

I. CIENCIA Y RELIGIÓN EN LA EDUCACIÓN FORMAL E INFORMAL

UNA DIDÁCTICA CRÍTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL DIALOGO FE Y CIENCIA¹

— José Vicente Vergara Hoyos²

Resumen

Este artículo intenta plantear una didáctica crítica para la enseñanza y el dialogo fe y ciencia, articulando una respuesta coherente y abierta con el contexto particular de los educadores, de creyentes y hombres de ciencia, forjando aprendizajes significativos para quienes desean superar las fronteras disciplinares e instrumentales de una racionalidad cerrada sobre sí misma.

INTRODUCCIÓN

Reconociendo el pluralismo ideológico de nuestro mundo contemporáneo, la polarización fundamentalista religiosa vigente y los impactos e influencia de la cultura moderna, en especial, la crisis medioambiental resultado de la idea de progreso del paradigma científico técnico de esta época; el sinsentido producido por la guerra fuertemente ligadas a lo religioso ¿cómo abrir el espacio para la discusión sobre la pertinencia y sentido del dialogo Fe y Ciencia?

La *Didáctica* es, precisamente, un punto de encuentro explícito para establecer una interacción entre el discurso teológico, científico y educativo concreto y tangible en el aula de clase. Sin embargo, conviene preguntarse ¿qué tipo de didáctica permite una verdadera interacción entorno a estos problemas?

Es claro el interés por el desarrollo de un dialogo fe y ciencia, pero también, por la

1 Esta línea de trabajo, centrada inicialmente en una didáctica crítica para la enseñanza de la Cristología, surge en el 2001 con un grupo de profesores (Alirio Cáceres, Leonardo Bermúdez, Nelson Torifio Sánchez y José Vicente Vergara) del SFT de la PUJ. Acorde con nuestra preocupación, investigación y seguimiento de dicha teológica y teniendo en cuenta las búsquedas actuales, propongo esta profundización desde la perspectiva del dialogo fe y ciencia. El presente trabajo fue presentado en el IX Congreso Latinoamericano de Ciencia y Religión (Puebla, 8-10 de febrero de 2017).

2 Doctorado en Teología, Magister en Teología y Licenciado en Filosofía de la Pontificia Universidad Javeriana. Profesor de la Universidad Javeriana y la Universidad de la Salle de Bogotá. Investigador de los grupos de investigación Lectura intercultural de la Biblia y Teología y Lenguaje. Autor del libro *"El Estatuto de la memoria en el ámbito epistemológico de la Teología PUJ 2016"*.

construcción de caminos académicos que faciliten una interdisciplinariedad en los espacios de la educación superior. Esto nos mueve a preguntarnos por el “cómo” de la realización de las prácticas educativas. De esta manera, esperamos que los horizontes que teóricamente debemos alcanzar, se hagan posible. Desde esta reflexión sobre la práctica docente no ha de entenderse como paradigma mecanicista o netamente tecnología educativa, sino que se convierte en un insumo para repensar el “qué”, el “por qué”, resignificar la praxis educativa; el “para qué” reorientar nuestros discursos; el “con quién” y como hacer conciencia del “quienes”. Como sujetos que intervenimos en el proceso formativo, damos nueva comprensión a la práctica de enseñanza en contextos religiosos y científicos particulares, pero también, descubrimos nuevo aporte educativo en términos dialógicos.

De esta manera, la teología, entendida como ciencia que explicita la revelación y la fe, no se reduce a lo meramente científico y únicamente disciplinar. Por esta razón, *“en cuanto reflexión creyente sobre la historia de comunicación de Dios en la historia de salvación, y sobre las*

*praxis humanas históricas en el horizonte de la revelación y de la fe, la teología se comprende dentro de las ciencias humanas, ciencias del espíritu o ciencias hermenéuticas. Allí define más a gusto los campos de sus textos y contextos.*³ Desde esta perspectiva, una didáctica crítica para la enseñanza y el dialogo fe y ciencia debe precisamente, superar toda positivización de la vida, no solo en el plano científico, sino también en el de otros saberes, en los que yace la conciencia adormecida frente a las situaciones de opresión, tal cual lo señalaría Adam Curle en su libro *“Educación liberadora”* cuando ve en los diversos sistemas educativos y en las políticas de estado, una realidad del empobrecimiento de todas las dimensiones del ser humano.

Miremos, pues, tres aspectos claves que, desde esta reflexión, pueden contribuir en el plano educativo. El primero aspecto a tratar es la interacción desde, el reconocimiento mutuo entre fe y razón; el segundo los tres niveles implícitos para la interacción y el dialogo y por último, una didáctica crítica para la enseñanza y el diálogo fe y ciencia.

1. EL RECONOCIMIENTO MUTUO ENTRE FE Y RAZÓN

La teología, nos permite explicitar la revelación y la fe, esta reflexión creyente algunas veces considerada y entendida

unívocamente como comunicación de lo religioso o ejercicio pastoral, no reduce su quehacer y episteme a estas dos tareas. En

3 PARRA, A. *Interacción del saber científico en perspectiva teológica*. Theologica Xaveriana. No. 112. Año 44/4. Octubre – Diciembre 1994. Facultad de Teología. Pontificia Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá. p 409.

cuanto ciencia⁴ y disciplina⁵, como parte de las ciencias humanas o del espíritu, la teología está llamada a ahondar y develar el acontecer de Dios y su designio de salvación para los hombres. De esta manera, ella nos ayuda a interpretar la realidad histórica del aquí y el ahora desde la perspectiva misma de la Revelación Bíblica, explicitada en Jesucristo. Luego, el estudio de los textos bíblicos vetero y neotestamentario se convierte en un prisma importante que nos permite situarnos más allá de todo textualismo e irrumpir en la interpretación de la acción salvífica y liberadora de Dios desde una perspectiva crítica.

Este proceso se hace concreto y específico a través de la Cristología, puesto que, a partir de Cristo aparece una preocupación por el sufrimiento, por la injusticia, por

una praxis y noticia de una buena nueva en términos propios de la liberación de las estructuras opresoras, sean éstas, económicas, políticas, religiosas, culturales, de empobrecimiento, de exclusión y abandono del hombre a su dolor y su desdicha.

El Dios que predica Jesucristo, ha querido habitar este cosmos cerca de sus creaturas, quiere estar cerca de todos, su bondad nos redime del dolor y colma nuestra vida de gratuidad. El Cristo mismo encarna con sus palabras y acciones su bondad y misericordia. Inspirado en esta tradición judeocristiana, Francisco de Asís nos testifica con su poesía que Dios ha querido darse en las manifestaciones y fenómenos físicos, en el esplendor y riqueza de la naturaleza, en los límites y contingencia misma de nuestra vida. Afirma en su himno:

*Alabado seas mi Señor, por el hermano juego,
Por el cual alumbras la noche
Y es bello y alegre y robusto y fuerte.
Alabados seas mi Señor,
Por nuestra hermana la madre tierra,
Que nos sustenta y gobierna
Y produce distintos frutos
Con flores de colores y hierbas.
Alabado Seas mi Señor,
Por los que perdonan por tu amor
Y sufren enfermedad y tribulación
Bienaventurados aquellos que las sufren en paz,
Pues por ti, Altísimo, coronado serán.*

4 Ver: Heidegger *Caminos del bosque. La imagen del mundo*. Alianza. Madrid 1996. Para Heidegger, la Teología tiene su objeto de estudio en el cristianismo mismo.

5 Indicación de su dedicación

*Alabado seas mi Señor,
Por nuestra hermana la muerte corporal
De la cual ningún hombre vivo puede escapar...⁶*

A diferencia de la época de tensiones, de rechazos y pretensiones de superioridad entre razón y fe, entre ciencia y religión, el mundo contemporáneo favorece un ambiente de interacción, reconocimiento y enriquecimiento mutuo que amplía sentidos para una y otra perspectiva. Precisamente, Peter Hans Kolvenbach, nos recuerda que:

“en el intercambio mutuo entre las distintas ramas del saber, la Teología tiene un aporte específico para ofrecer. La revelación de Dios no planea alejada de la realidad, como divagando en un mundo virtual, sino que se inserta en el tiempo y en la historia concreta de los hombres y mujeres de nuestro mundo real. El mundo y todo lo que en él sucede, como también la historia y las vicisitudes por las que atraviesa el pueblo, son realidades que se han de ver, analizar y juzgar con los medios propios de la razón, pero que no encuentran su explicación última sino a la luz de la fe. Donde la razón no llega a más, allí le toca a la Teología abrir al horizonte de la fe”.⁷

Esta interacción y reconocimiento entre los diversos saberes, en especial, en el dia-

logo e interacción entre ciencia y religión, beneficia la educación y en especial la labor docente al generar nueva conciencia y procesos de superación de las situaciones límites y cambios de nuestro mundo actual. Estos son los cambios que debe producir la educación, ella consideraba A. Curle se constituye en un ejercicio liberador de los diversos sistemas educativos apoyados y creados por las políticas estatales, cuyo trasfondo nos muestra una realidad de empobrecimiento, abarcante de todas las dimensiones del ser humano⁸.

Para salir de esta tendencia se hace necesario optar por una interacción y reflexión crítica que oriente el dialogo fe y ciencia desde la liberación de todo reducto disciplinar confinado a servir al sistema implantado por las estructuras existentes. En tal sentido es claro que, en ocasiones, esta interacción es conflictiva por su articulación como estrategias de opresión, no como interacción de diferentes con igualdad disciplinar, de complementarios sino de posiciones profundamente antagónicas.

Un sano reconocimiento, entre diferentes y entre iguales también puede existir, ellos pueden generar conflicto obedezcan

6 <http://www.romereports.com/2015/06/15/el-poema-de-san-francisco-de-asis-que-inspira-la-enciclica-ecologica-del-papa> (5/12/2016)

7 Alocución del P. Peter-Has Kolvenbach, superior General de la Compañía de Jesús, en la inauguración de la nueva sede de la Facultad de Teología de la Universidad Javetiana. Bogotá, octubre de 2001.

8 Ver, Curle, A. Educación Liberadora. Barcelona, Herder 1977

a la misma u otra naturaleza. Sin embargo, una perspectiva crítica, salva el respeto por lo fundamental, mantiene el interés por resolver los grandes dilemas y desafíos que enfrentamos, por eso “con relación a las

*ciencias naturales – y a las otras ciencias - la teología nunca podrá menos de apoyar todo descubrimiento y avance científico, establecido por la metodología propia de las ciencias y regulado por la moral”*⁹.

2. TRES NIVELES IMPLICITOS PARA LA INTERACCIÓN Y EL DIALOGO

Las preocupaciones y tensiones relacionadas con la interacción fe y ciencia, en la actualidad no son tan fuertes como en siglos pasados. Estos cambios hacen que algunos universitarios no encuentren una disyuntiva clara entre razón y fe. A otros pocos, esta tensión y discusión se resuelve dependiendo del grado de relatividad con que se miren las posiciones y argumentaciones, sin embargo, otros tantos ven que, en la especificidad de cada carrera se construye un conocimiento particular que los mueve a ahondar en lo propio de su disciplina y profesión, pero también orienta su manera de ser, pensar, sentir y hacer. De ahí surge la necesidad de investigar a fondo el origen de su saber, los preconceptos y prácticas recibidas.

Tres niveles se encuentran implicados en este proceso. El primero, es el carácter epistemológico de cada campo de la ciencia y de cada disciplina científica. El nivel epistemológico se haya directamente ligado con el objeto de estudio de cada disciplina, por eso, su riqueza y avance en la producción científica es innegable, pero también es innegable que, en procura de defender tales logros, cada disciplina roza los límites

del dogmatismo positivista. No sin razón muchos neófitos de una disciplina llegan a considerar que otro saber, distinto al propio, no cobra la relevancia como sucede con los postulados veritativos propios. Más aun, en ocasiones los postulados religiosos son considerados solo mito, fabula, superstición, incompletos o poco profundos en comparación de la parcela que cree conocer.

Una tarea clave del docente en este nivel es ofrecer a los estudiantes, además de unos contenidos bien fundamentados, claros y profundos de su saber, la perspectiva analítica y crítica de lo que recibe, pues sin esta se hace complejo construir puentes entre lo que se estudia, tematiza, sistematiza, con lo que cree y comprende de lo propio y de otras disciplinas.

Un quehacer epistémico honesto de cada saber, abre espacios de interacción y diálogo, nos dispone para el debate y la recuperación de la formación posible de ser permeada por la crítica y por el análisis de las tendencias profesionalizantes mercantilistas. De esta manera, los procesos formativos, no reducibles a momentos evaluativos se amplían a otros espacios

9 PARRA, Ibd. p 414.

de encuentros, estableciendo nuevos horizontes interdisciplinarios y significaciones formativas, tal vez, no tenidos en cuenta en las propuestas de las instituciones, pero de suma importancia para para quienes en realidad se interesan por la investigación y por el dialogo entre fe y razón.

Una segunda implicación es el nivel teológico, cuya formación ha de superar todo seguimiento doctrinal y esquema de dominio disciplinar, para situarse en una relación recíproca entre razón y fe que sirva de brújula dialógica de lo leído, lo trabajado, lo evaluado y lo debatido en el aula de clase. Desde esta perspectiva dialogal un tratado teológico o científico permite una mejor comprensión de las diferentes posiciones de una y otra tradición del conocimiento, mediado en este caso por los intereses y expectativas de los estudiantes, quienes situados en el contexto particular de su carrera, pueden interpretar la realidad con un lente mayor.

A partir de estos elementos críticos, que se incorporan en el dialogo ciencia y religión, se funda una experiencia de nuevos tópicos para hacernos las preguntas que repetidamente nos hemos hecho, pero pocas veces nos contestamos. De esta manera, en un quehacer teológico, *“los diversos temas que elabore la Cristología y sus problemas propios como campo específico de la disciplina teológica han de ofrecer una elaboración significativa que suscite procesos en las personas, para que ellas a*

*su vez elaboren conceptos teológicos y se apropien de unos elementos básicos para gestar cambios en sí mismas”*¹⁰

Como podemos observar, entonces, el nivel teológico aporta, forma y promueve una orientación crítica frente al cúmulo de contenidos e información que recibe el estudiante. Referencia esta permanente para cada sujeto que interpreta su contexto. En este sentido, el punto de partida no puede ser otra que una disposición crítica ante los problemas relevantes que nos interrogan continuamente, pues, a partir de ellos los postulados y planteamientos teológicos y/o disciplinas diversas pueden alcanzar un mayor sentido.

Por último y como tercer aspecto encontramos las implicaciones pedagógicas, más específicamente, didácticas. Esta última, apreciada en este caso como praxis crítico-constructivista no desde un enfoque mecanicista del aprendizaje ni instrumental del mismo, sino fuertemente vinculada a la teoría crítica de la primera escuela de Frankfurt en la que pensadores como Horkheimer, Adorno y Marcuse, profundizan el fraccionamiento de una razón que devela la distancia y alejamiento entre la razón y las decisiones prácticas y morales de los sujetos.

Esta dialéctica crítica de la ilustración, interpreta la racionalidad moderna como la pretensión de *nueva religión* al ofrecer el *cielo nuevo*, desalojando a la teología de su

10 PARRA. Ibíd. P. 15

quehacer: “A la vez que Dios muera, también la verdad eterna”¹¹. En últimas esta pretensión se apasionó de una superación y supresión racional de la teología y de sus contenidos esenciales, de destruir el sentido de los contenidos religiosos y la riqueza semántica presente en las expresiones míticas de las religiones.

En lo que respecta a la didáctica misma, para Freire¹² la didáctica se puede sintetizar en un proceso de formación de la conciencia crítica que pasa por tres etapas: una *etapa de investigación*, de descubrimiento conceptual, mediante la construcción de palabras y temas generadores. El descubrimiento de este universo que se da en la relación con los participantes, captando los elementos de su cultura. Una *etapa de tematización*, en que se codifican y deco-

difican los temas construidos en la etapa anterior e toma de conciencia; contextualizándolos y sustituyendo la primera visión mágica por una visión crítica social. Se descubren de esta manera nuevos temas generadores, relacionados con los construidos en la primera fase. Para él la educación para la liberación debe desembocar en una praxis transformadora, acción del educando como, sujeto, organizado colectivamente. Por último, una *etapa de problematización*, que a partir de la relación entre los conceptos y la realidad se descubre la necesidad de acciones concretas en el ámbito cultural, político, social, buscando resolver las situaciones problemáticas planteadas, obstáculos para la humanización. De tal manera que la realidad opresiva es experimentada como un proceso posible de superación.

3. UNA DIDÁCTICA CRÍTICA PARA LA ENSEÑANZA Y EL DIÁLOGO FE Y CIENCIA

El tercer momento de esta reflexión tiene en cuenta dos aspectos importantes, el primero de ellos es especial lugar teológico en que aconteció la revelación testimoniada en los escritos bíblicos, en especial, la situación contextual de pobreza, marginación y exclusión, claves interpretativas en la actualidad para forjar una conciencia necesaria en el diálogo crítico, la conversación honesta y la convivencia humana, y segundo aspecto significativo en términos críticos en el compendio de modelos didác-

ticos, que en nuestro caso nos ayuda en la interacción del diálogo fe y ciencia.

1. El lugar teológico y el diálogo crítico

Se trata de una tarea educativa problematizadora que involucra a los estudiantes en los procesos de responsabilidad científica y de transformación social, no de una educación que se limita a transmitir contenidos teóricos al margen de la realidad, sino de una disciplina, saber e investigación con lugar concreto.

11 Horkheimer, M. *Crítica a la razón instrumental*. Madrid. Ed. Trotta, 2002 p. 125

12 Paulo Freire. *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI. México. 2005

En este orden de ideas, la categoría diálogo no se entiende estrictamente como un método, sino una estrategia interactiva para respetar el saber que el estudiante posee y va adquiriendo. Visto de esta manera él no se entiende como negación de la responsabilidad del profesor, como tampoco la del estudiante: *“Yo nunca dije que educador es igual al educando. Por el contrario, siempre dije que la afirmación de esa igualdad es demagógica y falsa. El educador es diferente al educando, pero esa diferencia, en la perspectiva de la revolución, no puede ser antagónica. La diferencia se vuelve antagónica cuando la autoridad del educador, diferente a la autoridad del educando, se transforma en autoritarismo”*¹³.

De esta manera, la tarea educativa se constituye en una prioridad ética que pretende dar poder al sujeto y a la sociedad mediante la promoción y desarrollo de habilidades humanas y técnicas, las cuales esquivan la tentación de demandas profesionalizante con intereses mercantilista. El interés fundamental aquí, es una propuesta educativa de construcción del sujeto y de la sociedad, comprometiéndolo con la transformación de su contexto y cuidado del mundo.

En la pedagogía tradicional, el aprendizaje en el salón de clase es un proceso neutral, antiséptico y aislado de los conceptos de poder, política e historia, marginados del

contexto, los investigadores críticos dan primacía a lo social, lo cultural, lo político y lo económico para comprender y orientar mejor los procesos educativos. Por el contrario, como afirma McLaren, *“uno los principios fundamentales que integran la pedagogía crítica es la convicción de que la enseñanza para el fortalecimiento personal y social, es éticamente previa a cuestiones epistemológicas, o al dominio de las habilidades técnicas, o sociales, priorizadas por la lógica del mercado”*¹⁴.

Una teología que parte del contexto y la didáctica crítica profundiza en los diversos planteamientos teóricos, pero se encuentran en mismo lugar, especialmente en torno al interés por habilitar a los desposeídos y transformar las desigualdades y las injusticias sociales existentes. Se trata de una didáctica en conexión con la *“pedagogía de lo concreto”*¹⁵, fundamentada en una política ética, que reconoce la diferencia y fortalece la democracia.

Generalmente, muchos programas de estudio convencionales reflejan los intereses que los rodean, las visiones particulares del pasado y del presente que representan, las relaciones sociales que afirman y las teorías dominantes propias de la cultura, dejando de lado una teoría de la experiencia. Reverso a ello, *“en una pedagogía crítica es esencial la necesidad de afirmar la realidad vivida de la diferencia como base*

13 GADOTTI Moaci, *Paulo Freire, su vida y su obra*, CODECAL, 1995, p. 87-90. p. 83-84.

14 MCLAREN Peter, *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*, p. 49.

15 MCLAREN Peter, *Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora*, Ediciones, PAIDOS Ibérica S. A Barcelona, 1995, p. 43.

sobre la que plantear cuestiones teóricas y prácticas”¹⁶.

Si las prácticas educativas fueron vistas como un campo de lucha en el que la producción, legitimación y circulación de formas particulares de conocimiento y experiencias, utilizadas como formas particulares de dominación, por parte de los grupos de poder, en lo que compete a la didáctica crítica se contribuye a la academia con el conocimiento, la comprensión y transformación social. Como afirma McLaren, “ Si la práctica del intelectual ha de estar vinculada con la creación de una alternativa y de una política emancipatoria de la verdad, esta ha de basarse en formas de discurso y acción éticas y morales que aborden el sufrimiento y la lucha de los oprimidos”¹⁷. El conocimiento, por tanto, debe ser examinado no solo por las formas en las que mediatiza la realidad social, sino también por las formas en que refleja, en efecto, la lucha diaria por la vida en condiciones de equidad y superación de las conveniencias individualistas.

La meta última de los procesos educativos, es ejercer el derecho de participar conscientemente en la transformación socio-histórica. Paulo Freire¹⁸, insistía en la profunda conexión entre la cultura, la vida diaria y la política radical. Define la cultura como un campo de lucha por el significado, una

conversación entre muchos, que nunca es neutral. Para él los seres humanos no flotan sin propósitos en un mar de abstracciones sino que están firmemente arraigados en la lucha histórica y nunca pierden la capacidad para sufrir o efectuar transformaciones sociales.

Desde otra perspectiva, Leonardo Boff, en su libro “Jesucristo: El Liberador” introduce el debate generado en la teología, relacionado con la filosofía moderna y con la exégesis bíblica, respecto a la revelación explicitada en Jesucristo. Para Boff, hacer teología dejando de lado la centralidad de la persona misma de Jesús es reducir el sentido amplio que tiene la teología procedente de la tradición judeo-cristiana. Pero además, es hacer de la persona a quien nos referimos no un sujeto, sino un objeto que pende de nosotros en cuanto concepto y teorización, sin implicarnos como parte de una interrelacionalidad que nos construye, nos forma y nos potencializa como participantes de una comunidad humana.

Por esta razón, para Boff, “sólo podemos hablar a partir de él, como quien se siente tocado por la significación de su realidad, nos acercamos con lo que somos y tenemos, insertos en un contexto histórico y social inevitable. Con nuestros ojos vemos la figura de Cristo y releemos los textos sagrados que hablan de él a partir

16 GIROUX A. Henry, *Cruzando Límites*, Ediciones, PAIDOS Ibérica S. A Barcelona, 1997, p. 127.

17 MCLAREN Peter, p. 74.

18 Boff, Leonardo. *Jesucristo el Liberador. “Ensayo de cristología crítica para nuestro tiempo”*. Bilbao: Editorial Sal Terrae, 1980.

de él¹⁹. Esta perspectiva de fe, cristológica, pensada y ensayada vitalmente en nuestro contexto, reviste unas características propias, cercanas a nuestro propósito didáctico, entre esas características encontramos²⁰:

- La primacía del elemento antropológico: En cuanto reflexión cristiana renovada, distinta del modelo centro-europeo, más acorde con la realidad de sufrimiento de nuestros contextos.
- Primacía del elemento utópico sobre el fáctico: En cuanto la preocupación primera no es el pasado, marcado profundamente por el pasado de colonización, sino el futuro donde la tarea primordial consiste en la construcción de un mundo más humano y fraternal, prometido y evidenciado por Jesucristo.
- Primacía del elemento crítico sobre el dogmático: En cuanto se debe pasar de una funcionalidad defensiva, “apologética”, a un diálogo entre fe y mundo, entre la comunidad creyente y sociedad, a una experiencia cristiana más encarnada entre nosotros dentro de la experiencia histórica de nuestro contexto particular.
- Primacía de lo social sobre lo personal: En cuanto existe en nuestra realidad males estructurales que trascienden a las personas individuales para participar críticamente en el impulso de libe-

ración, dimensiones seculares y liberadoras que el mensaje de Cristo encierra en sí y que trae consigo como promesa de un futuro renovado para todos.

- La primacía de la ortopraxis sobre la ortodoxia: Del pensamiento correcto y preciso sobre los dogmas y del actuar correcto a la luz de la implicación de categorías sistemáticas de comprensión intelectual, hacia la creación de nuevos modos de acción y de vida en el mundo.

A partir de estos aspectos, replantear y reorientar nuestras maneras pedagógicas y didácticas en procura del dialogo fe y ciencia, nos dispone intelectualmente a una actitud y compromiso en que, ante la afirmación de Boff “no el misterio, sino nuestra postura ante el misterio”²¹, validamos también la preocupación primera sin olvidar o invalidar la segunda o viceversa.

2. Un dialogo crítico fe y ciencia

La didáctica crítica no es una disciplina meramente teórica, sino ciencia de la praxis y para la praxis. Los procesos de enseñanza y aprendizaje son tendencialmente simétricos de comunicación social, desde un horizonte de racionalidad emancipatoria. Ella es dialéctica al establecer una tensión entre los diversos puntos de vistas, ideologías y categorías interpretativas, sin embargo, en este caso, el carácter dialógico juega un rol importante.

19 Boff, *Ibid* p. 56

20 Boff, *Ibid* p. 58-60

21 *Ibid.* p 61

En la educación tradicional la didáctica se ceñía al método causal de trasmisión del conocimiento al seguir paso a paso los ítems propuestos por el docente. La tematización y sistematización, prestablecidos en ella, se convertía en una ruta que aseguraba la enseñanza y el aprendizaje, de la disciplina o conocimiento sin atender el mundo, entorno y contexto del estudiante. La evaluación, resultado de estas prácticas, han sido certificadas al comprobar la réplica o copia precisa que el estudiante hace de los modelos expuestos por el profesor. Esto reflejaba una responsabilidad unívoca centrada en quien se forma, no en el docente.

Es claro que este tipo de praxis educativa, todavía vigente, facilita y acomoda al docente en su quehacer al desentenderse de los otros procesos. No obstante, es a partir del criterio dialéctico que surgen cambios en la manera como se ha asumido este tipo de prácticas en la educación. Desde este modelo, se abre la posibilidad de fundar comunidades académicas autoreflexivas y comprometidas en garantizar la amplitud de interacciones dada la diversidad y panorama de las variables contextuales en que afloran las preguntas, pero también las soluciones a los problemas.

Caracterizada por ser una enseñanza problematizadora que permite a los estudiantes ir desarrollando su poder de captación y comprensión del mundo, la construcción y reconstrucción del pensamiento implica una actitud de autodeterminación, de co-

determinación y de transformación del individuo y de su entorno.

De la lógica dialéctica subyacente a esta propuesta metodológica, le debe mucho Paulo Freire (investigación, tematización, problematización). Él responde a un interés por transformar la realidad a partir de la transformación crítica y liberadora de los sujetos que intervienen en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Para Nuñez,

No se inventa e idealiza una sociedad que no existe y unos hombres que tampoco existen; no se interpreta esa realidad inexistente con una teoría dogmatizada y por tanto, anticientífica. No; se elabora y re-elabora la teoría todos los días, mediante la sistematización de la práctica que es confrontada críticamente con los aportes del pensamiento científico, desarrollado en otros contextos y épocas históricas, de indudable y definitivo aporte y orientación”²²

Lo que se deriva de una dialéctica crítica es la exploración del conocimiento legitimado y los nuevos aportes críticos que hacen los estudiantes. Es decir, que la reactualización de lo establecido se retroalimenta en la identificación de nuevos intereses, expectativas, creencias y paradigmas. En este sentido la dialéctica genera tensiones que favorecen las yuxtaposiciones y el rechazo entre los postulados y las teorizaciones. Estas tensiones no siempre logran síntesis

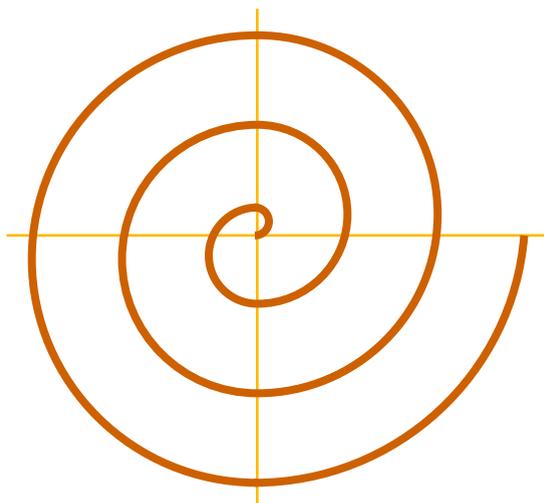
22 NÚÑEZ H, Carlos. “Educar para transformar, transformar para educar: una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular”. IMDEC. Guadalajara, México, 1985. p.15

conciliadoras, por lo cual se requiere un elemento adicional que aporte a la interacción.

La dimensión dialógica o comunicativa²³, por su parte, busca la construcción de aprendizajes que generen cambios de contextos y percepciones recurriendo a una interacción fundamentada en el consenso. Desde él se atiende la diferencia de los postulados contrarios entre unos de otros y se construye a partir del reconocimiento de la diferencia.

con beneplácito un camino de diálogo respetuoso que lleve a repensar problemas y precisar temas. Una praxis dialéctica y dialógica, que no desvincula el contexto de las teorizaciones.

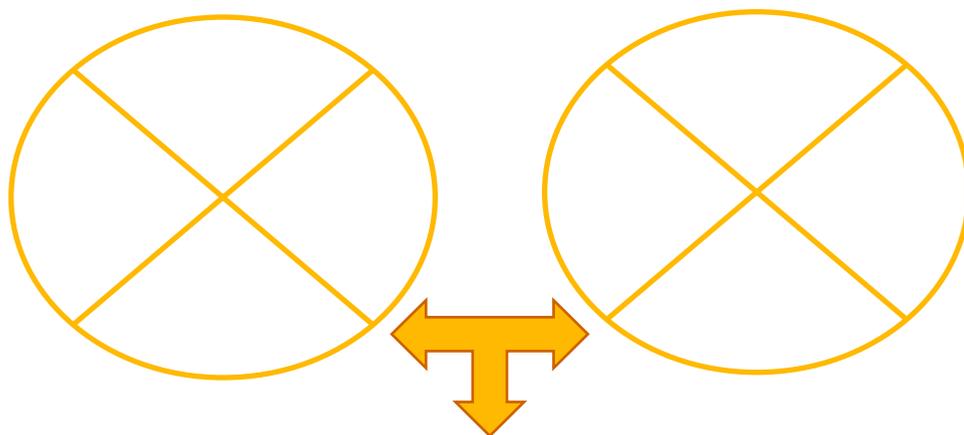
A continuación propongo un esquema que puede ser interpretado, en su funcionamiento, desde dos perspectivas: Una espiral, desde la cual se pretende hacer un giro circular pero no cíclico, es decir, se parte de la pregunta y se vuelve a ella pero no en el mismo momento y con intereses distintos a los iniciales:



Sin embargo, aunque no todos tienen el acceso a los medios e instrumentos para la investigación, desde los cuales se realizan los avances científicos, el contexto particular de cada interlocutor se convierte en una herramienta clave para la profundización en los conocimientos. Es aquí, esencialmente en que una didáctica crítica acoge

Por otra parte, un proceso dinamizador en momentos distintos a partir de las preguntas como punto de partida, no de los postulados preexistentes, tal como podemos verlos en el siguiente esquema:

23 Habermas, Apel y A. Cortina, son los grandes pensadores y expositores de esta perspectiva.



MOMENTO 1: LOS INTERROGANTES	MOMENTO 2: LOS SABERES
<ul style="list-style-type: none"> • Relevancia de las preguntas con la que llega el estudiante. 	<ul style="list-style-type: none"> > Las tematizaciones que presenta el docente.
<ul style="list-style-type: none"> • Los preconceptos y prejuicios en torno a ese tópico. 	<ul style="list-style-type: none"> > Las teorizaciones y sistematizaciones relacionadas con el tópico en cuestión.
<ul style="list-style-type: none"> • Las formulaciones culturales y religiosas recibidas. 	<ul style="list-style-type: none"> > Los postulados que ofrecen los saberes, campos de la ciencia y las disciplinas.
<ul style="list-style-type: none"> • Los problemas (contextuales y teóricos) presentes en estas primeras comprensiones. 	<ul style="list-style-type: none"> > Las nuevas preguntas e interacciones que surgen de cada momento.
DINÁMICA CRÍTICA E INTERACTIVA	
<p>Interacción dialéctica (crítica) de las diversas perspectivas procedentes del contexto, complementada con una perspectiva dialógica (consensual) que retroalimenta la enseñanza y aprendizaje, que abre nuevas dinámicas de construcción del conocimiento.</p>	

Esta articulación del dialogo a partir de la didáctica crítica, no se limita a los momentos que aparecen en la figura y en el esquema, pues, dado el carácter en espiral y circular que dinamiza la interacción e interrelación de los tópicos, existe la posibilidad de suscitar y propiciar un contexto de interacciones más amplio. En tal sentido, esta didáctica puede dimensionarse más allá del aula de clases; de la evaluación y el seguimiento; de los espacios de encuentro; de los proyectos y metas. En últimas,

se trata de posibilitar el espíritu crítico que supere toda intención legitimadora de una racionalidad univocistas y exclusiva; los grupos de dominio que patentan un saber y persiguen un interés instrumentalista de las ciencias.

La riqueza de la reflexión en grupos, asambleas, debates, foros, simposios, mesas redondas, discusiones guiadas, estudios de casos, etc., se hacen en un contexto del cual emerge la vida con toda su complejidad y

en términos correlativos que alimentan y prefiguran nuevos modos de enseñar a aprender.

Un ejemplo al respecto puede ser el origen de la vida. Para interactuar en torno a la pregunta seguimos los pasos de cada momento:

Momento 1: Las preguntas

1. ¿Qué es la vida? ¿De dónde viene? ¿Cuál es mi pregunta personal al respecto?
2. ¿Qué entiendo por origen de la vida? ¿Qué entienden los demás?
3. ¿Qué mitologías de nuestros contextos se refieren a la vida? ¿Cómo la entienden?
4. ¿Qué implicaciones para nosotros tiene una comprensión del origen de la vida?

Momento 2: Los saberes

1. ¿Qué temas han surgido a partir del estudio del origen de la vida? ¿Qué plantean?
2. ¿Qué teorías y sistematizaciones del pensamiento encontramos? ¿Qué autores?
3. ¿Cómo aportan a nuestros debates,

al área del saber y ciencia en que me desenvuelvo?

4. ¿Qué logros comprensivos alcanzamos? ¿Qué nuevas preguntas surgen? ¿Qué retos aparecen?

Dinamicidad:

1. Sobre la relación dialéctica entre la realidad compleja (vida) y los diversos acercamientos.
2. La construcción dialógica de las posiciones culturales, religiosas y científicas enfrentadas.
3. Los desafíos y retos de nuestro mundo y contexto particular para atender y cuidar la vida.
4. Las nuevas preguntas (Momento 1)

Desde la dinamicidad, se pretende establecer un imperativo solidario que ayude en la solución de los problemas de nuestro mundo. De esta manera, los estudiantes también están invitados a asumir una praxis propositiva de la profesión, desde la cual dar solución a las problemáticas que afectan la vida y un compromiso que incremente el interés por la investigación y la responsabilidad por la vida.

CONCLUSIÓN

Por último, tres perspectivas de interpretación del mundo rescata la didáctica crítica: La primera es el contexto de vida del

cual procede cada investigador. Este, tiene su relevancia en cuanto nos permite relacionar los intereses investigativos con las

situaciones inevitables de nuestro mundo. Él nos relaciona el sentido ético de la investigación con la epistemología propia de cada ciencia al responder, no solo el qué de nuestro interés cognoscitivo, sino también el para qué de nuestras búsquedas.

En un segundo instante, se recata al sujeto. Éste, con sus prejuicios, preconceptos e intereses no puede ser concebido en el vacío o como tabla rasa, dispuesto exclusivamente a recibir todo lo que le ofrece la ciencia, la religión o cualquier constructo o cuerpo doctrinal. Pues, la capacidad subjetiva no lo permite, por el contrario, cada individuo se esfuerza por interactuar a partir de sus precomprensiones e intenciones, facilitándole su adhesión o rechazo a los plantea-

mientos, postulados y certezas científicas y/o religiosas, logradas.

Por último, encontramos las interacciones (dialéctica-dialógicas) claves hoy en día para la construcción del saber y la solución de los problemas. Sin ellas, ¿Cómo seguir avanzando en las investigaciones y conocimientos, cerrando la posibilidad de interacción con otros, con el saber y mundo que nos circunda? Una vez lograda una tecnología avanzada que permite una intercomunicación más eficiente ¿cómo aislarnos del mundo y de otros legitimando una postura excepcional de los saberes propios, rechazando o desconociendo otros? Esta es precisamente la preocupación fundamental de la didáctica crítica, conveniente para nuestro dialogo.

BIBLIOGRAFÍA

CURLE, A. Educación Liberadora. Barcelona, Herder 1977

GADOTTI Moaci, "Paulo Freire, su vida y su obra", CODECAL, 1995, p. 87-90. p. 83-84

GIROUX A. Henry, "Cruzando Límites", Ediciones, PAIDOS Ibérica S. A Barcelona, 1997, p. 127.

HEIDEGGER, M. *Caminos del bosque. La imagen del mundo*. Alianza. Madrid 1996.

HORKHEIMER, M. y Adorno Th. *Dialéctica de la Ilustración*. Madrid: Ed. Trotta, 1994.

KOLVENBACH, del P. Peter-Has. <http://www.romereports.com/2015/06/15/el-poema-de-san-francisco-de-asis-que-inspira-la-enciclica-ecologica-del-papa> (5/12/2016) Alocución del Superior General de la Compañía de Jesús, en la inauguración de la nueva sede de la Facultad de Teología de la Universidad Javeriana. Bogotá, octubre de 2001.

FREIRE, P. (2005). *Pedagogía del Oprimido*, Siglo XXI. México.

MCLAREN Peter, "Pedagogía Crítica y Cultura Depredadora" p. 49.

MCLAREN Peter, "Pedagogía Crítica y

Cultura Depredadora", Ediciones, PAIDOS Ibérica S. A Barcelona, 1995, p. 43.

NÚÑEZ H, Carlos. *"Educar para transformar, transformar para educar: una perspectiva dialéctica y liberadora de educación y comunicación popular"*. IMDEC. Guadalajara, México, 1985. p.15

PARRA, A. *"Interacción del saber científico en perspectiva teológica"*. Theologica Xaveriana. No. 112. Año 44/4. Octubre – Diciembre 1994. Facultad de Teología. Pontificia Universidad Javeriana. Santafé de Bogotá. p 409.

