

LA INTERCULTURALIDAD Y LA DIALOGICIDAD EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE- ENSEÑANZA DE LA TEOLOGÍA

*Maria Cecilia Garcez Leme**

Recibido: 15-4-08 / Aprobado: 27-6-08

RESUMEN

En ese artículo señalo aspectos significativos de la educación desde una perspectiva intercultural y dialógica como apoyo al proceso de enseñanza-aprendizaje de la Teología en el espacio académico.

PALABRAS CLAVE

Educación intercultural, educación dialógica, enseñanza-aprendizaje de la Teología

ABSTRACT

In this article I determine significant aspects of the Education from an intercultural and dialogic perspective as support to the teaching-apprenticeship of Theology in the academic space.

KEY WORDS

Intercultural education, dialogic education, teaching-apprenticeship of the Theology

* Profesora de la Escuela Ecueménica de Ciencias de la Religión (UNA, Costa Rica).

1. Introducción

Uno de los grandes y actuales desafíos para el quehacer docente en las universidades es la búsqueda de nuevos caminos y procedimientos metodológicos que posibiliten romper con los modelos educativos que priorizan la mera transmisión, memorización y reproducción de conocimientos.

Por supuesto, el caudal de conocimientos académicos construidos y acumulados a lo largo de la historia debe incorporarse y enriquecerse durante el proceso de enseñanza-aprendizaje. A eso se agrega el desafío de caminar, investigadora y pedagógicamente, hacia metodologías educativas más participativas y dialógicas, de manera que el mundo científico se acerque a las preguntas, a los deseos y curiosidades epistémicas del estudiantado y de los diferentes segmentos sociales, para estimular los necesarios cambios de saberes y haceres.

Otro desafío, que además puede ser una invitación para docentes y estudiantes, es descubrir cómo la implementación de prácticas educativas críticas y dialógicas puede provocar procesos de transformación institucional, es decir, de qué manera su aporte, como aprendices y docentes investigadores, puede contribuir reflexiva y éticamente a la generación de procesos educativos emancipadores dentro de las universidades, convirtiéndolas en verdaderos espacios de reflexión, creatividad y criticidad.

Pienso que la generación de procesos educativos críticos influye directamente en las prioridades y dinámica institucionales de las universidades y demás centros educativos, porque posibilita la formación de personas constructoras de saberes significativos,

capaces de desarrollar pensamientos complejos y flexibles, y ejecutoras de acciones coherentes con las necesidades y urgencias del actual contexto social y planetario.

Se trata de ir recuperando el espacio de la docencia para la realización de auténticos procesos de aprendizaje y enseñanza, que posibiliten y provoquen cambios y crecimiento en las propias instituciones educativas en donde se insertan.

Las universidades, al asumir la responsabilidad primordial de educar, necesitan estar atentas a las dimensiones propiamente pedagógicas de la relación docente-estudiante y, a la vez, asumir el compromiso socioeducativo de facilitar la formación de personas ciudadanas, íntegras, abiertas al mundo y a sus problemas, en fin, personas humanizadas y solidarias.

La primacía de los saberes técnico-científicos puede conducir hacia la depreciación del pensamiento crítico y creativo, por lo que urge crear las condiciones que posibiliten el *pensar* y rescaten el valor específico de las artes, la literatura y las carreras humanas en general, lo que valida la educación teológica en los espacios académicos públicos.

2. El proceso educativo desde una perspectiva histórico-crítica

Parto de una perspectiva histórico-crítica que lleva al entendimiento de que el espacio educativo, sea formal, no formal o informal, es un espacio político-pedagógico, es una forma de intervenir en el mundo. Una breve reflexión y un análisis sobre la educación con base en los aportes ofrecidos por los paradigmas

teóricos más representativos apuntan hacia diferentes perspectivas de la relación enseñanza-aprendizaje y de la relación docente-estudiante. Seleccionar de entre diversos enfoques aquel o aquellos que van a auxiliar teóricamente la acción del educador y de la educadora supone una concepción del ser humano que se intenta formar y de la sociedad que se sueña construir. Esta selección conceptual y a la vez metodológica es imperativamente una opción político-pedagógica, ya que no existe neutralidad en el proceso educativo. Los estudios y el considerable aporte pedagógico del educador brasileño Paulo Freire recuperan fuertemente la necesidad de la conciencia de la naturaleza política de la educación y, por ende, de su contextualización, pues toda práctica educacional debe partir “del contexto cultural e histórico de las personas con quienes se trabaja”¹.

El conocimiento de conceptos y categorías teóricas que expliquen desde diferentes enfoques la aventura educativa, así como el desarrollo de la habilidad de un análisis crítico de la realidad social y cultural, podrán ayudar al educador y a la educadora en sus actividades de planificación, realización y evaluación de la práctica docente.

Cabe resaltar que el análisis crítico de la realidad a que me refiero es uno de los pilares de la acción educativa, si lo que se quiere es que esta sea pertinente y a la vez respetuosa del contexto sociocultural donde se sitúa. La perspectiva crítica conduce a una identificación de los factores que interfieren y condicionan el proceso educativo y de los cambios por él estimulados en la estructura social y cultural más amplia. La comprensión de la

1 *Pedagogia da Tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005, p. 57. Traducción mía.

práctica educativa vinculada al contexto social y cultural es la base para que ella sea provocadora de actividades social y éticamente significativas, además de estimular un proceso de crecimiento cognitivo. Dice Paulo Freire que “una de las tareas más importantes de la práctica de los educadores y las educadoras que asumen una postura crítica es asumirse como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, creador, realizador de sueños, capaz de tener rabia porque es capaz de amar”².

2.1 La revisión teórico-práctica del quehacer educativo

Ese abordaje invita a una revisión de las prácticas pedagógicas vigentes y de las cuales somos protagonistas como profesoras y profesores. Repensar críticamente, visitar el conocimiento de las raíces que sostienen los métodos y procedimientos que adoptamos en nuestro quehacer educativo, puede conducirnos hacia la formación de la tan necesaria actitud de aprender a aprender, reorientando y trascendiendo el propio dominio del conocimiento teórico-conceptual, sin miedo de que se nos escape la identidad docente, sin miedo de perder el poder de enseñar, pues en esa perspectiva la simetría de la relación docente y estudiante es la gran fuerza propulsora de crecimiento mutuo. La criticidad y la humildad en la tarea docente posibilitan percibir y aceptar el movimiento y la provisoriedad como características intrínsecas a la vida y no como amenaza de las certezas y verdades supuestamente conocidas. Señala Freire: “como profesor crítico, soy un aventurero responsable, predispuesto al cambio, a la aceptación del diferente. [...] En realidad, el inacabamiento del ser o

2 *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p. 46. Traducción mía.

su inconclusión son propios de la experiencia vital. Donde hay vida, hay inacabamiento”³.

La revisión teórico-práctica de la educación a que me refiero requiere, pues, la conciencia de proceso en marcha –y no de proyectos listos y definitivos–, el ejercicio de la capacidad de escucha, el respeto a lo diferente y una buena dosis de audacia académica para aventurarse por caminos pedagógicos poco trillados hasta ahora. Sobre el movimiento o la procesualidad histórica que incide en las prácticas educativas, advierte Freire que “ninguno de nosotros es. Pienso que nosotros estamos siendo o no siendo históricamente. Yo utilizo los verbos en el gerundio para marcar la procesualidad histórica”⁴.

Siguiendo un camino reflexivo similar, apunta Hugo Assmann que esa postura de aprender a aprender reconoce que los frutos de la educación no pueden ser apenas conocimientos acumulados, sino invitación a la capacidad de cada persona y de la sociedad para seguir aprendiendo. Se sabe, por lo menos en un nivel teórico, que la cognición humana no se da solamente en la actividad neural del cerebro, sino en la corporeidad entera. Es, pues, tarea educativa, formar *sujetos aprendientes, corporeidades aprendientes y sociedades aprendientes*⁵.

No se puede seguir enseñando sin modernizar el equipaje pedagógico que poseemos y hemos utilizado. Tampoco es conveniente acomodarse a los objetivos educativos meramente formales con prácticas metodológicas superadas, olvidándose

3 Ibídem, p. 55. Traducción mía.

4 *Pedagogia da Tolerância*, p. 39. Traducción mía.

5 *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Nancea Ediciones, 2002, p. 18.

de que los estudiantes y las estudiantes son también sujetos del proceso educativo.

2.2 El diálogo y la interculturalidad hacia nuevas relaciones educativas

Por lo general, la didáctica académica convencional está fuertemente influida por los principios del conductismo, cuyo impacto se puede notar en los planes de estudio, en los programas y metodologías utilizadas, en los materiales didácticos y, principalmente, en la manera como se evalúan los conocimientos del estudiantado.

El desafío de pensar e implementar procesos de enseñanza-aprendizaje que provoquen el ejercicio de la libertad y generen alternativas de salida de los marcos convencionales, nos impone la tarea de reinventar la dimensión creativa y placentera de la experiencia de aprendizaje. Esa relacionalidad creativa, como el término ya sugiere, implica interrelacionarse, releerse a sí mismo o a sí misma y abrirse al otro y la otra en su individualidad y realidad propias. Significa, además, aceptar caminar con el diferente o la diferente, soltando de manera sutil los propios nudos de prejuicio y verdades que imposibilitan la aceptación de lo diverso como diverso, como riqueza, como verdad también. No se trata de una postura de competencia, sino de cooperación, de escucha y de diálogo, como señala Freire:

Quien tiene algo que decir tiene igualmente el derecho y el deber de decirlo. Es necesario, todavía, que quien tiene algo que decir sepa, sin sombra de duda, que no es el único o la única

que tiene que decir algo [...] Por eso, más bien, quien tiene algo que decir debe asumir el deber de motivar, de desafiar a quien lo escucha, para que quien escucha diga, hable, responda.⁶

Esa postura educativa conduce hacia la construcción de relaciones dialógicas, que expresen la aceptación y convivencia de diferentes voces, miradas, creencias e ideas. Presupone, además, un entendimiento cultural básico en nuestras sociedades multiculturales: para el desarrollo del proceso de enseñanza-aprendizaje en América Latina, es necesario acercarse a las diferentes culturas que conforman nuestro continente, reconociendo sus expresiones propias, su idiosincrasia, su cosmovisión y su particular manera de ser y estar en el mundo.

La interculturalidad es, por ende, necesidad y exigencia del quehacer educativo dialógico, exigencia que se constata más fuertemente en la actualidad. La interculturalidad es entendida como el encuentro respetuoso con culturas diferentes, con voces que cantan disonantes, con cuerpos que bailan otros ritmos. Se trata de un encuentro que no intenta una sintonía impositiva o un cambio uniformador, sino que ve en las diferencias un enorme potencial para la construcción de distintas verdades que ayuden al ser humano en sus búsquedas y descubrimientos y que sabe a solidaridad, a querer y respetar al otro o la otra desde su otredad.

Raúl Fonet-Betancourt, quien ha hecho importantes estudios y aportes sobre la filosofía de la interculturalidad, advierte lo siguiente:

6 *Pedagogia da Autonomia*, p.131. Traducción mía.

La interculturalidad no apunta a la incorporación del otro en lo propio, sea ya en sentido religioso, moral o estético. Busca más bien la transfiguración de lo propio y de lo ajeno con base en la interacción y en vistas a la creación de un espacio común compartido determinado por la con-vivencia.⁷

2.3 La identificación de los procesos cognitivos con los procesos vitales

Como consecuencia o exigencia de la interacción multicultural en los procesos educativos, entiendo que es tarea del docente y de la docente aproximar los procesos de la vida y los procesos de aprendizaje, valorar al máximo las experiencias vitales de sus estudiantes, su cultura, sus creencias, su lenguaje simbólico, sus utopías, sus búsquedas, así como sus aportes teórico-conceptuales, lo que posibilitará la comprensión de que la calidad y el éxito del proceso educativo pasa necesariamente por el diálogo y por un profundo respeto a las personas y a las culturas. Sobre eso indica Jung Mo Sung:

La identificación del proceso de vida con el proceso de conocer implica una concepción de la mente que rompe con el dualismo cuerpo/cerebro y mente. Las interacciones de un organismo vivo con su medio ambiente son vistas como interacciones cognitivas, procesos mentales, y, por ende, la mente ya no es vista como algo que se yuxtapone al cuerpo o a la materia. Según Fritjof Capra, “la mente no es algo, sino un proceso –el proceso de cognición que es identificado con el proceso de la vida. El cerebro es una estructura específica por medio de la cual ese

7 *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José: DEI, 1994, p. 23.

proceso opera. Por eso, la relación entre mente y cerebro es una relación entre proceso y estructura”.⁸

Si los procesos de la vida se identifican con los procesos cognitivos, todas las expresiones o ambientes naturales, económicos, sociales, culturales y religiosos pueden ser considerados y aprovechados en la tarea docente. Apropiarse de esa característica del quehacer educativo abre posibilidades para un cambio significativo y quizá positivo en la vida de las personas, ya que “a través de la educación también circulan creencias, costumbres, valores y principios familiares sociales y universales que constituyen el saber, el saber-hacer y desenvuelven el saber-ser”⁹.

Claro está que, en su quehacer, el educador y la educadora no pueden conformarse con actitudes de intolerancia, definida esta por Paulo Freire en los siguientes términos:

Intolerancia es la incapacidad de convivir con el diferente, es la incapacidad de descubrir que el diferente es tan válido como nosotros o, a veces, en ciertos aspectos es más competente. Lo que pasa es que el diferente no es necesariamente inferior, eso no existe. Sin embargo, nuestra tendencia al rechazar el diferente es la intolerancia, es considerarse el educador del diferente y nunca reconocer que somos también aprendices del diferente; el salvador del diferente y nunca reconocer que también podemos ser salvados por el diferente.¹⁰

En nuestra sociedad latinoamericana multicultural, el respeto y la aceptación de las expresiones plurales de los distintos

8 *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2006, p. 19. Traducción mía.

9 Hugo Assmann (org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005, p. 62. Traducción mía.

10 *Pedagogia da Tolerância*, p. 62. Traducción mía.

pueblos y culturas son presupuestos para el avance de una educación eminentemente intercultural. Una educación que lleve en cuenta que “nadie es del mundo sin ser primero de un lugar cualquiera”.¹¹

3. El quehacer docente en el espacio académico: desafíos y posibilidades

Ya he dicho que el espacio educativo es un espacio político-pedagógico, lo que implica entender la práctica educativa como capaz de participar e influir crítica y pertinentemente en los tejidos socioculturales. He señalado también que el crecimiento cognitivo supone que todo el cuerpo participe en el proceso educativo, ya que el ser humano es un ser de razón y de deseos, o sea, para construirse como sujeto produce conocimientos y a la vez teje emociones.

Favorecer el proceso de aprendizaje es la tarea básica de cualquier educadora o educador. Ese proceso es resultado de la conjunción de los factores cognitivos, afectivos, sociales y simbólicos que están en constante movimiento de interacción. La construcción socio-cognitivo-afectiva del ser humano requiere un proceso educativo permanente, y esto tiene que ver con la forma como las instituciones educativas y culturales trabajan con las personas y como contribuyen con la organización del tejido social, influyendo en la mayor inclusión o exclusión de dichas personas.

11 *Ibíd.*, p. 66. Traducción mía.

3.1 Generar y compartir conocimientos: un reto para las universidades

El acceso al conocimiento es un derecho humano fundamental y es factor determinante para la inclusión activa de las personas en la historia sociocultural humana. Reflexionar sobre el papel de la universidad en los contextos históricos, políticos, sociales, culturales y religiosos significa, pues, apuntar hacia un camino que posibilite asumir la necesidad de ir generando los difíciles y urgentes cambios de los patrones de exclusión tan arraigados en nuestras sociedades del siglo XXI. Además, implica que a la universidad incumbiría preocuparse por crear procesos de enseñanza-aprendizaje que generen encantamiento y a la vez provoquen crítica, responsabilidad, compromiso e innovación. Ya no se trata de buscar el *orden*, sino de crear procesos que *desorganicen*, que estimulen crisis teóricas y metodológicas, que provoquen el surgimiento de antilenguajes, ingeniando palabras que desestabilicen el discurso usual y conduzcan a las personas a repensar el mundo y su manera de estar y de convivir en él.

El documento *Modelo Pedagógico* de la Universidad Nacional de Costa Rica hace referencia a la complejidad de la tarea docente y señala lo que sigue:

La docencia se asume y desarrolla como un proceso complejo, multidireccional, mediante el cual se construyen e intercambian conocimientos. Constituye una experiencia que favorece el desarrollo integral del educando y del propio educador. Un proceso relacional que involucra la emoción y la razón, lo que presupone la construcción de conocimientos útiles para el desarrollo profesional, pero ante todo, un quehacer dinámico de encuentro que implica procesos metacognitivos, formativo de

académicos y estudiantes, y que conlleva los principios de autonomía, libertad y crecimiento, gracias a los cuales cada persona va logrando niveles de autonomía y en consecuencia, se prepara para aprender a aprender, aprender a ser y aprender a convivir de manera permanente.¹²

3.2 El desafío de generar una educación crítico-eman- cipadora

Me parece importante señalar que la gran amenaza enraizada en las organizaciones institucionales ha sido la prevalencia de la lógica funcional, de las relaciones de poder, de la valoración del tecnicismo con rechazo del pensamiento crítico y del aporte enriquecedor de las artes y humanidades. Esa prevalencia de un funcionalismo tecnicista y pragmático puede conducir a la desvalorización del pensamiento y de la enseñanza de lo que no es inmediatamente útil, funcional y productivo, por lo que urge rescatar el valor intrínseco de las artes, la literatura y las carreras humanas en general. El desafío educativo primordial es formar profesionales, así como ciudadanos y ciudadanas: esta debería ser la preocupación primera de las universidades y su esfuerzo permanente.

En ese sentido, es muy oportuna la advertencia de Paulo Freire sobre algunas cualidades o virtudes necesarias en la práctica educativa que quiere ser crítica y provocadora de vida en las sociedades:

Es necesario que sepamos que, sin ciertas cualidades o virtudes como amorosidad, respeto a los otros, tolerancia, humildad,

12 Universidad Nacional de Costa Rica. *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional*. 2006. En: <<http://www.una.ac.cr>>.

gusto por la alegría, gusto por la vida, apertura a lo nuevo, disponibilidad a los cambios, persistencia en la lucha, rechazo de los fatalismos, identificación con la esperanza, apertura a la justicia, no es posible la práctica pedagógico-progresista, que no se hace solamente con ciencia y técnica.¹³

La cercanía entre las universidades que existen y las universidades que soñamos y queremos en América Latina y para América Latina depende de varios factores, que van desde búsquedas, construcciones y reconstrucciones conceptuales a partir de la sabiduría de nuestros pueblos, hasta la aplicación de metodologías de aprendizaje-enseñanza verdaderamente participativas y emancipadoras. La participación y el diálogo en las universidades pueden favorecer la construcción de espacios de discusión que reorienten la didáctica de todo el proceso hacia el aprendizaje de una actitud de libertad, solidaridad y de aceptación y convivencia con el importante conflicto de ideas, valores y opciones. Se trata de ir forjando espacios universitarios en los cuales la investigación y la producción tengan el necesario impacto académico y social.

Las sociedades contemporáneas son sociedades en movimiento, de rápidos y permanentes cambios, lo que exige del mundo científico una postura de renovada seriedad y de una incansable búsqueda de nuevos paradigmas, categorías y claves de investigación.

Por supuesto, las realidades socio-político-culturales influyen en el quehacer académico y a la vez son influidas por él. Por ende, es sumamente necesario ir gestando una disposición organizativa y

13 *Pedagogia da Autonomia*, p. 136. Traducción mía.

de los académicos y las académicas para aventurarse por nuevos senderos epistémicos, quizá más articulados a la vida social, a los problemas de las comunidades y a las historias cotidianas de la gente.

3.3 La educación teológica en las universidades públicas

En relación con la enseñanza-aprendizaje de la Teología en las universidades públicas de América Latina, a esas inquietudes se pueden agregar otros interrogantes y búsquedas. ¿Es necesario o conveniente enseñar Teología en las universidades públicas latinoamericanas? ¿Podrá el quehacer teológico proponerse a un discurso multicultural, abierto a las diferentes expresiones de creencia, a los diversos tipos de vivencia de espiritualidades, a las variadas experiencias místicas? ¿Cómo pasar del reconocimiento de la multiculturalidad latinoamericana a verdaderos procesos de interculturalidad?

Esos son algunos de los desafíos que se nos imponen como profesoras y profesores de Teología. Apropiarnos del papel social y pedagógico como docentes y propiciar, en aquellas personas cansadas de lo mismo y deseosas de aventurarse por caminos desconocidos, la reflexión sobre nuevas maneras de vivir la religiosidad con identidad latinoamericana, o mejor, con múltiples identidades latinoamericanas. Eso supone enseñar y aprender nuevas posibilidades de vivir y proponer las espiritualidades, de una manera independiente y alternativa. Haciendo una reflexión sobre los deseos y búsquedas humanas, Jung Mo Sung plantea esto:

Cada individuo tiene en sí la posibilidad de desear un número casi infinito de deseos, una gama muy variada de intereses y

puede encontrar o elaborar los más diversos sentidos de vida. [...] Como dice Néstor Canclini, necesitamos estructuras en las cuales se piense y se ordene aquello que deseamos.¹⁴

Se trata, pues, de ir creando una nueva epistemología para la producción de una Teología laica, intercultural, ecuménica y, sobre todo, sospechosa y libre de las determinaciones dogmáticas propias de las teologías eclesásticas. Una Teología que ayude a la gente a pensar y entender sus deseos, sus búsquedas, sus creencias y no-creencias.

La conciencia del desgaste conceptual y existencial de la Teología puede provocar una cierta consternación, pero también apunta hacia la necesidad de un nuevo abordaje epistémico, para que el desánimo se convierta en desencanto creativo. En ese camino tal vez sea necesario humanizar la Teología, tornarla menos trascendente, quizá hacerla más femenina, arriesgándose a utilizar el lenguaje del juego, de la poesía, del cuerpo y del placer para hablar de los símbolos, los mitos y las metáforas. Además, es necesario que en el proceso de enseñanza-aprendizaje se considere que una de las claves de acercamiento a esa manera de hacer Teología es, por supuesto, la interculturalidad: en contextos pluralistas y de gran fragmentación cultural, donde cada grupo tiene características diversas y expresiones propias, es necesario y urgente promover un proceso de enseñanza-aprendizaje de la Teología desde un enfoque intercultural, creando espacios y momentos de formación teológica en diálogo con las distintas culturas y ciencias.

Una actitud de escucha y de diálogo es, por supuesto, un camino metodológico necesario para el desarrollo de la enseñanza-

14 *Op. cit.*, p. 63. Traducción mía.

aprendizaje de la Teología. Escuchar es más que simplemente oír, significa aceptar el otro y la otra desde su propia identidad, acoger su palabra sin juzgarla, sin la intención de cambiarle las diferencias, aceptando su realidad, su cultura, sus creencias, su música, su silencio, sus colores, para compartir diferentes miradas, diferentes percepciones y diferentes formas de sentir, conocer, vivir y convivir. Esa actitud de escucha posibilita el desarrollo de una criticidad respetuosa y es condición para una postura teológica y educativa verdaderamente dialógica. Sobre eso enfatiza Mo Sung:

En el diálogo de las diversas perspectivas podemos acercarnos más a la comprensión más adecuada de lo real. Y el diálogo entendido aquí como encuentro de las personas que hablan sobre el mundo o un problema específico, no para imponer su perspectiva sobre el otro, que debe callarse y aceptar, sino para comprender mejor y solucionar el problema o mejorar el mundo.¹⁵

En realidad, se hace inevitable la gestación, o el desarrollo, de un quehacer teológico pedagógicamente mediado por la diversidad cultural en América Latina, asumiendo el compromiso de hacer Teología desde ese espacio vital, desde las propias entrañas culturales, escenario de una convivencia sincrética de tantas culturas, de diferentes voces, colores y olores. La originalidad fundamental de esa forma de pensar y hacer Teología es su laicidad, su ecumenismo y su aporte eminentemente intercultural.

En ese proceso es necesario conocer y reconocer los importantes aportes y enfoques epistémicos y metodológicos del quehacer teológico a lo largo de la historia, especialmente en América Latina, y a la vez no contentarse con transmitir las mismas teologías. Se

15 *Ibíd.*, p. 30. Traducción mía.

busca el descubrimiento de nuevas luces que puedan iluminar y alegrar el quehacer teológico en la actualidad latinoamericana y específicamente en Centroamérica.

Eso presupone un trabajo de humildad teórica y un aprendizaje práctico y existencial, pues se trata de buscar donde poco se ha buscado hasta ahora y de comenzar a vivir y a convivir con las verdades de los otros y las otras, sospechando de una visión única que se considera absoluta e incuestionable. Buscar otras categorías, abrirse a otras verdades, entrar en conversación con el diferente y la diferente son caminos hacia la aceptación y la aprobación de la diversidad, lo que hace posible el nacimiento de nuevas maneras de pensar, enseñar, aprender y hacer Teología.

La necesidad del diálogo intercultural e interreligioso se evidencia en el reconocimiento de que podemos hablar diferente, decir palabras propias, escuchar, pensar y escribir palabras nuevas. Como producción simbólica para expresar lo sagrado y lo trascendente, la Teología tiene destinatarios. En un espacio académico, el estudiantado es el primer destinatario del discurso teológico y conviene que, más que un discurso, se promueva un proceso dialogal y participativo para la construcción del pensamiento. Dice Freire que “el respeto a la autonomía y a la dignidad de cada uno es un imperativo ético, y no un favor que podemos o no conceder unos a los otros”¹⁶.

4. Consideraciones finales

Sabemos que el aporte teológico es uno, de entre muchos, para una vida más humana y espiritual. Lo espiritual no es monopolio

16 *Pedagogia da Autonomia*, p. 66. Traducción mía.

de los ambientes religiosos y eclesiásticos, sino tiene que ver con la propia identidad humana. El marco referencial de la Teología es, por ende, la vida, la cotidianidad, la historia humana. Así, la enseñanza de la Teología ya no puede reducirse a un acercamiento epistémico a Dios como abstracción, sino que debe invitar a una reflexión más contextualizada que se vaya convirtiendo en sabiduría de vida.

¿Cómo formar a las personas en los diferentes niveles de la Teología? La propuesta metodológica que presento se inspira en el importante documento de la Unesco titulado *Educación: un tesoro a descubrir*¹⁷. Parto del entendimiento de que, como todo proceso educativo, la enseñanza de la Teología en los espacios académicos debe tomar en cuenta el *aprender a aprender*, o sea, que el alumnado pueda apropiarse de técnicas y procedimientos metodológicos para seguir estudiando y aprendiendo a lo largo de la vida y, principalmente, que pueda apropiarse de la convicción de que esa es una necesidad vital. Señala Mo Sung:

El acto de conocer se da dentro de un horizonte de sentido y es el propio acto de conocer que hace el horizonte de sentido manifestarse progresivamente. En otras palabras, una determinada educación tiene sentido, porque se da dentro de un horizonte de sentido; sin embargo, el conocimiento de ese sentido no se da fuera de la propia acción de enseñanza-aprendizaje. La manera como se enseña-aprende va revelando progresivamente el sentido que él mismo presupone.¹⁸

17 Cf. Jacques Delors et al. *Educação. Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. 3ª ed. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC-Unesco, 1999.

18 Jung Mo Sung, *op. cit.*, p. 43.

El proceso de aprendizaje-enseñanza tiene también la responsabilidad de desarrollar una actitud de *aprender a hacer*, que es el aprendizaje de las competencias y habilidades propias de cada carrera o disciplina, o sea, un aprendizaje de carácter más práctico-metodológico. En el caso de la Teología, entiendo que una importante habilidad por aprender es la habilidad para la comunicación dialógica, pues el quehacer teológico es prioritariamente un ejercicio de la palabra, de decir y de escuchar palabras que tienen el poder de encantar y reencantar la vida humana. La habilidad o la competencia para el diálogo posibilita al teólogo y a la teóloga infundir estética y belleza en su quehacer, con la conciencia de que, aunque no sea posible integrar todas las hermenéuticas contextuales en el propio discurso, es imperativo respetarlas.

Paulo Freire reflexiona sobre el quehacer humano que hace posible la vida como un proceso comunicativo con el mundo y con los otros:

Para mujeres y hombres, estar en el mundo necesariamente significa estar con el mundo y con los otros. Estar en el mundo sin hacer historia, sin ser hecho por ella, sin hacer cultura, sin cuidar su propia presencia en el mundo, sin soñar, sin cantar, sin musicar, sin pintar, sin cuidar de la tierra, de las aguas, sin usar las manos, sin esculpir, sin filosofar, sin puntos de vista sobre el mundo, sin hacer ciencia o teología, sin asombro frente al misterio, sin aprender, sin enseñar, sin ideas de formación, sin politizar no es posible.¹⁹

Más aún, el proceso educativo necesita estar comprometido con el aprendizaje-enseñanza de la convivencia, provocando el

19 *Pedagogia da Autonomia*, p. 64. Traducción mía.

acercamiento de la competencia aprendida a actitudes de solidaridad. Principalmente para la Teología, eso significa reconocer la inclusividad como un valor intrínseco a la convivencia humana y planetaria, lo que presupone la disponibilidad para incorporar personas, culturas, religiosidades y mundos dentro de una amplia esfera de diferencias y el desarrollo de la compasión y la empatía. Nos dice Jung Mo Sung:

Compasión hace parte de la condición humana, porque hace parte del proceso de la cognición humana. Pues, el aprendizaje humano requiere que nosotros percibamos el otro como un ser intencional igual a nosotros, que nos pongamos en la piel del otro. Como todos nosotros tenemos esa capacidad básica, sabemos cuándo una persona está alegre o triste, aunque ella no nos comunique explícitamente su estado emocional. El Dalai Lama, al hablar de sentimientos básicos, dice que todos nosotros tenemos la capacidad de empatía recíproca y que hay una expresión en tibetano que traducida literalmente significa “la incapacidad de soportar la visión del sufrimiento del otro”.²⁰

Señalo, todavía, que a la tarea de enseñar y aprender Teología también conviene considerar el progreso humano personal y como ser social en su complejidad y unidad irrepitible. Eso significa que el quehacer teológico-educativo puede provocar, en el estudiantado como en los docentes y las docentes, una constante búsqueda de sentidos, una sed epistemológica y de crecimiento personal que invite a una inserción sociopolítica significativa para transformar y renovar los tejidos sociales.

Cuando la educación pierde la capacidad de desarrollar en los educandos una nueva manera de ser y de estar en el mundo, un

20 *Op. cit.* p. 31. Traducción mía.

nuevo modo de pensar a partir de la vida cotidiana y de la práctica (Paulo Freire), ella se burocratiza y se torna sin sentido. Sin sentido, porque no abre nuevas posibilidades, nuevos sentidos (dirección y significado) para la vida que está al frente. En una situación así, como dice el gran científico de la memoria Iván Izquierdo, “muchos se preguntan: ¿estudiar para qué?”.²¹

En contextos sociales fragmentados por la violencia, por el irrespeto a la necesidad dialogal de convivencia entre las personas y entre ellas y la naturaleza, por las desigualdades e injusticias socioeconómicas y por la pérdida de sentido de la vida, el proceso de *aprender a ser* corresponde a fomentar espiritualidades integradoras y no reduccionistas que logren construir sentidos, crear lazos y celebrar la diversidad.

Esos son, desde mi perspectiva, los desafíos más grandes y más atractivos para la tarea de enseñar y aprender Teología hoy en América Latina.

21 *Ibíd.*, p. 44. Traducción mía.

BIBLIOGRAFÍA

- Assmann, Hugo. *Curiosidade e prazer de aprender – O papel da curiosidade na aprendizagem criativa*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- _____. *Placer y ternura en la educación: hacia una sociedad aprendiente*. Madrid: Nancea Ediciones, 2002.
- _____. (org.). *Redes digitais e metamorfose do aprender*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- Assmann, Hugo y Jung Mo Sung. *Competência e sensibilidade solidária – Educar para a esperança*. Petrópolis: Vozes, 2000.
- Delors, Jacques et al. *Educação. Um tesouro a descobrir – Relatório para a Unesco da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI*. São Paulo/Brasília: Cortez/MEC-Unesco, 3ª ed., 1999.
- Fornet-Betancourt, Raúl. *Hacia una filosofía intercultural latinoamericana*. San José: DEI, 1994.
- Freire, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Pedagogia da Tolerancia*. São Paulo: UNESP, 2005.
- _____. *Pedagogia da indignação, cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.
- Freire, Paulo e Ira Shor. *Medo e Ousadia - o cotidiano do professor*. São Paulo: Paz e Terra, 1986.
- Mo Sung, Jung. *Educar para reencantar a vida*. Petrópolis: Vozes, 2006.
- Universidad Nacional de Costa Rica. *Modelo Pedagógico de la Universidad Nacional*. 2006. En: <<http://www.una.ac.cr>>.