualifica
- Se enfatiza en la madurez

#### **Bibliografía**

Driver, Juan. Espiritualidad y educación teológica. En revista: Encuentro y diálogo. Buenos Aires : ASIT, 1989.

Formación teológica del liderazgo evangélico, Vladimir Steuernagel, FTL, 1996.

Fundamentos y finalidad de la educación teológica en América Latina, Samuel Escobar, 1996

Modelos de discipulación en la historia, Sidney Rooy, 1989.

Nuevas alternativas de educación teológica, FTL, 1985, Quito.

## **Nuevas tecnologías educativas**

Hugo Hormazábal Pastene

En las fronteras del nuevo milenio, la mayoría de los seres humanos percibe, de alguna forma, que el mundo está cambiando profundamente. Especialmente por el amplio y rápido desarrollo que ha experimentado el campo tecnológico. Concretamente el relacionado y aplicado a los diferentes instrumentos creados para facilitar la comunicación humana.

Esta amplia y novedosa gama de instrumentos han modificado gran parte de nuestro quehacer, agilizando tareas que antes resultaban interminables o facilitando el acceso a una mayor cantidad de datos e información en un período de tiempo más breve. A diario nos vemos enfrentados a nuevos aparatos digitales útiles en las más variadas e impensadas actividades, que hasta ayer debíamos realizar, ya sea manual o mecánicamente. Casi sin percibirlo, hemos pasado de una realidad analógica del reloj a una realidad digital, y a veces virtual, la cual tiende a independizarnos del tiempo y del entorno inmediato. Ayer necesitábamos recorrer una determinada cantidad de tiempo que podía variar de algunos segundos hasta minutos u horas en la búsqueda de información. Hoy día esta tarea se puede hacer en un breve doble clic frente a una computadora.

A la par de lo anterior, vivíamos una traslación cultural global que nos lleva de una cultura en donde ha predominado la Palabra, a una cultura de la imagen. En esta última, los medios masivos de comunicación determinan pautas y conductas sociales.

La tecnología ya nos ha invadido, la hemos desarrollado para alivianar nuestra vida, pero no contábamos que con ello transformaría, y en forma definitiva, nuestras vidas.

## **Tecnología y educación teológica**

### **1. Perspectiva histórica**

A través de los años y del paso del tiempo los seminarios teológicos no han quedado al margen de los cambios que ha experimentado la sociedad en la cual les ha tocado vivir. Al igual que cualquier otro tipo de educación superior ha aprendido a usar herramientas que han llegado desde el mundo tecnológico para aplicarlas a su propia tarea.

A mediados de este siglo, constituye toda una novedad, en algunos seminarios teológicos, la exhibición de elaboradas líneas cronológicas sobre la historia de Israel o de la iglesia o la presentación de mapas de los países bíblicos en inmenso retroproyector, en su mayoría muy complejos de manejar.

A comienzo de los años sesenta, se usaban con mayor regularidad, en los seminarios, proyectores de diapositivas (slides) y de films. Muchas de estas experiencias venían precedidas por iniciativas personales, y en algunos casos, se limitaban a actividades puntuales.

Desde finales de los setenta y durante toda la década de los ochenta, las computadoras y la informática se hacen herramientas imprescindibles, primero en la labor administrativa y luego también en la docencia. Junto a lo anterior, el videograbador y el televisor son expropiados al pasatiempo y entretenimiento para incluirlos en el proceso educativo.

Los años noventa, década de globalización generalizada, encontramos a la mayoría de las instituciones dedicadas a la educación teológica en una seria revisión de sus estrategias y programas, tratando de enfrentar de la mejor forma, todos los desafíos que plantea el mundo de hoy. Quizás la única crítica que se puede hacer a estos procesos de revisión, es que en muchos casos se han intentado aplicar algunas herramientas tecnológicas en modelos educativos ya superados.

### **2. Que hacer con las herramientas tecnológicas hoy:**

Sin duda, de un taller tan limitado de tiempo como éste, no podremos hacer un chequeo de todas las herramientas tecnológicas que hoy día podrían aplicarse a la educación teológica de modo tal que constituya un verdadero aporte al mejoramiento de su calidad. Lo que haremos es recoger experiencias con algunas técnicas audiovisuales que han pasado algo de moda y también con modernos instrumentos que han sido utilizados por iglesias, seminarios e institutos en diferentes actividades, los cuales, se podrán adaptar a las instituciones miembros de ASIT para ayudar a que la labor docente sea más dinámica e interactiva.

**a) Slides:** las slides o diapositivas se han utilizado por décadas en diferentes métodos educativos. Hoy día, esta técnica ha sido relegada a un lugar de poca utilización, debido a un mayor uso del video en materia audiovisual.

Esta tecnología tiene una gran ventaja para todo proceso educativo, ya que su aporte básico de comunicación es la imagen. Recordemos que la mayoría de los estudiantes de nuestras casas de estudio tienen en su trasfondo simbólico (niveles de códigos de comunicación) la imagen como principal patrón cultural. Por lo mismo, las diapositivas nos permiten acercarnos al imaginario individual y colectivo de los medios y canales de comunicación de los estudiantes.

En otro orden, la slide es una técnica económica. Requiere de una máquina fotográfica, un proyector de diapositivas y un rollo o film (películas para slides o diapositivas).

En cuanto a elaboración, se puede realizar un trabajo mixto entre profesores y alumnos: preparando material de archivo (mapas, fechas, estadísticas, etc.) o creando documentación histórica (amplia variedad).

**b) Radio:** sin duda, uno de los mayores cambios que ha experimentado el pueblo evangélico de nuestro continente en la última década, es el referido al uso de este medio de comunicación para enviar y o difundir "sus mensajes" en el espacio público. Este hecho, de por sí, estaría comprobando la tesis que señala que el medio masivo de comunicación preferido, o mejor dicho, mayormente consumido por el pueblo evangélico es la radio por sobre la televisión, periódicos y cine.

Plantear el uso de la radio en la educación teológica, no es un tema de marketing mercantilista, sino que, es asumir la tarea educativa en una dimensión de servicio hacia aquellos que quiere prepararse para servir en forma eficiente a sus iglesias, pero por razones socio-geográficas no lo pueden hacer.

Utilizar este medio de comunicación en nuestras tareas docentes nos debe llevar previamente a identificar a algunas condiciones existentes para justificar su realización. Podemos señalar, por ejemplo:

- Identificar un público en un radio geográfico determinado;
- Confirmar el interés de este público, o parte de él, por la tarea de hacer teología;
- Determinar grados de dificultades socio-geográficas (viajes, rutas, nivel de ingreso, familia cercana a centros urbanos, etc.).

El uso de la radio en la educación teológica revierte cualquier tipo de modelo de enseñanza tradicional. Esto no hace otra cosa que redimensionar en el espacio y tiempo, el valioso proceso de entrega de información académica y la búsqueda de datos o confirmación de éstos por parte del receptor, el cual no deberá estar pasivo al mensaje.

Todo lo anterior lleva implícito una re-formulación de la importante labor docente y también de los currículums académicos. Pero, lo que verdaderamente resulta significativo es que acerca la teología al pueblo.

**c) Video:** la aparición de video en el mercado internacional generó grandes disputas comerciales en las compañías reproductoras. Un medio que había sido diseñado como herramienta para ayudar a la TV broadcasting (profesional) a tener un buen soporte para sus grabaciones portátiles (guardar imágenes de archivo y, sobre todo, permitir el ahorro de energía y materiales) de un día para otro se transformó en el más serio competidor que ha tenido el cine antes de transformarlo en su aliado natural, en cuanto al entretenimiento familiar. Junto a eso, nacen los clubs para arrendar films o "video-clubs", verdaderas instituciones de un tiempo en que la diversión está presa del consumo. Desde la Gran Capital, hasta el barrio más lejano, uno puede encontrar en una puerta o venta el anuncio del último film de Jim Carrey o la reposición de una antigua película de Isabel Sarli.

Ya a comienzos de los años ochenta, el video es usado en universidades e institutos de educación superior, con resultados variables. Básicamente se usa para motivar o iniciar diálogos sobre temáticas complejas. En Latinoamérica, algunos seminarios también ingresan al mundo de la educación audiovisual. Una de las primeras modalidades de uso fueron las producciones para los cursos a distancia. Finalmente se optó por realizar videos de las materias clásicas (Biblia, historia, pastoral, etc.).

Para avanzar más, ya que nuestro espacio es un taller, daremos énfasis, desde ahora a lo que podemos hacer.

Con el uso del video en la educación teológica sucede algo muy parecido a la situación de la radiotelefonía evangélica. Me refiero a la aparición de la televisión por cable, lo que de alguna forma ha abierto espacios públicos para diferentes expresiones del mundo evangélico.

Muchos de los evangelistas clásicos, también los "profetas" de la teología de la prosperidad, y cuanto grupo musical que podamos imaginar, han ocupado el cable para enviar sus mensajes. Es por la limitación técnica de estos canales evangélicos, que muchos deben utilizar como soporte el video.

La televisión por cable tiene una clara segmentación económica y su alcance está limitado. Esto mismo, por otro lado resulta ser una buena ventaja, ya que su público objetivo es tan específico que para quien quiera realizar un trabajo sistemático de antemano sabe cuales son las características de quienes sintonizan ese canal: edad, sexo, denominación, ubicación geográfica, etc.

Con los últimos datos, un seminario puede realizar cursos para un público o nivel concreto (modalidad a distancia). Pero también se puede experimentar con interacción real (presencial, telefónica, e-mail).

La producción de programas de TV educativos de contenido teológico es tarea de los seminarios y facultades y puede resultar un cambio importante en la educación y pensamiento evangélico.

Para concluir este punto solo mencionaremos tres puntos básicos para considerar en este tema:

- La relación maestro – alumno es insustituible, su situación es fundamental en un proceso creativo como es la educación.
- La producción de videos para programas de TV con fines educativos deben ser codificados en los códigos del receptor.
- El programa o video sólo puede constituir el puente de tránsito de la caminata educativa, no puede ser la meta ni el fin del proceso

**d) Informática:** de todas las herramientas tecnológicas vistas en este taller, la informática y todas las variantes de la computación, han generado una auténtica revolución que alcanza a casi todas las actividades del quehacer humano.

Entregar mayores antecedentes al respecto sería de perogrullo. Pero si resulta valioso ver algunas aplicaciones que nos podría brindar la computación a nuestro campo de la educación teológica.

- En el campo de los idiomas bíblicos, los programas con traducciones del idioma original suelen ser un aporte a esta área.
- En el área de la historia de la iglesia, los CD-Roms con valiosos datos cronológicos y geográficos pueden ayudar mucho al estudiante y al profesor a recrear la información.
- En otro tema, internet es una amplia red de datos, temas, nexos, información general y específica que puede ser utilizada por los usuarios en todo proceso de búsqueda especializada.
- Los buscadores son programas que podemos utilizar al momento de entrar a internet, éstos nos ayudan a navegar en forma más ordenada. Para vuestro uso podemos nombrar a Altavista, Yahoo, Infoseek, etc.
- Otro campo que nos está ofreciendo la computación hoy día, es la posibilidad de realizar educación a distancia on line. Esto es la realización de cursos a través de la red conectora vía computadora.
- La modalidad anterior se está difundiendo para cursos de psot-graduaciones en muchos institutos y universidades
- Finalmente, la creación de archivos temáticos, registros de obras e investigaciones en el campo de la religión y muchas otras formas de aplicar la informática, nos lleva necesariamente a revisar todos los modelos vigentes de educación que estamos practicando.

### **Conclusión**

Como hemos podido ver, implementar nuevas tecnologías en nuestro trabajo educativo, no es algo tremendamente complicado, lo que resulta complejo es asumir los cambios inherentes a ello.

Es necesario señalar, en esta conclusión, que todas las técnicas audiovisuales u las modernas tecnologías digitales derivadas de la informática, no solo son herramientas de uso. También son las portadoras de nuevos modelos de trabajo y de relaciones entre los usuarios (interacciones), por tanto, implementar sus usos en nuestras facultades o seminarios debe implicar una revisión de los niveles de comunicación que estamos acostumbrados a manejar.

Unido a lo anterior, nuestros modelos educativos de estudios deben ser revisados a la par de los permanentes cambios que se suceden en nuestras sociedades. Estos cambios son mucho más rápidos cada vez, lo que nos obliga a recrear nuestro mundo en menos tiempo en relación al que ocupábamos ayer.

Para concluir, quiero resaltar que todo cambio tecnológico siempre vino acompañado de inestabilidad para los modelos comunicacionales vigentes en el momento de la invención. Hoy día, esto sucede a diario, por lo cual, es más recomendable que nunca privilegiar toda comunicación humana y sacar un mejor provecho de todas las nuevas herramientas e instrumentos que encontramos a diario.



## La dimensión pastoral de la educación

Heber Palomino O.

### Transfondo Sistémico

La teoría general de sistemas es por hoy uno de los desafíos en la comunidad de salud mental por su variedad y diversidad en el manejo de problemas familiares. La teoría de sistemas desde su aparición ha marcado una notable influencia en otros campos, entre ellos el educativo.

Ludwig Von Bertalanffy, biólogo y científico social austríaco, es el pionero de dicha teoría. Estudios paralelos a los de Bertalanffy se llevaron a cabo en otras disciplinas.<sup>1</sup> Bertalanffy rechaza conceptos mecanicistas del hombre profunda y científicamente enraizados. Es de saber que el concepto científico predominante era el ver al hombre como un robot. Dicho concepto presentaba al hombre como un objeto o animal manipulable.<sup>2</sup>

Bertalanffy insistía que dicho concepto no se ajustaba a la naturaleza real del ser humano, el refuta tal concepto mecanicista con cinco premisas básicas:

1. Cada criatura viviente mantiene en sí misma un intercambio continuo de materiales y energía. Por lo tanto, tiene la capacidad de responder a influencias externas llamadas "estímulo".
2. Los organismos pasan a través de transformaciones progresivas y dinámicas las cuales son consideradas como crecimiento, desarrollo, decadencia y muerte.
3. Cada organismo es un sistema en sí mismo. Tal sistema es definido como "elementos complejos mantenidos en interacción".
4. Hay una progresiva mecanización en cualquier sistema la cual es dinámica, no estática. Tal mecanización estimula mayor desarrollo y diferenciación.<sup>3</sup>
5. Debido a la progresiva mecanización, hay lugar para reacción dentro del sistema. Tal premisa de "reacción" es distante del concepto medieval del ser humano como un sistema pasivo. Por el contrario, afirma un ser humano como un sistema activo y dinámico.

Las premisas básicas de Bertalanffy han sido aplicadas, directa o indirectamente, en el plano educativo. Es llamada "nueva educación" en la cual el pupilo / estudiante es el centro y enfoque central en el proceso educativo. De allí, el logo pedagógico de "enseñar personas, no materias". La dinámica presentada por Bertalanffy desafía, de igual manera, a una pastoral educativa. Una pastoral que vea al individuo holística e integralmente como un ser en constante crecimiento y búsqueda. Históricamente tal crecimiento ha tenido su desarrollo, lo cual nos ofrece un panorama de relación.

### Nuevos horizontes: el hombre en cambio constante<sup>4</sup>

El pensamiento freudiano tradicional y preponderante con sus estudios por la cura de neurosis e histeria proveyó fundamentos importantes en el desarrollo posterior de la psicología y el estudio del

---

<sup>1</sup> Alfred North Whitehead en el área de matemáticas y filosofía. Vea "Science and the Modern World" (NY: MacMillan, 1925); The Aims of Education and Other Essays (NY: MacMillan, 1957); George Ellet Coghill, en Filosofía, la relación entre sistema nervioso y conducta. Wolfgang Kohler, fundador del movimiento Gestalt junto con Marx Werheimer y Kurt Koffka. Sus estudios tuvieron relación con los aspectos integrativos de la experiencia humana, aprendizaje, pensamiento y percepción como un todo. Vea Wolfgang Kohler, Gestalt Psychology (NY: Liveright, 1929).

<sup>2</sup> Este concepto es conocido como "determinismo". Lo cual es orientado genéticamente, instintualmente, por accidente y por fuerzas culturales y sociales. Vea Henry Murray, "The Personality an Career of Satan", Journal of Social Issues 18, (1962) : 36-45.

<sup>3</sup> Para ampliar más estos conceptos vea, Bertalanffy, General System Theory and Psychiatry in American Handbook of Psychiatry. Ed. Silvano Arieti, vol. 3 (NY: Basic Book, 1966), 712. También Edmundo Cowdry. Cancer Cells, 2a ed. (Philadelphia: W. B. Saunders, 1955), 12.

<sup>4</sup> Para un más amplio estudio en "Nuevos horizontes" vea Don S. Browning, Religious Thought and the Modern Psychologies: a Critical Conversation in the Theology of Culture (Philadelphia: Fortress Press, 1987).

comportamiento humano. La psicología educacional, en diferentes expresiones, es indirectamente influenciada.

En Neo-Freudianismo, por otro lado, representado en figuras como Carl Jung y Alfred Adler marcan pautas con sus metodologías. Jung, por ejemplo, establece la diferenciación en los géneros (anima/animus). Su concepto del "self", el cual tiene la connotación de integridad psíquica, orden y totalidad. En el área psicométrica, el trabajo de Jung contribuye a la demarcación aplicativa. A mi parecer, Jung nos lega una importante herencia en el aspecto religioso en el área de valores. Aunque su concepción teológica no es demarcada en nuestra interpretación Judeo Cristiana, el ve en el Cristo histórico, su nacimiento, muerte y resurrección, una analogía para la diferenciación en el proceso del ser humano.

Adler, en otra perspectiva, considero como el mayor propulsor de los conceptos de inferioridad, intereses sociales, estilos de vida y metas, genera su teoría de personalidad conocida como "psicología individual". Es de anotar que gran parte de metodologías psicológicas posteriores como terapias cognitivas, conducturales, racional emotiva, desarrollan ideas similares a Adler.<sup>5</sup> La dimensión pastoral tiene en Adler y Jung fuentes para explorar, reflexiones e implementar en su trabajo educacional.

Otras metodologías y teorías hicieron su contribución a la educación como sistema. Entre ellos podríamos considerar algunas, entre otras:

Las Ego-Psicologías<sup>6</sup> representadas en figuras como Heinz Kohut, Heinz Hartmann, Harry S. Sullivan y Karen Horney, entre otros. La base teórica se basa en el principio de obligación – ética, libertad y generatividad. Tal pensamiento es atractivo a la tradición judeo-cristiana por su diálogo y contenido. Su base radica en el impacto de relaciones tempranas en los aspectos adaptativos de la personalidad. Posteriores estudios de observación relacional madre – infante validaron la importancia del rol materno en el desarrollo del lenguaje, instinto, percepción y afecto del infante.<sup>7</sup>

Sullivan,<sup>8</sup> desde una perspectiva similar, se enfoca en el ego interpersonal o relacional. El aspecto de comunicación juega un papel preponderante en su tesis y abordaje de intervención. Sus modalidades de comunicación proveen elementos de reflexión que podrían ser fundamentales en el proceso educativo y de aprendizaje / enseñanza. Sullivan distingue tres estadios de comunicación. Protaxic, basada en las experiencias antes que uno aprende a hablar, Parataxic, el aprender a hablar y asignar significados a la vida, Syntaxic, experiencias identificables por el lenguaje. Para Sullivan los procesos interpersonales y sociales son forjadores y formadores de la personalidad.

El desafío de las "ego-psicologías" a la pastoral educativa es evidente al enfocar los conceptos de obligación ética, libertad, generatividad en cada individuo y su repercusión en la comunidad. Me parece que este nuevo horizonte de exploración es fermento para mayores y mejores cambios educativos, incluyendo la educación teológica.

Otra combinación al nuevo horizonte en la educación teológica son las teorías de personalidad. Algunos representantes, entre ellos, Gordon Allport es quizás el que más diálogo mantuvo con la comunidad judeo – cristiana. Sus trabajos teóricos – prácticos ofrecen un vasto recurso de exploración y apoyo a la educación. Veamos una breve consideración a Allport y su interpretación teórica:

---

<sup>5</sup> La psicología infantil encuentra en Adler uno de sus pilares teóricos. Especialmente en el manejo conductural y áreas de auto-estima y motivación. Para mayor profundización en esta área vea: Alfred Adler. *The Individual Psychology of A. Adler*. (NY: Basic Book 1956). También, *The Practice and Theory of Individual Psychology* (NY: Harcourt, Brace, 1924).

<sup>6</sup> Kohut es el fundador y precursor del nuevo movimiento dentro del psicoanálisis llamado "psicología del self". Otros nombres son asociados al movimiento como David Rapaport, Robert White, Anna Freud. Para mayor exploración en esta área vea, Heinz Kohut, *The Restoration of the Self* (Chicago: University of Chicago, 1984).

<sup>7</sup> Para mayor exploración en esta área vea H. Hartman, *Ego Psychology and the Problem of Adaptation* (NY: International Universities Press, 1965).

<sup>8</sup> Sullivan publicó extensamente, entre sus obras figuran, *Conceptions of Modern Psychiatry* (Washington : William Alanson, 1947). *Interpersonal Theory of Psychiatry* (NY: Norton Press, 1953). *Schizophrenia as a Human Process* (NY: Norton Press, 1962).

Teoría de la Personalidad. Reconozco el hecho de que no hay una sola "teoría de personalidad", pero "teorías de personalidad". Sin embargo, uno de los más influyentes en esta área ha sido Gordon W. Allport,<sup>9</sup> quien no solo ha influido en el área clínica, sino en la educacional. Gordon enfatizó la singularidad de cada individuo y su responsabilidad como tal. El creyó firmemente que los estados conscientes del individuo priman sobre los estados inconscientes de éste. Por lo tanto, el presente es la clave en el desarrollo de la personalidad del individuo, no su inconsciente o su pasado.

La pastoral educativa es desafiada por los postulados de Gordon. Es más, sería posible decir que dicha postura es fundamentada en la tradición judeo-cristiana. El aquí, y el ahora juegan un papel importante en el desarrollo integral del individuo y las instituciones educativas. El pasado, por supuesto, podría ser visto como un marco de referencia, desafío motivación o punto de partida hacia el futuro. Lo opuesto sería la no – productividad, estancamiento, y decadencia.

Es el conjunto de "nuevos horizontes" de desafío a la pastoral educativa sería importante considerar las teorías de Abraham Maslow<sup>10</sup> y su concepto de "auto-realización". Su abordaje teórico se centra en las necesidades intrínsecas de todo ser humano y la influencia en su auto-realización. Lo que las personas aprenden guarda relación con sus necesidades. El desafío es para los educadores conocer y llenar dicha necesidad.

La revolución rogeriana conocida como "humanismo" (Carl Rogers), también emergió y con ello su contribución a la psicoterapia. Su metodología se centraba en una técnica no-directiva, contrario a otras terapias tradicionales. Su enfoque giraba alrededor de la persona, su necesidad, su conflicto y búsqueda, no en el terapeuta y su técnica. Dicho enfoque venía a desafiar las técnicas tradicionales de dirección y control. La pastoral educativa tiene en Rogers y su metodología un elemento para discernir y reflexionar. El concepto tradicional jerárquico de enseñanza – aprendizaje es desafiado y motivado a ser revisado.

Los nuevos horizontes surgen ante los desafíos. La pastoral educativa a través de la historia ha confrontado sus problemas contextuales, diversos y dinámicos. Por supuesto, que cada uno de esos "problemas" es una oportunidad y una nueva dinámica a transitar para un peregrinaje más objetivo. En nuestro particular contexto latinoamericano, las oportunidades surgidas en los últimos diez años son atractivas y dignas de ser consideradas y tratadas a fondo. Me gustaría enumerar algunas, entre muchas otras:

Necesidad de una hermenéutica bíblica saludable. La pastoral educativa no puede estar ausente de esta realidad. El avance educativo de nuestros pueblos nos desafía a un trabajo teológico serio y responsable. Por supuesto, que en el amplio espectro teológico educativo hay hermenéutica, la pregunta sería hasta qué punto esa hermenéutica es saludable. La pastoral educativa es retroalimentada por la salutífera o patológica de dicha hermenéutica. D. A. Carson anota, lo que se necesita es una auto-conciencia dependiente sobre la palabra de Dios e igualmente una auto-conciencia quebrantada y contrita que anhela y gime por la iluminación del Espíritu Santo a medida que la Palabra es estudiada.<sup>11</sup>

Como terapeuta familiar<sup>12</sup> y educador teológico me llama la atención el creciente número de patologías al interior de la iglesia. Un considerable número tiene que ver con interpretaciones

---

<sup>9</sup> Allport escribió extensamente. Se considera que hay más de 250 publicaciones. Entre ellas, *Personality: a Psychological Interpretation* (NY: Henry Holt, 1937). *The individual and his religion* (NY: Macmillan, 1959). *The Nature of Prejudice* (Mass: Addison-Wesley, 1954). *Pattern and Growth in Personality* (NY: Holt, 1961). *The Person in Psychology* (Boston: Beacon Press, 1968)

<sup>10</sup> Para una mayor exploración en esta área vea: Abraham H. Maslow. *Motivation and Personality* (NY: Harper and Row, 1970). Howard a *Psychology of Being* (Toronto: D. Van Nostrand, 1968). *Religion, Values and Peak-Experiences* (Ohio: Ohio State University Press, 1971)

<sup>11</sup> D. A. Carson da un trato especial al elemento hermenéutico en la pastoral. Vea D. A. Carson, *Biblical Interpretation and the Church: Text and Context* (Michigan: The Paternoster Press, 1984).

<sup>12</sup> Para orientación de los lectores, hace 12 años soy misionero de la Junta de Misiones Internacionales de la Convención Bautista del Sur de Estados Unidos. Soy terapeuta sistemático familiar con un Phd. en consejería pastoral. Mi área de especialización es el manejo de pacientes terminales de cáncer, sida, lupus, politraumatizados y coronarios y sus familias. Actualmente soy el consejero familiar para la región oriente de Sudamérica (Brasil, Uruguay y Paraguay) con nuestra misión. Mi base de trabajo se concentra en el Hospital Bautista en Asunción, Paraguay.

teológicas no –saludables. La pastoral educativa, a mi parecer y convicción, puede manejar estas dinámicas con una hermenéutica más responsable. Un elemento básico en este proceso es el saber que no podemos tener un entendimiento exhaustivo de ningún evento histórico, pero sí su interpretación. Sin embargo, nuestra mayor y mejor aproximación hermenéutica hace que nuestro margen de error sea mínimo o ninguno.

Cada vez que nos acercamos al texto sagrado llevamos con nosotros un entendimiento establecido de los temas a los cuales el texto habla. Algunos le llaman entendimiento establecido de los temas a los cuales el texto habla. Algunos le llaman relación texto – contexto. Me parece que en nuestra pastoral educativa necesitamos enfatizar esta realidad. Interpretaciones acéfalas o tan sólo centradas en percepciones, intuiciones, iluminaciones, o revelaciones reduccionistas que no se ajustan a la veracidad y autoridad de las escrituras pululan generando más patologías y dependencia humana antes que salud y dependencia divina.

El desafío pastoral – educativo continúa con nosotros como esa tensión saludable que nos invita a mejorar día a día. Necesitamos una dependencia auto – consciente en la Palabra de Dios y un espíritu contrito ante el Espíritu Santo a medida que estudiamos e interpretamos la palabra de Dios a los hombres.

La pastoral educativa también confronta el “problema (oportunidad) de la contextualización”.<sup>13</sup> Algunos definen contextualización como el ejercicio de apelar a las demandas del contexto cultural del intérprete. Niebuhr, maneja el tema de una manera balanceada al considerar la definición de cultura – contexto, y la definición de Cristo. Posteriormente coloca en yuxtaposición Cristo contra la cultura, el Cristo de la cultura, Cristo por encima de la cultura, y finalmente Cristo y la cultura paradójica.<sup>14</sup> El contexto juega un papel importante en la manera de hacer pastoral. La tensión es qué clase de dimensión hay en esa pastoral. Si es una dimensión tan solo para el aquí y ahora, o si, por el contrario es una dimensión trascendente. Esa tensión de tolerar estructuras teológicas removidas substancialmente de la teología bíblica y controladas por la cultura y no por las escrituras siempre estarán con nosotros. Allí radica, en parte, nuestra pastoral.

## Conclusión

La lectura histórica de la pastoral en nuestro contexto latinoamericano es diverso, dinámico y heterogéneo. No es posible apuntar a un solo tipo de pastoral, más bien pastorales. Las dimensiones pastorales en su diversidad de ministerios apuntan a un fin común. El reino de Dios. Cualquier otro propósito fuera de este ideal – real pierde su sentido de “dimensión pastoral”.

A través de esta monografía hemos podido explorar elementos históricos enraizados en la ciencias los cuales pueden ser herramientas prácticas para considerar, analizar, enfocar, reflexionar, y porque no, implementar en nuestra labor pastoral.

La dimensión pastoral de la educación requiere y nos demanda una relectura de aquellas metodologías, técnicas, o teorías que en algún momento histórico se autodenominaron o fueron consideradas como contribución a las necesidades de la humanidad en aquel entonces. Cada una de ellas, enumeradas a lo largo de esta monografía deben ser diseminadas, evaluadas y criticadas sin reduccionismos, pero sí con justa apertura.

Las dimensiones pastorales en América Latina son potenciales y posibles de llevar a cabo. La educación teológica juega un papel preponderante en esa dimensión. Ello requiere y reclama una

---

<sup>13</sup> De ninguna manera pretendo profundizar en este tema. Ver H. Richard Niebuhr, *Christ and Culture* (NY: Harper Torchbooks, 1975). Hans Kung, *Makers of the Modern Theological Mind* (Waco: Word Books, 1985). John R. Stott, *Christian Counter – Culture* (III: Inter Varsity Press, 1978). David O. Moberg, *Wholistic Christianity: an Appeal for a Dynamic, Balanced Faith* (ILL: Brethren Press, 1985). John Stott, *Involvement: Being a Responsible Christian in a Non – Christian Society* (NY: Revell Company, 1985).

<sup>14</sup> Animo al lector a profundizar en el tema con la lectura de Neiguhr, *Christ and Culture* (NY: Harper Torchbooks, 1951).

autocrítica, tanto de educadores como de las instituciones.<sup>15</sup> Dicha dimensión es posible cuando nos comprometemos individual y comunitariamente a hacer de la pastoral un ejercicio en el camino distante de la torre de marfil.

---

<sup>15</sup> Consultas anteriores han manejado éste y temas similares. Los trabajos presentados por la Lic. Ana R. Somoza, "El alumno como persona"; el Lic. Hugo N. Santos, "Aprendizaje y Salud", y la reacción a dicha ponencia por la Lic. Araceli Novo de Guerrero; el Lic. Oscar Pereira, "La institución Teológica e Iglesia"; la Lic. Sara Baltodano de Mahecha, "La salud en la Educación Teológica: la Institución Teológica como Sistema"; el Dr. Jorge Cárdenas, "La Institución Teológica, Salud y Educación"; la Lic. Ana Somoza, "El estudiante como persona"; nos ofrecen un vasto material informativo y práctico como herramientas a usar en una nueva dimensión pastoral en nuestra educación teológica. Animo a nuestros lectores e instituciones educativas teológicas a hacer uso de estas fuentes.

## La dimensión grupal en la educación teológica

Hugo N. Santos

Lo que sigue es una reelaboración de lo considerado en este taller de la consulta a partir de las técnicas grupales utilizadas y lo surgido de la interacción de los participantes. No es posible hablar de la dimensión grupal asiladamente. Para poder relacionar ésta con la educación teológica, se hace necesario considerar, al menos tres cuestiones que sirven de marco indispensable para la reflexión: 1) la concepción de la educación que queremos afirmar; 2) el poder potencial que tiene el grupo, en sí mismo, para educar; 3) algunas consideraciones básicas acerca del vínculo entre teología y pedagogía.

### **Acerca de nuestra concepción educativa.**

Sin pretender agotar el tema, sino más bien introduciéndonos en él, queremos puntualizar algunas consideraciones que diferencian la educación tradicional de una concepción moderna del hecho educativo. Lo hacemos contraponiendo ambas concepciones, pero reconociendo que una no significa el descarte de la otra ya asumiendo que exageramos las notas de cada una para hacer más clara esta diferencia. Cuando hablamos de educación tradicional hacemos referencia a un modo de hacer educación que tenía vigencia hasta fines del siglo pasado. Con educación moderna (que podríamos llamar de otro modo de acuerdo a lo que queremos enfatizar) hacemos referencia a una serie de escuelas, tendencias y modelos que se han ido esbozando y expresando en este siglo.

Reconocemos que estamos todavía en un tiempo de transición, pero que la educación que hemos recibido los que hoy somos docentes de instituciones teológicas ha estado fuertemente teñida por la educación tradicional. Esto no es un dato anecdótico porque está referido al "como" de la educación, constituyendo los marcos referenciales o las matrices de aprendizaje que orientan nuestra acción docente cuando se trata de enseñar.

- a. La educación tradicional ha puesto un énfasis desmedido en el aspecto racional en detrimento de otras dimensiones de la persona, como la afectiva y social que participan también, de un modo significativo, en todos los aspectos que supone no sólo el hecho mismo de aprender sino el contexto donde ese aprendizaje se realiza. Esta dimensión llama la atención acerca de cual es nuestra antropología (y nuestra teología) implícita en el acto educativo. Pero también nos insta a reconocer diferentes dimensiones de la vida humana que se ponen en juego en el tiempo de la enseñanza – aprendizaje. Ya no serán suficientes los métodos "lógicos", es decir, aquellos basados sólo en la razón o el pensamiento sino que habrá que apelar a otras metodologías que tengan en cuenta la experiencia anterior, la resolución de problemas, el uso de los sentidos, la utilización de lo aprendido.
- b. En la educación tradicional, el eje de la actividad es la enseñanza. Como este tipo de educación supone una cultura estática, lo importante está en los libros y en lo que el profesor pueda transmitir. Lo que el alumno pueda descubrir o pueda hacer pasa a un segundo plano. Siendo así es poco importante la formación pedagógica del docente, porque lo decisivo es lo que se transmite y la reproducción de lo transmitido por parte del estudiante. Lo fundamental son las verdades definitivas que el alumno debe saber y lo que el docente hace en el aula. Más modernamente, se ha girado el énfasis desde la enseñanza-aprendizaje lo que podría sintetizarse en la frase "lo importante no es lo que el profesor enseña, sino lo que el alumno aprende". Esto ha llamado la atención sobre los caminos para llegar a tal meta. Se impone un trabajo de síntesis, en este sentido, donde la opción no sea "enseñanza o aprendizaje" sino un proceso, una tarea denominada enseñaje donde, si bien con roles y responsabilidades distintos, tanto el profesor como el alumno participan del proceso de aprender y enseñar. Si el alumno siente que no tiene nada para ofrecer y el profesor que no tiene nada que aprender (al menos en la interacción con los estudiantes) se estereotipan los roles y se pierde la posibilidad de la dinámica del grupo mismo. En la educación tradicional, lo importante es la transmisión que es tarea del profesor. Si el

alumno no aprende no es problema del profesor si es que éste ha cumplido con la actividad que se le ha asignado, esto es presentar ideas a las inteligencias.

- c. Hay una diferencia fundamental entre estas concepciones respecto al concepto de aprendizaje. En la primera, donde la memoria tiene una importancia fundamental, se piensa al alumno, construyendo una caricatura, como un recipiente donde se colocan los conocimientos. Se trata de pasar a éstos de los libros o de la cabeza del docente a los alumnos. Más aún, esto se reforzaba en la idea de un conocimiento estático más que uno dinámico que implicaría movilidad y replanteos de lo aprendido anteriormente. Aprender, en un sentido actual, supone "una apropiación instrumental de la realidad para transformarla". Esto implica un proceso psicológico mucho más complejo y rico que el simple memorizar. En este contexto uno podría preguntarse si el término teología práctica, usado en nuestras instituciones teológicas para referirse a la vida y la tarea en los distintos ministerios de la iglesia, no se presta a confusión porque siendo que todo aprendizaje debe convertirse en instrumento en la vida del que aprende, lo práctico se refiere a una dimensión del aprendizaje, no solo afecta la memoria sino la vida toda de la persona. En esencia, en la educación tradicional, aprender supone repetir lo que los libros o el profesor dicen, en la otra, aprender es la capacidad que se va adquiriendo para resolver problemas y operar sobre la realidad.
- d. Muy relacionado con lo anterior, la atención sobre el aprendizaje ha pasado de centrarse exclusivamente en el qué. Vinculado al contenido, a interesarse, de igual manera, en el cómo, es decir el modo como se aprende. Este segundo aspecto, que supone un "aprender a aprender", tiene un carácter implícito, más cerca de lo inconsciente y pocas veces reflexionado en la educación tradicional. Las formas de encuentro con lo real no se problematizan en la clase, naturalizando el modo que se aprende y dando lugar a una familiaridad con este estilo que es encubridor respecto a los modelos de aproximación con la realidad. Así el profesor enseña mucho más de lo que cree y el alumno recibe y aprende mucho más de lo que reconoce su conciencia.
- e. Finalmente, mencionamos el hecho que la educación tradicional tiene un sesgo individualista. Lo importante es la relación de cada uno con el profesor. La relación horizontal es negada o apenas tenida en cuenta. Más aún, a veces genera molestias en la medida que crea bullicio o diálogos al margen de la persona sobre la que está concebida el aprendizaje. Sin embargo, debemos partir del hecho que la clase es un grupo, y este dato, lejos de desconocerse, debe convertirse en un instrumento para el aprendizaje mismo en tanto que es dentro de este medio ambiente grupal donde se habrá de producir la posibilidad de crecer. Ese medio ambiente recreado habrá de ser un estímulo para el crecimiento y desarrollo, un motivador del aprendizaje y un espacio donde todos y no sólo el profesor habrán de brindar elementos para el aprendizaje mismo. En ese contexto, las técnicas grupales se convertirán en herramientas para los objetivos de las materias.

### **El poder educador del grupo**

Aquí entramos de lleno en nuestro tema. Para que haya grupo es necesario que ese conjunto de personas, que están en el mismo lugar, interactúen entre sí, se influyan recíprocamente y tengan conciencia y responsabilidad respecto a su pertenencia a se e conjunto. Esta dimensión de grupalidad es un elemento importante para estimular el hecho educativo. De ahí que, ciertos procesos grupales deben ser tenidos en cuenta y explicitados cada vez que haga falta. Por ejemplo, hechos que hacen a la participación, a la comunicación, al grado de cohesión y de compromiso y a la productividad.

La educación no supone una comunicación unidireccional, es preciso vivirla como un proceso donde educador y educando están inmersos en la aventura del descubrimiento compartido. La educación es, ante todo, una cuestión de relaciones humanas, es un vínculo entre el profesor y alumnos mediado por el contenido. Este no es de ninguna manera un asunto secundario, al contrario, pero deberíamos pensarlo como un elemento que permite la relación educativa entre el profesor y los alumnos. Porque no basta que las personas conversen para que se dé la educación.

Esto no debe hacer olvidar que el educador tiene un rol diferente. Si todos fueran iguales no podría verse la contribución, la posición y el conocimiento que los diferencia. La responsabilidad

mayor es del profesor en el acto de aprendizaje. Un nuevo sentido de lo pedagógico no disminuye su responsabilidad respecto a la educación tradicional, al contrario, lo desafía en nuevos caminos de investigación y crecimiento personal. Si participan todos, cada clase tendrá algo o mucho de aventura y el ejercicio de la docencia consistirá también en poner en juego el arte del profesor.

La educación puede ayudar, a través de la relación pedagógica, a reproducir formas patológicas de las relaciones sociales. Pero resultará liberadora en la medida que haya claridad en los roles, lo que no implicará jerarquías paralizantes y temidas, sino vínculos que estimulen la creación, la integración con lo previo y la propia experiencia y el amor y gozo por lo que se aprende, superadores de un tipo de competencia que supone la existencia de vencedores y vencidos. El trabajo de cada uno debe integrarse en la producción del grupo.

Y esto vale también para el educador. Este, que es parte fundamental del proceso, es reeducado en la misma práctica. No es posible enseñar sin aprender, pero tampoco se puede enseñar adecuadamente sin conocer algo de la realidad vivida por el grupo con el que se va a trabajar.

A esta altura, debemos reconocer la relación existente entre salud mental y aprendizaje. El sujeto y enferma cuando por el incremento de sus ansiedades, ante contradicciones internas y con su contexto, recurre a una conducta regresiva, infantil. Pero no ocurre situacionalmente pudiendo avanzar después, sino que se estereotipa en su conducta. No puede desarrollar conductas adaptativas, se aferra a una interpretación de lo real y reitera estereotipadamente modelos previos sin modificar su contexto vincular. Se estacan los modelos de comunicación y aprendizaje. De modo que cuanto más repetitiva es una conducta, más enfermo está el sujeto.

No nos estamos refiriendo sólo a patologías graves, la imposibilidad de acceder a un juicio crítico de la realidad o de revisar nuestras propias certezas que nos limitan y señalan nuestra imposibilidad de aprender. El grupo puede ayudar a la ruptura de estos estereotipos que limitan la posibilidad de aprender al ayudar a la persona a encontrarse con objetos externos diferentes de los internos. Así el aprendizaje puede identificarse con salud mental en tanto se crean relaciones que modifican al sujeto con su medio. Pero para eso habrá que tenerse en cuenta que el aprendizaje es siempre una relación de cambio y esto supone desestructuración de lo previo, lo ya conocido y poseído para dar lugar a una nueva estructuración. Esto puede generar vivencias de pérdida, desestructuración y ataque. Los miedos y las desconfianzas que lo nuevo genera no suelen explicitarse, pero tienen eficacia en el proceso mental y en el aprendizaje. Este, en tanto, experiencia totalizadora y no meramente intelectual, genera obstáculos.

El pensamiento crítico no puede llevarse a cabo plenamente sin una conciencia clara de lo que está significando ese aprendizaje en la vida de la persona. Pensemos, por ejemplo, lo que puede representar para un estudiante de teología aprender acerca de determinados conocimientos bíblicos diferentes a los que le enseñó, en su congregación de origen, un maestro a quién él o ella idealizaba y quería mucho.

Cambiar por lo tanto es perder, pero esta situación puede ser superada por toda la ganancia del cambio. Ayudarle a aceptar estas nuevas realidades es parte del proceso, pero esto no se puede descubrir fuera de una relación comunicativa multidireccional donde sea posible procesar lo aprendido. Porque aprender a aprender supone estructuras no sólo conceptuales, sino también afectivas y de acción. Es decir, el pensar, el sentir y el hacer en el acto de aprender. Si no lo pensamos así, no podemos intuir siquiera los obstáculos que impiden que el aprendizaje se vislumbre adecuadamente. En muchos momentos del aprendizaje se generan necesidades de distinto signo, las que pugnan por el cambio y las que intentan mantener lo adquirido y apropiado.

El aprendizaje debe llevar a la persona a aprender para ser útil en la misión de la iglesia, no sólo para ponerse al servicio de lo instituido, sino para adquirir elementos que le permiten ayudar a la iglesia a hacer los cambios necesarios para un ejercicio más fiel del desarrollo de la misión. El grupo, bien conducido, puede ayudar a sacar afuera lo mejor de cada uno, integrando y potencializando todos los aspectos de la vida. Una educación que opone la cabeza al cuerpo, lo intelectual a lo manual, la teoría a la práctica, se constituye en un obstáculo en el proceso educativo. Las técnicas grupales pueden acompañarnos para su superación.



Pero el grupo no se vuelve operativo de golpe, se necesita de un proceso. Este supone marchas y contramarchas. De modo que operar en educación también significa cambio, no sólo en las personas sino también en el grupo. Se requiere de un cambio no sólo en los contenidos, sino también en el aprender a aprender, sobretodo en un contexto donde todos, docentes y alumnos, hemos sido marcados por la educación tradicional.

No hay que perder de vista que la temática que supone la educación teológica está permanentemente volviendo sobre el sentido de la vida, la fe y las instituciones donde los sujetos se están entregando. Los alumnos vienen con sus sueños, con sus proyectos, con sus conflictos y con sus necesidades. Este nivel motivacional debe ser tenido en cuenta para que la educación no permanezca al margen de las necesidades de los individuos.

Si hablamos de lo grupal, no podemos ignorar el contexto más amplio donde se produce. Es decir lo institucional y social. Esto no es una mera circunstancia, sino que es determinante del texto, esto es de lo que se dice y se hace en el grupo. Por ejemplo, estructuras institucionales que fomenten la horizontalidad favorecerán el acercamiento dentro del grupo.

Un grupo bien coordinado alienta el proceso de aprendizaje. El educando debe ser estimulado como persona en el acto de conocer. Una tarea importante es estimular las preguntas. Pensar en lo grupal nos abre a una pedagogía de las preguntas y no sólo de las respuestas. En la educación tradicional, el educador viene con un bagaje de respuestas, cuyas preguntas nadie le hizo. Aprender y animarse a repreguntar frente a las respuestas abre a nuevas dimensiones del aprendizaje. La pregunta está metida en el centro mismo del acto de conocer.

Hablar solo lo grupal, en el tipo de pedagogía que queremos promover, exige y necesita de la relación de los alumnos entre sí. Si todo el accionar del aula está centrada en la acción del docente, la relación entre los alumnos no es necesaria. A todos los que vivimos este esquema tradicional nos resulta familiar este enfoque. Aún cuando de hecho siempre existen pequeños grupos de alumnos que estudian en común o se prefieren entre sí, éste, para el esquema tradicional, no es un dato que interese desde lo institucional. Es decir, es como si no existiese.

Los alumnos son así más bien el "auditorio" y no un grupo de trabajo y aprendizaje, donde la acción y reflexión entre ellos es importante. Y donde la experiencia y el conocimiento de cada uno confluyan en el momento del aprendizaje. Digamos que debemos revisar algunos aspectos de los roles tradicionales del profesor – alumno para acceder a la comprensión de un nuevo ejercicio de los roles que lleven a una responsabilidad más compartida.

La relación entre los alumnos se establece a partir de una tarea en común, pero también de necesidades y responsabilidades comunes. Si queremos una educación teológica que ayude a crear líderes activos y responsables no podremos utilizar métodos pedagógicos que estimulen la pasividad y la especulación.

Lo considerado hasta aquí respecto a la importancia de la consideración de lo grupal en el hecho educativo no significa que cualquier cosa que pase en el grupo será positiva. Lo que suceda en los grupos también puede ser negativo en la vida de las personas. Todo dependerá del proceso.

Tampoco estamos negando la posibilidad del uso de recursos conocidos como la clase magistral donde el profesor tiene a su cargo la presentación de un tema. Esto puede ser lo aconsejable, a menudo, pero si todo un curso se limita a eso, la postura pasiva y "para cumplir" de los alumnos vendrá por añadidura.

Por otra parte, esta tarea no está exenta de dificultades. Este estilo educativo requiere de una permanente reflexión y preparación pedagógica. Los profesores solemos a menudo olvidarnos que una cosa es saber y otra saber enseñar. Nos preocupamos más de lo primero que de lo segundo. Nos resulta más fácil cambiar los programas, los planes de estudio que modificar nuestra mentalidad respecto al cómo del aprendizaje.

Pero no debemos ser, los profesores, demasiado duros con nosotros mismos. No se pueden sacar de una sola vez las matrices de aprendizaje con las que la mayoría de nosotros fuimos formados. Tal vez nos puede servir algo, el proverbio indio que dice: "la más larga caminata comienza

con un paso". Siempre es bueno dar ese paso, realizar ese intento, sobre todo cuando la tarea es tan importante y revolucionaria. Es mucho mejor que dejarse llevar simplemente por lo que se hace.

Tampoco es seguro que con métodos que enfatizan lo grupal logremos el nivel de excelencia deseado. Habrá que estimular la búsqueda de la misma y crear las condiciones institucionales que favorezcan el logro de este fin.

Pero será simplemente crear un contexto grupal que acompañe este tipo de tareas. Por ejemplo, reducir la intimidación que puede experimentarse en situaciones de grupo. Todo lo que fomente la desigualdad reducirá la productividad. Aunque es importante establecer claramente los objetivos y las normas de funcionamiento de la clase, desde el principio, se deberá cuidar de no caer en un exceso de formalidad que estimule la rigidez y coarte la comunicación.

Será de mucho valor desarrollar la capacidad de escuchar, fomentar el don de revisar las propias opiniones cada vez que sea necesario y aún de reconocer los errores, sabiendo que éstos son parte del proceso de aprendizaje. Que tanto al recibir o al emitir un mensaje se tengan en cuenta y se respeten a las personas, siendo lo más simple, concreto y claro posible. También es importante saber tolerar los puntos de vista diferentes, no encasillando, ni etiquetando a los otros, sabiendo encontrar lo bueno, positivo y aun sorprendente que el otro puede ofrecer.

Pero también este es un tema que deberíamos hablar en nuestras instituciones. Quien es docente de una institución teológica no está solo, es parte de un proyecto, aunque no siempre se asuma esta realidad. Definir el sentido del aprendizaje y acordar las condiciones en que se realizará, más allá de horarios, planes de estudio y otras formalidades, es un asunto importante en la coherencia requerida para llevar a cabo el proyecto general de la institución.

En síntesis, darle la debida importancia en la educación a lo grupal tiende a obtener los siguientes logros:

- a. Aprender a aprender, con autoconciencia acerca del modo y no sólo de qué del aprendizaje.
- b. Ayuda a integrar la teoría y la práctica. Debe haber una reciprocidad de funciones entre conocimiento y acción. No es el mejor preparado el que más formulaciones teóricas hace, sino el que sabe utilizar mejor los conocimientos.
- c. Fomenta la iniciativa, la libre expresión, el trabajo productivo, el reflexionar autónomo, la capacidad de innovación para reflexionar y actuar en relación con los asuntos que se estudian. En el trabajo grupal, se despiertan energías y posibilidades latentes que suelen estar reprimidas y limitadas en los esquemas tradicionales.
- d. Se aumenta la capacidad de utilizar y valorizar las experiencias y conocimientos particulares en relación con la materia que se está cursando.
- e. Se estimula la posibilidad de trabajar y pensar en grupo.
- f. Se promueve la captación en toda su complejidad, a través de los emergentes que aparecen, de distintas facetas del tema estudiado, limitando la dirección lineal que sigue el desarrollo de una exposición como único recurso.

### **¿Fundamentos teológicos para la educación teológica?**

¿Nos dará la reflexión teológica elementos para fundamentar nuestro trabajo educativo? Por cierto que sí. Tal vez no hayamos utilizado lo suficiente las posibilidades que esto supone. No era el propósito de este taller ahondar en esta cuestión, pero bastaría con decir que la manera como enseñamos no sólo revela nuestras opciones metodológicas, sino también nuestra antropología y nuestras concepciones teológicas.

Si hablamos de lo grupal, bastaría recordar, a modo de ejemplo, las palabras de Jesús: "*En esto conocerán que sois mis discípulos, si tuviereis amor los unos con los otros*" (Juan 13:55). Jesús estaba, en un tiempo próximo a la despedida de ellos, no sólo interesado por la relación que cada uno

de sus discípulos tendría con él, estaba también preocupado por la relación que tendrían entre ellos. Si necesitamos un fundamento para basar la existencia de la iglesia, sin duda acá tenemos uno que parte de la intención de Jesús de fundar una comunidad diferente.

Se ha dicho muchas veces que una institución teológica, no es una congregación local. Esta afirmación nos ha servido para discriminar algunos aspectos importantes, pero también ha sido una excusa para no tomar suficientemente en serio algunos elementos. Si es cierto aquello que "*donde dos o tres estén reunidos en mi nombre...*" esta verdad alcanza a lo que sucede diariamente en nuestras instituciones, más aún, es parte del fundamento de la institución misma.

El amor del que hablaba Jesús no surge por un decreto, como un mandamiento más, ni debe quedarse en las buenas intenciones del "querer amar". El amor nace, se recrea, crece y se perfecciona en el encuentro, en el conocimiento mutuo, en lo que surge del trabajo en común, allí donde el Espíritu va haciendo su obra no sólo "en" sino "entre". En este punto es donde lo grupal puede tener un sentido renovador en la educación teológica. Una pedagogía que no le interese la dimensión vincular entre la gente no estará promoviendo significativamente aquello que era el deseo de Jesús.

## Pablo como modelo docente

### Sermón

Dr. Stanley D. Clark

#### Introducción

Este mensaje de clausura de la Consulta, quisiera que pensáramos en Pablo como modelo para la tarea docente. Hay un párrafo en la Epístola a los Colosenses donde él se refiere explícitamente a su ministerio y donde podemos encontrar referencias a distintos aspectos de la tarea de la formación de personas para la obra. El texto bíblico se encuentra en Colosenses 1:24-29: *"Ahora me gozo en lo que padezco por vosotros, y cumplo en mi propia persona lo que falta en las aflicciones de Cristo por su cuerpo, que es la iglesia; de la cual fui hecho ministro según la administración (o plan) de Dios, el misterio oculto desde las edades y desde las generaciones, pero que ahora ha sido manifestado a sus santos, a quienes Dios quiso hacer conocer las riquezas de la gloria de este misterio entre los gentiles, que es Cristo en vosotros, la esperanza de gloria; a quien anunciamos, instando a todo hombre y enseñando a todo hombre en toda sabiduría para que presentemos a todo hombre perfecto (maduro) en Cristo; para lo cual también trabajo luchando según la potencia de él, la cual actúa poderosamente en mí"*.

En este pasaje, Pablo se refiere al ministerio de dos maneras: 1. Por un lado, el ministerio es un mensaje que debe ser compartido, aparecen diferentes términos para referirse al mensaje "evangelio" (Col. 1:23), "la palabra de Dios" (1:25), y "el misterio" (1:26-27). 2. Por otro lado, el ministerio consiste en lograr la transformación de las personas. La tarea del ministro puede verse como la de ser comunicador de una noticia importante o puede verse como la de ser agente de cosas.

¿Cuáles son las maneras en que Pablo puede servir de modelo para la tarea docente?

#### I. La naturaleza de la tarea docente

En primer lugar, sugiero que el pasaje dice algo sobre la naturaleza de la tarea docente. Es por naturaleza una tarea de servicio, algo que ya hemos estado diciendo en esta consulta. Pablo define su ministerio en términos de un servicio (Col. 2:23, 25). El término que usa es el término griego diákonos reflejado nuestra palabra "diácono". Habla de un servicio humilde y, a la vez, un servicio personal ilustrado por el trabajo del mozo.

El servicio se define de dos maneras en el pasaje. Por una parte, Pablo es ministro o siervo del evangelio (1:23), del mensaje. Creo que en estos tiempos hay gente que pone el mensaje de su servicio; se sirven del evangelio en lugar de ser servidores del evangelio. Como docentes ¿no vemos en términos de ser servidores de la verdad, del evangelio, del mensaje cuando nos paramos delante de los alumnos? O ¿es el mensaje el medio por el cual intentamos satisfacer nuestras propias necesidades? Pablo se veía como siervo del evangelio. En 1º Corintios 2:1-5 él dice que predica el evangelio con temor y temblor y se esfuerza para que la técnica no desplace la eficacia del mensaje.

Pero además de ser siervo del evangelio, Pablo dice que es siervo de la iglesia (1:25). Él está al servicio de las personas. La tarea docente existe para el provecho del alumno, no para que el profesor tenga un escenario donde demostrar su pericia.

De modo que tenemos en Pablo un buen modelo del docente como siervo, como ministro. De vez en cuando los alumnos nos consultan acerca de cómo llegar a ser docentes. Tengo miedo de que a veces piensen en el prestigio que representa el rol docente. Quizás la mejor manera de evitar la búsqueda de la docencia por motivos de estatus y prestigio es ejercer la docencia de tal manera que sea claro que somos siervos, siervos de un mensaje y siervos de aquellos a quienes enseñamos.

En segundo lugar, Pablo describe la naturaleza de la tarea docente en términos de una comisión divina. Pablo dice que "fue hecho ministro" (1:25) y habla de una "administración de Dios que me fue dada" (1:25). Los verbos son pasivos. Dios había actuado en la vida de Pablo para

constituirlo en su ministro. La palabra traducida "administración" indica que Dios había colocado a Pablo en el ministerio según un plan divino. Me parece que hay dos razones importantes para concebir la tarea docente en término de una comisión divina. (1) Si Dios me ha dado una función docente, entonces tengo autoridad para ejercer la tarea en su nombre. (2) Además, si me ha tocado ser docente, según un plan que Dios tiene, puedo confiar en los resultados efectivos; el éxito no depende en última instancia de mi capacidad docente, sino de los propósitos divinos que se han de cumplir.

Pablo es un ejemplo de la naturaleza de la tarea docente en dos sentidos: es un servicio a la palabra y a las personas, y es una comisión divina y, por lo tanto, puede realizarse con una autoridad divina y con la seguridad de resultados efectivos.

## II. El alcance de la tarea docente

En segundo lugar Pablo habla aquí del alcance de su tarea docente. Escribe "alentando a todo hombre y enseñando a todo hombre a fin de presentar a todo hombre perfecto en Cristo" (1.28). La expresión "todo hombre" aparece tres veces en el versículo. La repetición es para remarcar la expresión; parece un énfasis demasiado exagerado. De hecho, algunas versiones omiten la repetición de "todo hombre" por considerar un vicio literario repetir tanto en un solo versículo una misma expresión. El apóstol quiere subrayar el alcance de su ministerio, abarca absolutamente a todos los hombres.

Su visión de su tarea era en los términos más amplios posibles. Creo que nos ayudará cuando estamos frente a una clase de 3 o 4, o 15 o 20 darnos cuenta de que nuestra tarea no es solamente llegar a estos alumnos. Debemos ver estos estudiantes cuando parte de un proyecto Dios de alcanzar hasta el último hombre. Hoy se dice mucho acerca de los pueblos no alcanzados y creo que hay valor en ver nuestra tarea docente en el marco de esta misión global.

Hace dos o tres años estuve en un retiro donde tuvo a su cargo los mensajes por la mañana Rudy Girón de COMIBAN. Una de las mañanas hizo algo que ha quedado grabado en mi mente. Se refirió a la población mundial, actualmente unos 6.000 millones de personas. Entonces trató de representar como es composición de estos 6.000 millones de personas desde la perspectiva misionológica. Hizo pasar al frente diez personas y dijo que íbamos a pensar que estas diez personas representan la población del mundo. De las diez personas, tres se llaman cristianas y componen lo que los misionólogos llaman el mundo "C". Cuatro de las diez personas están en el mundo alcanzado, pero no cristiano todavía; tienen a su disposición la Biblia, iglesia, testimonios de distintas clases; es el llamado mundo "B". Pero las tres últimas personas están en el mundo no alcanzado donde no hay prácticamente ninguna presencia del evangelio, el llamado mundo "A".

El gran desafío para la iglesia es llevar el evangelio a los pueblos no alcanzados, pero lo interesante es como usamos los recursos. Cada cien dólares de ofrenda, que se recibe se invierte de la siguiente manera: \$ 99,90 en el mundo "C", el mundo cristiano; 9 centavos en el mundo "B", el mundo alcanzado; 1 centavo en el mundo "A", el de los no alcanzados, donde no hay presencia del evangelio. Si pensamos en la distribución de los obreros, la estadística es semejante. De cada cien obreros, 91 están en el mundo "C", ocho están en el mundo "B" y solamente uno de cada cien obreros está en el mundo "A".

Lo interesante es que este cuadro está cambiando precisamente porque las iglesias y las agencias misioneras están ahora dándose cuenta de que la atención tiene que estar en donde, como dice Pablo, la palabra de Cristo no ha sido anunciada, donde Cristo no es conocido (Ro. 15:20-21). Una de las críticas que se hace a los seminarios es que preparan la gente para servir en congregaciones establecidas, no para que la iglesia pueda cumplir con su misión de llegar a la gente no alcanzada. La impresión mía es que entre los alumnos la situación está cambiando y ellos están viendo que el desafío es el mundo no alcanzado. Sin embargo, las instituciones a veces se han quedado atrás; siguen preparando pastores para las congregaciones en lugar de preparar misioneros para alcanzar a los no alcanzados.

### **III. La modalidad de la tarea docente**

Pablo usa dos expresiones para describir la modalidad de su ministerio y me parece que nos puede servir para describir la modalidad de la tarea docente. El hacía dos cosas para cumplir con su ministerio: enseñaba y aconsejaba (o amonestaba como dicen algunas versiones; 1.28). El participio traducido "enseñando" es del verbo *didasko*, el término común en el Nuevo Testamento para hablar de la enseñanza. Se usa para la comunicación de información o la transferencia de conocimiento o, aún, para el desarrollo de habilidades. Es una palabra con sentido amplio pero siempre implica una finalidad práctica y no meramente teórica. Se refiere a enseñanzas que es útil para ordenar la vida correctamente en su relación con Dios y con el prójimo. Exige una respuesta volitiva. El interés de Jesús no era meramente transmitir información o conceptos, sino lograr una respuesta de compromiso. El uso de las palabras en Mateo 28:20 es un claro ejemplo de esta preocupación de Jesús; sus discípulos deben enseñar a los seguidores a guardar todo lo que él había mandado.

Ya nos hemos referido a los términos que Pablo usa para identificar el contenido de su enseñanza, como evangelio, palabra de Dios y misterio. Sin embargo, al principio del versículo 28, Pablo describe el contenido de otra manera. Dice que él anunciaba a Cristo. El contenido es una persona, no simplemente información o conceptos. Su enseñanza es cristocéntrica. Lo que él buscaba era lograr el traspaso de la vida de Cristo a las vidas de aquellos a quienes el enseñaba.

En segundo lugar, Pablo describe la modalidad de su ministerio mediante la palabra aconsejar o amonestar. El apóstol no se conformaba con una tarea didáctica simple, sino que él se preocupaba por lo que estaba ocurriendo en la vida de la persona; se preocupaba por orientar la vida mediante advertencia y consejo.

Hemos estado hablando toda la semana de cómo podemos lograr cambios en la vida de los estudiantes, de cómo podemos realizar la tarea docente de tal manera que los alumnos se vayan formando a la imagen de Cristo. Una de las actividades de la semana era pensar en una imagen que puede representar la relación docente. Se me ocurre que quizás Pablo ha dado la mejor imagen cuando dice con respecto a los gálatas que ha vuelto a sufrir dolores de parto hasta que Cristo sea formado en ellos (Gál. 4:19). La tarea se describe en términos de la experiencia humana de dar a luz una nueva vida. El sufrimiento de la mujer en el nacimiento de una vida es la imagen más adecuada para representar la tarea docente. La tarea de sufrir de la mujer en el proceso de parto, un sufrir que es ejemplo de lo que es el sufrimiento del ser humano. Pablo buscaba esto para decir lo que quiere decir docente, esto es lo que quiere decir cumplir con la tarea docente, buscar la transformación de las personas, no simplemente transmitir el mensaje, sino ser un agente de cambio en sus vidas, era así su modalidad para su trabajo docente.

### **IV. La finalidad de la tarea docente**

Fíjense, en cuarto lugar, que el ejemplo de Pablo es la finalidad de la tarea docente. Pablo dice que la finalidad de su tarea era presentar a todo hombre perfecto. La palabra traducida "perfecto" se refiere a la meta, al objetivo, al blanco que uno quiere alcanzar. La intención de Pablo es presentar a sus educandos como maduros, completos. En una palabra, la finalidad es la conformación de la vida de la persona a la imagen de Cristo.

En estos días alguien me preguntó con respecto a que yo haría de manera diferente si estuviera empezando de nuevo en la docencia. Creo que haría desde el principio algo que comencé a hacer algún tiempo. Empecé a pedir a los alumnos al comienzo de cada período lectivo fichas personales con información acerca de dónde vienen, dirección, número de teléfono, experiencias previas en la iglesia, experiencia previa en la preparación, obra práctica del momento, y el trabajo que están haciendo. Puedo conocer mucho mejor al alumno y darme cuenta de la razón de algunas cosas. Le cuesta a este mundo mantenerse despierto en la clase porque acaba de llegar de todo un día de trabajo duro.

La finalidad del dictado de la materia no es simplemente dictar la materia bien, sino ver la experiencia de la materia como una manera de ayudar al alumno es su meta de asemejarse más a Jesús. La tarea docente implica intentar que la materia ayude al alumno en su esfuerzo de conformarse al carácter de Cristo.

## **V. El compromiso de la tarea docente**

Finalmente, creo que Pablo es un buen modelo del compromiso de la tarea docente. Pablo dice que, en su esfuerzo de presentar a los hombres perfectos en Cristo, él trabaja "luchando según la potencia de él, la cual actúa poderosamente en mí" (1.29). El verbo traducido "trabajo" aquí significa trabajar hasta el cansancio, no haber guardado reservas de energía.

El término traducido "luchando" tiene cierta relación de raíz con nuestra palabra "agonizar", pero el sentido es distinto. En el Nuevo Testamento, muchas veces se traduce "esforzarse" y se usa para referirse al esfuerzo del atleta o del boxeador. A veces se usa en sentido metafórico y se traduce por medio del verbo "pelear".

El compromiso de la tarea docente es exigente; implica trabajo hasta el cansancio; implica esforzarse al estilo del deportista y del soldado.

## **Conclusión**

Pablo es un modelo para el docente:

1. en entender la naturaleza de la función como un servicio y una comisión divina;
2. en ver al alcance universal de la misión, hasta el último hombre;
3. en interpretar la modalidad de trabajo como de enseñar y formar mediante consejo y advertencia;
4. en reconocer que la finalidad es madurez, conformación a la imagen de Cristo;
5. en afirmar que el compromiso requiere un trabajo arduo y un esfuerzo sin límites.

El primer rector del Seminario Teológico Bautista era un misionero llamado Jaime Justice. Tuvo que retirarse del país por motivo de enfermedad después de unos diez años de ministerio. Unos doce años después de haber salido del país se publicó en El Expositor Bautista, el órgano de la Convención Bautista Argentina, una carta suya. La carta habla del sentido de satisfacción que sentía Justice al ver referencias al trabajo de aquellos que habían sido sus alumnos. Escribió: "Tuve el privilegio de sembrar algo en vuestra vida que ha venido fructificando y me regocijo al saber que mis trabajos no han sido en vano". Su carta referida al trabajo de sus exalumnos le hacía pensar: "Yo también tengo parte en esto porque en otros días invertí mi vida en estos obreros del Maestro y mi contribución sigue produciendo fruto en la vida y obra de ellos".

Esto es siempre una recompensa del docente, reconocer que su propia vida se extiende y se reproduce en la de aquellos que han sido sus alumnos.

## Participantes de la consulta 1998

### Introducción

#### ARGENTINA

Pablo Andíañach

Rubén Darino

Enrique Arntzen

Carlos Roberto Campos

Jorge Ferreira

Juan Carlos Carrasco

David Castro

Chang Soo, Chwe

Stanley Clark

Alberto Guerrero

Araceli Novo de Guerrero

Ana Somoza de Guiriani

Néstor Guiriani

Catalina F. de Padilla

José Oscar Rivero

Eduardo Rodríguez

Mariela C. Ulla

Hugo Norberto Santos

Carlos Villanueva

Noemi Zuliani

**Instituto Superior Evangélico de Estudios Teológicos**

**Instituto Bíblico Buenos Aires**

**Instituto Teológico Bautista de Misiones**

**Facultad Argentina de Educación Teológica, Iglesia de Dios**

**Escuela de Cadetes del Ejército de Salvación**

**Seminario Teológico Misionero Tiranno**

**Seminario Internacional Teológico Bautista**

**Seminario Teológico Reformado de América del Sur**

**Seminario Internacional Teológico Bautista**

**Seminario Teológico Reformado de América del Sur**

**Seminario Teológico Reformado de América del Sur**

**Iglesia Independiente. Máximo Paz**

**Iglesia Independiente. Máximo Paz**

**Centro de Educación Teológica Interdisciplinaria**

**Seminario Teológico Sudamericano**

**Seminario Teológico Sudamericano**

**Seminario Teológico Sudamericano**

**Instituto superior Evangélico de Estudios Teológicos**

**Seminario Internacional Teológico Bautista**

**Seminario Internacional Teológico Bautista**

#### BOLIVIA

Jaime Goytia

Santiago Mamani Montes

Arturo Nacho Laura

Marisol Nacho Vargas

**Seminario Teológico Bautista de Cochabamba**

**Seminario Nazareno Boliviano**

**Seminario Teológico Bautista de Cochabamba**

**Seminario Teológico Bautista de Cochabamba**

#### COLOMBIA

Amílcar Ulloa

**Comunidad de Educación Ecuménica L.A. y Caribeña**

#### CHILE

Arturo Chacón Herrera

Josué Fonseca

**Facultad Evangélica de Teología**

**Seminario Teológico Bautista**



Guillermo Gonzáles Rebeco

Sheila N. de Heneise

Esteban Heneise

Juvencio A. Marín Piñones

Alberto Salazar Ulloa

Ramón A. Sierra

Hugo Hormazábal

**Instituto Bíblico Pentecostal de Chile**

**Instituto Teológico Bautista de la Misión Chilena**

**Instituto Teológico Bautista de la Misión Chilena**

**Instituto Teológico de la Iglesia de Dios**

**Seminario Teológico Bautista**

**Seminario Bíblico Nazareno**

**Facultad Evangélica de Teología**

## **ECUADOR**

Luis Alberto Meza García

**Asociación Latinoamericana de Instituciones de Educación Teológica**

## **HAÍTÍ**

Jules Casseus

**Facultad de Teología. Universidad Cristiana del Norte**

## **PARAGUAY**

Marlena Enns

**Instituto Bíblico Asunción**

Werner Franz

**Centro Evangélico Menonita de Teología, Asunción**

Victor Antonio Gómez

**Facultad de Teología. Universidad Evangélica del Paraguay**

Antonio Montiel

**Seminario Teológico de la Iglesia de Dios**

Alfred Neufeld

**Facultad de Teología. Universidad Evangélica del Paraguay**

Leonor Rojas Fiorio

**Seminario Teológico Bautista**

Elma Rojas de Colman

**Seminario Teológico Bautista**

Marcos Vergara

**Seminario Bíblico de la Iglesia de Dios**

Wilfredo Canales Farfán

**Iglesia del Nazareno**