

EPISTEMOLOGÍA, IDENTIDAD E IDEARIO EN LAS UNIVERSIDADES ADVENTISTAS

Marcelo Falconier y René Smith
Universidad Adventista del Plata, Argentina

RESUMEN

En el presente artículo se procura situar la reflexión sobre el tema fe-enseñanza más allá de las propuestas didácticas necesarias para ubicar la problemática en los núcleos organizadores del conocimiento académico y científico. La propuesta se concentra en el rol que desempeñan los académicos cristianos en el marco institucional de las universidades adventistas y su ideario. Se discute la pertinencia de un planteo como éste y se presentan algunas posibles barreras ante una propuesta semejante. Luego se propone un recorrido posible para la reflexión epistemológica que se espera, contribuya al análisis de cada académico en la especificidad de su campo. Finalmente, se presentan algunas propuestas concretas para someterlas a la reflexión compartida.

Introducción

El proyecto de las instituciones educativas cristianas conocido tradicionalmente como *integración fe-enseñanza*¹ implica la disposición de todos los recursos (didácticos, administrativos, de formación docente, de producción y extensión académica) y a todos los miembros de la comunidad educativa. En el presente texto nos proponemos concentrar las reflexiones en un aspecto que tal

vez no ha recibido tanta atención y que se convierte en clave para permitir —u obstaculizar— el tratamiento íntegro² del tema.

La red mundial de universidades adventistas comparte un ideario o conjunto de principios fundamentales que caracterizan una manera de pensar y hacer la educación. Se procura enunciarlos en la misión y visión y se despliegan en un sustrato más profundo y amplio. Esta definición de identidad es, en buena medida, lo que justifica la existencia de dichas instituciones en el espectro de las diversas ofertas educativas. A la vez, la identificación con un perfil debe abarcar todos los ámbitos de la dinámica institucional³, incluido el académico, espacio nuclear en las universidades (Land, 1997; Rimoldi, 2000). Pero esto no se puede definir solamente con políticas educativas, aunque éstas pueden favorecer o entorpecer dicha actividad; es

Marcelo Falconier y René Smith, Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales, Universidad Adventista del Plata, Argentina. La correspondencia concerniente a este artículo puede ser enviada a Marcelo Falconier, 25 de Mayo 99, Libertador San Martín, (3103), Entre Ríos, Argentina. Correo electrónico: marcelofalconier@doc.uap.edu.ar

Estas reflexiones se han nutrido del proyecto “Fe-enseñanza en los núcleos epistemológicos del currículum universitario.” proyecto N° 10/2009, realizado gracias a una beca de la Facultad de Humanidades, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Adventista del Plata.

principalmente una tarea específica del cuerpo de académicos de la universidad. Muchos de ellos han elegido desempeñar su tarea en universidades adventistas debido al compromiso con su ideario y su proyecto. La administración, por su parte, asume su compromiso de promover las condiciones que posibiliten tal tarea⁴.

En este texto nos concentraremos en la tarea epistemológica⁵ de los académicos que se identifican con el ideario de las universidades adventistas, tarea realizada en conjunto con la administración que genera condiciones que la hacen posible. Esa tarea es epistemológica, en el sentido de reflexión sobre las condiciones del conocimiento académico/científico, particularmente sobre los modos de organización de dicho conocimiento (Ardoino, 2005). Es tarea, porque señala un proceso más que un estado, un recorrido que debe ser hecho por cada miembro de la comunidad educativa, aunque el énfasis de lo planteado se concentra en sus académicos.

Esta propuesta está abierta a la crítica y al diálogo productivo. El recorrido reflexivo que proponemos se inicia con una argumentación sobre el sentido y la relevancia de una tarea epistemológica en relación con la identidad y el ideario de las universidades adventistas. Luego pretendemos realizar una genealogía⁶ de construcciones y recorridos cristalizados y legitimados, que tienden a escindir los ámbitos de la fe y de lo académico/científico, y su influencia en la conformación de mentalidades y actitudes. Luego, planteamos la necesidad de una reorganización a partir de los núcleos profundos que controlan el conocimiento y sometemos a discusión un posible recorrido para hacer esa tarea.

La necesidad de una tarea epistemológica

En primer lugar, es pertinente plantear este interrogante para evitar reflexiones ociosas. Preguntarse por la necesidad o pertinencia de una tarea como ésta es razonable, porque puede existir una suerte de consenso que sostenga que lo que esperamos de un científico cristiano es que sea buen científico. Esto responde a procesos históricos, de opciones que terminan ocultándose y construyendo una estructura rígida que no parece ofrecer alternativa. Todavía se respira en diversos ámbitos una aproximación como ésta: Salvo que se tratara de evolucionismo o de ataques directos a la fe, el resto del conocimiento académico, especialmente el de raigambre positivista, frecuentemente ha sido tomado como un conjunto neutro. Lo que habría que considerar, en todo caso, sería para qué se utiliza dicho saber o qué valores lo acompañan⁷. Lo importante sería que el cristiano fuese honesto, pero los caminos para la indagación —con sus valoraciones y decisiones subyacentes— ya estarían trazados. Como mucho, se le podría añadir algún versículo o reflexión, pero sin transformar la naturaleza misma de lo pensado. Los supuestos, los recorridos, los modos de indagación, las narrativas subyacentes ya estarían establecidos. Kerbs (2000a) escribe sobre una problemática que contribuye a nuestro análisis:

Esto nos obliga a comenzar con una clara conciencia de cómo, de entrada, el tema está determinado desde posiciones que muchas veces son tomadas como algo natural y comprensible de suyo, pero que, entonces, impiden que la cuestión sea planteada

bíblicamente con la suficiente radicalidad y originalidad. Para lograr esa radicalidad y esa originalidad tenemos que ir más allá de las concepciones existentes.

(p. 109)⁸

La tarea epistemológica se convierte en algo necesario para evitar esas arbitrariedades en la organización del conocimiento. La mayor parte del saber académico/científico está construido a partir de narrativas que trabajan con postulados diferentes a los cristianos. Si se pretende que la fe sea un principio organizador del conocimiento y no sólo algo periférico y adosado, es necesario un proceso de revisión, de reapertura de significados, cuya organización se ha cristalizado muchas veces de manera arbitraria, y una reorganización a partir de los núcleos profundos del conocimiento desde la cosmovisión bíblica. Ya ampliaremos más lo que queremos señalar con este proceso, pero antes tal vez sea conveniente tomar conciencia de algunas reticencias que pueden aparecer al intentar un proyecto de estas características, de modo que podamos disminuir en algo la influencia de elementos implícitos que puedan obstaculizarlo.

Algunas posibles barreras para la tarea de revisión epistemológica

A pesar de que los ámbitos académicos debieran destacarse por la actitud inquisidora, de revisión, muchas veces se promueve una suerte de currículum oculto que transmite ciertas jerarquías. Como señalara Foucault (1992), existen mecanismos de prohibición, uso y posesión de la verdad y de establecimiento de recorridos disciplinares que se presentan como legítimos. Estos mecanismos que esperaríamos ausentes en los ámbitos

académicos parecen penetrarlos a partir de metamorfosis, que son más sofisticadas, pero que no renuncian a la imposición muchas veces arbitraria o tradicional de categorías y recorridos.

En buena medida son obstáculos históricos y sociales. Generalmente se trata de estructuras cristalizadas, de opciones que no se presentan como tales, de mapas que terminaron siendo más respetados que el territorio mismo. Se asimila cierto lenguaje y ciertos códigos que se convierten en soportes de la identidad y el prestigio académicos. A modo de ejemplo ilustrativo podemos considerar lo que señala Fromm (1972) respecto del devenir de la corriente psicoanalítica. Fromm criticaba la actitud de la mayoría de los discípulos de Freud, señalando que ellos, en vez de seguir avanzando en el proceso que intenta comprender la estructura psíquica humana –proceso que implica desafiar las explicaciones iniciales– se aferraron a los planteos tempranos realizados por Freud y los convirtieron en ortodoxia. Para él, esto respondía, entre otros factores, a la necesidad de una identidad común en un contexto que los tomaba como extraños y desviantes. En esta línea de los elementos históricos y sociales que intervienen en la regulación de los códigos básicos del discurso académico, es muy conocida la obra de Kuhn (1970), que se dedica a describir algunos de esos mecanismos en las comunidades académicas y sus rituales de iniciación e identificación. Los procesos históricos y sociales explicarían en parte por qué resulta tan difícil remover convenciones que respaldan “la seriedad” del conocimiento.

Otra posible barrera ha sido favorecida por algunos cristianos que han confundido el proceso de integración

fe-enseñanza con una falta de rigor en el pensamiento, y muchas veces lo que han hecho es una combinación de religión con propuestas de poco rigor y profundidad, proceso que frecuentemente ha provocado que mentes sensibles y agudas comiencen a desconfiar de cualquier intento que se parezca a una revisión desde la perspectiva cristiana (cf. Falconier, 2005).

También es posible que esas barreras actúen a modo de mecanismos de defensa⁹, puesto que muchos de los planteos que predominan en las universidades entran en tensión con las enseñanzas bíblicas. Esto ocurre especialmente debido a que la mayoría de los desarrollos académicos que prevalecen o adquieren centralidad se gestan en ámbitos que trabajan con narrativas muy diferentes a las cristianas. Y es algo desconcertante, que plantea crisis difíciles de resolver, y no siempre existen las condiciones que acompañen al estudiante de las mismas a enfrentar esos desafíos con un andamiaje humano y ontoepistemológico consistente¹⁰. Una de las maneras de tranquilizar la angustia es mantener la separación, señalando que se trata de ámbitos diferentes¹¹.

La esquizofrenia académico/cristiano

Lo señalado y otros procesos nos llevan a una esquizofrenia, no en sentido clínico sino etimológico: a una escisión de la mente; división que guarda similitudes con la noción de mente bicameral con que Jaynes (1976, citado en Morin, 2003b) intenta describir el proceso por el cual ciertos aspectos han sido sacralizados de modo que no admiten revisión. Con ello explica algunos abusos del gobierno de diferentes pueblos que se respaldaron en esos procesos. Extrapolando

este concepto de Jaynes a los ámbitos académicos, podemos hablar de una esfera “sacralizada” del conocimiento científico y académico en el que el pensamiento lógico se manifiesta mientras que el mitológico queda subyacente¹², con sus rituales, sus recorridos, sus criterios de verdad y validez, con conceptos dotados de una carga mística como “la razón”, “la ciencia”, “la crítica”¹³.

Se trata de un trasfondo organizador sobre el cual el académico construye la disciplina que investiga y enseña. En ese sustrato se radican, por ejemplo, su concepción del tiempo, su propia explicación acerca del bien y del mal, su particular percepción de la naturaleza humana, sus respuestas con respecto a Dios. Estas ideas constituyen su cosmovisión (Smith, 2006).

Paul Feyerabend (1986) señala que la ciencia se caracteriza por un escepticismo radical y es capaz de criticar las teorías que antes defendía, pero sigue sin conmover sus ideas básicas y centrales, generando una adhesión que se manifiesta con reacciones de tabú cuando éstas son atacadas.

Nuevamente se trata de confundir la realidad con una interpretación “cristalizada” de la misma¹⁴, el territorio con el mapa. Y esto parece más fuerte todavía en el caso de las ciencias duras, en las que los modelos matemáticos, por ejemplo, llegan a ser considerados como la verificación formal de relaciones más que como la tarea de seleccionar, de un océano de posibles vinculaciones entre los fenómenos, aquellas que pueden llegar a ser más centrales u organizadoras.

En síntesis, esta escisión de la mente asume agrupamientos de significados ya seleccionados y cerrados, ignorando que esto que se presenta como una opción

de conjunto es una aproximación y que existen otras maneras posibles de hacerlo. Esto no tiene la intención de restarle importancia a la indagación científica ni tildarla de caprichosa, pero sí reconocer valoraciones y decisiones cuyos criterios deben ser explicitados. En buena medida es lo que reclaman algunos epistemólogos contemporáneos: que se respete al lector, explicitando las presuposiciones con que se construyeron esas observaciones y explicaciones, permitiéndole tomar conciencia de las elecciones hechas por el investigador, de modo que pueda recorrerlas y hacerlas propias.

La tarea epistemológica

Luego de identificar algunas barreras posibles e iniciar sus genealogías, es necesaria una tarea epistemológica, que implica, entre otras cuestiones, situar al sujeto cognoscente en el escenario del conocimiento. Es decir, la tarea epistemológica deber ser hecha considerando también, hasta donde sea posible, las dinámicas reflexivas¹⁵. Esto subraya la importancia que tiene en este proceso la figura del académico como sujeto pensante y no sólo el producto de su actividad. Además, es necesario que estos procesos sean hechos por quien luego enseña, si es que deseamos que permeee todo su hacer y forme parte de todo el currículum (explícito e implícito). Esta aproximación concuerda con la noción antropológica de hombre íntegro, y en ese marco de comprensión, la renovación cristiana de la mente incluirá lo epistemológico, con menos participación de esas escisiones que venimos intentando denunciar. El hecho de prestar atención a esos procesos de elaboración nos permite desandar ciertos recorridos en una tarea deconstructiva —que explicita los

supuestos y principios que generaron dicho saber— y nos ayuda a reorganizar el discurso desde la cosmovisión bíblica.

Cuando pensamos en este proyecto, debemos evitar la construcción de un sistema inmutable desde el cual trabajar, ignorando deductivamente la realidad. Esto implicaría obedecer a supuestos ontológicos y epistemológicos que derivan del pensamiento griego. Se trata de asumir la contingencia del conocimiento humano, no sólo como una limitación, sino como una posibilidad que presenta siempre nuevos horizontes (White, 1964). Esta posibilidad es la que fermenta el conocimiento académico y científico. Se trata de permitir desarrollos que se renueven, incluso en los axiomas teóricos, pero que puedan estar regulados por principios organizadores que provienen de la cosmovisión bíblica. En esto se puede cambiar la metáfora estática de la arquitectura por una más dinámica —pero no menos clara en los principios fundamentales— como la del núcleo en un organismo vivo.

En buena medida, esto es un proyecto por hacer, puesto que las instituciones adventistas son relativamente jóvenes en el proceso de pensar su ideario en un contexto universitario y académico evitando falsas escisiones y alternativas. Por eso consideramos que es un proyecto necesario, que merece de reflexión y condiciones para su avance y realización. Al mismo tiempo, según lo mencionado anteriormente, es un proceso que, por su naturaleza, permanecerá inconcluso, por lo que no deberá abandonar su carácter de tarea y recorrido. Por eso, si bien consideramos que existen contribuciones importantes por hacer de parte de los que se ocupan específicamente en el ámbito epistemológico, es necesario que

cada docente, sin distinción del área a la que se dedica, adquiera las herramientas epistemológicas y realice su propia tarea de revisión para evitar deducciones y extrapolaciones descontextualizadas¹⁶.

El desocultamiento de los núcleos organizadores profundos del conocimiento

Como mencionamos anteriormente, concebimos como tarea epistemológica el análisis de la organización del conocimiento. Esto implica “ser consciente de los supuestos que hay detrás de cada técnica empleada, percibiendo el trasfondo filosófico, social y cultural en que se asienta cada enfoque” (Aranda Fraga y Grajales Guerra, 2001, p. 139). Para hacerlo, recurrimos parcialmente a un concepto presentado por Morin (1998, pp. 216-244): la noción de núcleo, que señala algo central y organizador, “un tipo de relación lógica (inclusión, conjunción, disyunción, exclusión) entre un cierto número de nociones o categorías maestras” (Morin, 2003a, p. 154)¹⁷. ¿Por qué hablamos de organización? Porque el conocimiento siempre es selectivo; la experiencia es selectiva. Jerarquizamos ciertos elementos de la misma como centrales, organizamos las ideas a partir de selección de recorridos y conexiones posibles. Esa actividad selectiva está comandada por los núcleos organizadores profundos del conocimiento académico y realizada a partir de ciertas categorías rectoras de la inteligibilidad y de las operaciones lógicas maestras. De este modo, informaciones similares pueden adquirir connotaciones completamente diferentes; algo totalmente central puede aparecer como periférico en otro organizador; lo que opera como criterio de verdad en uno puede ser confinado a la

descripción de una manera fantasmagórica de encarar el mundo. Por eso, por ejemplo, el positivismo considera como real aquello mismo que los desarrollos marxistas y psicoanalíticos consideran apariencia. De modo básicamente ilustrativo, podemos citar una frase de Claude Levi-Strauss (1970, citado en Álvarez Méndez, 2000): “Sin duda hay en nuestras disciplinas muchas cosas que se pueden medir de manera directa e indirecta; pero no es evidente que sean las más importantes” (p. 15). ¿Qué es lo que hace que algo pueda ser considerado importante o secundario, central o periférico, consistente o superficial? En esta aproximación sugerimos que proviene no sólo de ciertas corrientes de pensamiento, sino de estos núcleos organizadores profundos del conocimiento.

Kant, por ejemplo, sistematizó un pensamiento que ha servido como núcleo organizador de buena parte del saber académico moderno. Según esas categorías rectoras, el conocimiento cierto se restringe al fenómeno, manejándose dentro de los límites del espacio, tiempo y la relación causa-efecto que decretaba la física clásica. Si aceptamos este sistema de significados como algo que “es así”, la fe es una experiencia sublime que va más allá de los límites de la razón: una forma elegante de decir que no puede enunciar verdades sobre el mundo fenoménico, tales como el origen del mundo y del hombre, el problema del mal, la intervención real de Dios en la historia, la revelación misma y tantas otras cuestiones. Y esto, no olvidemos, se debe a que se acepta sin revisión una manera de organización del conocimiento cristalizada, sacralizada, que no admite análisis¹⁸.

El desocultamiento de los núcleos

organizadores profundos implica revisar aquellas categorías con que jerarquizamos ciertos elementos como centrales mientras desplazamos otros a la periferia; nos permite realizar una genealogía de los recorridos discursivos y evitar quedar atrapados en ciertas estructuras establecidas¹⁹.

La reintroducción del sujeto cognoscente

Como ya mencionáramos de manera más general, otro paso importante, a nuestro criterio, para avanzar en esta tarea epistemológica es el reconocimiento y la reintroducción del sujeto que conoce y conceptualiza en el objeto de conocimiento, puesto que constantemente aparece en las opciones tomadas al nivel de los supuestos y sostenida en los recorridos reflexivos.

Esto puede sonar extraño para los que se han formado en el marco de las valoraciones epistemológicas de ciertas corrientes, puesto que desafía algunos postulados con que se ha defendido la relevancia y la pertinencia del conocimiento científico y académico. Sin embargo, debidamente considerada, esta dimensión no erosiona dicha relevancia, puesto que introducir al sujeto no necesariamente implica ceder ante opiniones caprichosas y faltas de rigor. Bien enmarcado, el proceso aumenta el rigor, puesto que hace posible el control sobre las dinámicas reflexivas, control difícil o imposible si éstas no son identificadas y explicitadas. En los ámbitos académicos cristianos este contraste es tal vez más notorio porque se ha adherido con más frecuencia a discursos que sostienen la neutralidad y la objetividad del conocimiento, discursos en ocasiones más aceptados porque se

alejaban de la discusión teórica e ideológica, mientras mantenían implícitas posiciones teóricas e ideológicas que no sometían a discusión; lo que equivale a decir que estos discursos de la neutralidad objetiva del saber científico se alejaban del diálogo sobre estas cuestiones porque no las explicitaban ni sometían a evaluación epistemológica, no porque estuvieran más allá de tales valoraciones²⁰.

Por lo tanto, consideramos importante señalar su relevancia para seguir avanzando en la deconstrucción de esas barreras que sostienen esa escisión académico/cristiana a la que hacíamos referencia. Porque históricamente hemos prestado atención a la antropología hebrea bíblica y más recientemente, a la cuestión de las presuposiciones y la cosmovisión, pero tal vez no nos hemos detenido lo suficiente en la relación entre ambas. Esto último implica desafiar categorías muy arraigadas en occidente, que luego se introdujeron progresivamente en la cristiandad (no así en las Escrituras). Éstas postulan que el conocimiento es algo impersonal. Pero si no aceptamos tales postulados, encontramos a un sujeto que trabaja a partir de los supuestos y continúa en el recorrido del pensamiento²¹.

Si bien esta cuestión del sujeto insoslayable ha sido presentada desde hace mucho, es notorio que del interior de la misma física surja la cuestión del observador, que objetivamente se convierte notoriamente en inevitable. El mismo conocimiento objetivo nos confronta con la cuestión de un observador. Y esto se complejiza si nos topamos con las condiciones físicas, biológicas y psicosocio-etno-culturales de producción del conocimiento.

Reflexionando sobre las aproximaciones sistémicas, Morin (1999a) señala que las nociones de sistema, subsistema, suprasistema, ecosistema, metasisistema, “son intercambiables según el encuadre, el recorte, el ángulo de puntos de vista que el observador utiliza sobre la realidad sistémica considerada”. Esta determinación depende de “selecciones, intereses, decisiones, elecciones, que a su vez dependen de las condiciones culturales y sociales donde se inscribe el observador/conceptuador” (p. 166). Y a continuación presenta algunos ejemplos ilustrativos del ámbito del conocimiento científico. Esto deriva del reconocimiento de que el observador no está ontológicamente escindido de la realidad observada y conceptualizada.

Así, el sistema requiere de un sujeto que lo aísla en el bullicio polisistémico, lo recorta, lo califica, lo jerarquiza. No sólo remite a la realidad física en lo que ésta tiene de irreductible al espíritu humano, sino también a las estructuras de este espíritu humano, a los intereses selectivos del observador/sujeto y al contexto cultural y social del conocimiento científico. (p. 167)

Nuevamente llegamos a la cuestión de la selectividad y de las decisiones que operan el conocimiento. Pero éstas no aparecen sólo al nivel de los supuestos, como señalábamos anteriormente. Permanecen durante todo el recorrido de concebir las interacciones, interferencias e interrelaciones generadoras; recorrido que puede encontrarse fructífero pero también errante.

Morin amplía su propuesta en ese y otros tomos de *El método*. No nos proponemos presentar su propuesta aquí. Tampoco adherimos a ella ni pretendemos confundirla con la perspectiva bíblica,

sino que tomamos una distancia como la que proponemos. En el caso particular de Morin, hemos dedicado un proyecto bianual para un análisis y apropiación crítica. Aprovechamos las convergencias parciales con sus planteos para deconstruir esa escisión arbitraria entre lo académico y lo cristiano. Al reconocer un sujeto y un recorrido necesariamente selectivo y decisorio, nos aproximamos algo más a esa relación entre antropología y supuestos bíblicos, que nos muestran a un ser humano que conoce y que, particularmente en las condiciones actuales, necesita de orientación en esos recorridos.

Señalábamos la necesidad de deconstruir los supuestos de un conocimiento impersonal en el caso de identificarnos con la perspectiva bíblica propia del ideario de las universidades adventistas. Esto nos lleva a la toma de conciencia de la necesidad de orientación en los recorridos. Esto también nos muestra que la obra del Espíritu Santo no se restringe a la vida privada –escindida del conocimiento académico– sino que la renovación del entendimiento puede ser completa y que el cristiano puede trabajar académicamente y científicamente con rigor, mientras encuentra orientación para sus recorridos por parte del Creador de los sistemas estudiados (incluidos los sistemas observadores).

La reorganización conceptual en cadena

Una vez que profundizamos hasta los núcleos centrales que comandan la organización del conocimiento y tomamos conciencia de los recorridos y de algunas de las elecciones que han sido tomadas a ese nivel –y que no se suelen someter a análisis–, debemos acompañar ese

proceso con una reorganización conceptual en cadena. Con esto nos referimos a hacer, en nuestro caso, una serie de reordenamientos conceptuales a partir de la cosmovisión bíblica²². Si ésta pasa a ser el núcleo organizador, existirá una reorganización en cualquier estructura del saber. Determinados elementos de la periferia pasarán al centro. Se identificarán los recorridos, se podrán deconstruir y reorganizar, recordando que ese saber no es neutro, sino que fue interpretado, construido y organizado desde otros sistemas de referencia. Se trata de reabrir significados cuya organización se había cristalizado muchas veces de manera arbitraria y permitir una reorganización a partir de las categorías maestras de inteligibilidad que proporcionan las Sagradas Escrituras.

Particularmente esta parte de la tarea necesita mayor atención, puesto que en la actualidad existen más herramientas conceptuales para realizar la identificación y deconstrucción de categorías; no así para la reorganización conceptual en cadena. La necesidad de nuevos recorridos no está exenta de riesgos, por lo que es necesaria una reflexión y un diálogo sobre propuestas metodológicas que mantengan el rigor propio del pensamiento universitario, mientras que en esa búsqueda de seriedad y rigor no se mimeticen con otros desarrollos, tales como los positivistas, hermenéuticos y sistémicos, por mencionar algunos; aunque, nuevamente, podrán tener convergencias parciales con cada uno de esos discursos epistemológicos.

El desafío es pensar lo no pensado, evitando ignorar en ese proceso el acervo de desarrollos científicos y académicos disponible. El desafío se acentúa porque se trata de utilizar como eje una

cosmovisión que, por naturaleza, no es académica. Pero esta tarea es necesaria si se pretende que el ideario esté en el centro de la identidad institucional. Al hacer dicha tarea, convendrá mantener en mente esa provisoriedad de la tarea teórica desde la perspectiva cristiana²³.

Esta tarea también deberá distinguirse de los ensayos históricos que subordinaban las ciencias a la teología, puesto que cada disciplina, incluida la teología (cf. Canale, 1983, 1999), deberá revisar las categorías con que trabaja. Por eso remitimos a la metáfora del núcleo, debido a que se trata de algo que permite –y necesita de– la actividad, la renovación, la nutrición, la oxigenación, el desarrollo, mientras que organiza y comanda dichas acciones.

La identificación y el análisis de los núcleos organizadores profundos, la genealogía de los recorridos muchas veces asumidos se ven completados con una reorganización conceptual en cadena que puede avanzar en la línea que señala el apóstol Pablo: “no os conforméis a este siglo, sino transformaos en la renovación de vuestro entendimiento” (Romanos 12:2). La reorganización conceptual en cadena puede formar parte del proceso de transformación y renovación del entendimiento.

Algunas claves estratégicas para el recorrido

Lo que sigue no puede considerarse una secuencia prescriptiva de pasos o procedimientos. Tampoco se realiza aquí una presentación exhaustiva. Más bien pretendemos someter a discusión una manera de plantear y enfrentar la problemática²⁴.

Primeramente, partimos de la base de no hacer desarrollos insulares. Sobre

todo en la sociedad en que vivimos y con la infraestructura de que disponemos, no es posible ignorar los desarrollos realizados desde otros marcos para hacer lo propio. Se trata de capitalizar de manera crítica y reflexiva dichas producciones. Esa asimilación crítica vendría a ser, como venimos señalando, una evaluación de las estructuras profundas que organizan el conocimiento y una reorganización conceptual en cadena a partir de otro núcleo afin al ideario institucional. Esto es tarea de todos los académicos, no sólo de aquellos que tienen interés particular por estos temas o se dedican a estas áreas; lo que no quiere decir que estos últimos no puedan realizar contribuciones para allanarles el camino. Sin embargo, para evitar caer en deducciones realizadas a partir de generalizaciones descontextualizadas, es fundamental la revisión por parte de cada académico en el marco de su disciplina.

Rasi (1994) escribe: “Particularmente los que participamos de la vida académica o profesional, *debemos mantenernos al tanto de las corrientes ideológicas de nuestro tiempo* para aprender a discernir entre la verdad y el error” (p. 20, énfasis suplido). Esto implica la necesidad de un perfil académico con formación epistemológica, haya sido ésta inicial o se realice como parte de la formación continua. Esta formación debe comprender contenidos pero también habilidades conceptuales de análisis y actitudes indagatorias. Rasi continúa señalando que los “universitarios tienen que habituarse a preguntar: ‘¿Cuáles son las premisas filosóficas en que se apoya esta teoría o explicación? ¿Cuáles son sus implicaciones? ¿En qué medida son compatibles con mi cosmovisión bíblica y cristiana?’” (p. 21)

La afirmación de Rasi ya nos aporta algunos elementos de análisis que desafían algunas categorías muy generales con las que podemos haber evaluado las corrientes de pensamiento. Tradicionalmente, al menos en algunos ámbitos, se han pensado en términos binarios, de coincidencias totales o de falta de las mismas. Esto impide un nivel de discriminación mayor. Se podría partir de la base de que ninguna corriente que afecta los espacios académicos parte de los mismos supuestos que la cosmovisión bíblica y, por lo general, tampoco comparte el proyecto. Sin embargo, lo que señala Rasi está referido a convergencias parciales, tomando conciencia de las similitudes y diferencias a nivel de premisas e implicaciones. Esto entra en armonía con lo que afirma White (1964): “Los grandes pensadores del mundo, en lo que tenga de cierto su enseñanza, reflejan los rayos del Sol de Justicia” (p. 11).

Si se toma, como lo sugiere White, la perspectiva bíblica como núcleo organizador profundo del conocimiento, que provee los criterios de verdad y las categorías maestras de inteligibilidad, veremos que los desarrollos académicos coinciden con la perspectiva bíblica cuando se ajustan a estos criterios de verdad. La afirmación “en lo que tenga de cierto su enseñanza” señala convergencias que son parciales; es decir, ni coincidencias ni diferencias plenas. Si pudiéramos ilustrar de manera gráfica un sistema de ideas (sabiendo que los sistemas de ideas son más complejos), podríamos esquematizar la perspectiva bíblica con las flechas de un color y el desarrollo académico que analizamos con las del otro color (ver Figura 1). Veremos que hay, como señalaba White, convergencias parciales. Las divergencias tienden a aumentar cuando

se trata de los supuestos con los trabajan y cuando seguimos las derivaciones o el proyecto de esa línea de razonamiento. Uno de los riesgos mayores es hacer una abstracción selectiva, enfatizando sólo convergencias o mayormente divergencias. El desafío en este tipo de análisis es procurar una visión más abarcadora, que considere las convergencias mientras mantiene presentes las diferencias de base. Si se mantiene clara la tensión, existirá la posibilidad de asimilar críticamente las contribuciones de ese sistema teórico²⁵. Para esto debe sostenerse —en todo el recorrido— con claridad la perspectiva que se asume como criterio de verdad; postura con la que se permanecerá en el momento de las divergencias. Por ejemplo, en los temas de la dignidad humana y del derecho a la integridad personal habrá una coincidencia muy marcada entre la perspectiva bíblica y otras que sostengan esa posición, mientras habrá mayor divergencia en los supuestos desde los cuales se construye esa perspectiva, la semántica que le dan a la noción y las consecuencias del proyecto. En el caso de la perspectiva bíblica se partirá de los supuestos de que el ser humano es criatura divina e imagen de Dios, que su condición actual debe interpretarse en el marco del gran conflicto, que la recuperación de la dignidad humana está enmarcada en el proyecto de redención del hombre.

En este proceso puede ser provechoso considerar las lecturas críticas realizadas entre corrientes antagónicas, puesto que llaman la atención a supuestos y recorridos selectivos y los critican²⁶. Estas lecturas pueden abonar el análisis, pero es necesario tener presente que con ambas tendencias habrá convergencias y divergencias, evitando el riesgo de iden-

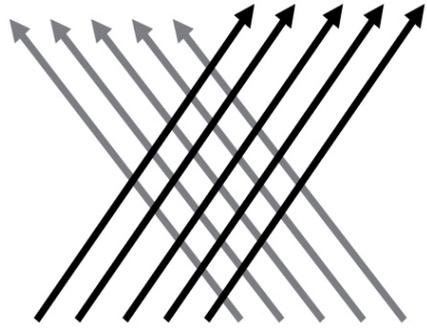


Figura 1. Representación gráfica de un sistema de ideas y el desarrollo académico.

tificarse irreflexivamente con el marco desde el que se realiza la crítica. Esto implica una rotación sistemática del pensamiento, actividad que no será errática si tiene a la cosmovisión bíblica como núcleo organizador. Dicho de otro modo, estos aportes se leen a partir de un filtro y son reorganizados y resignificados a partir de otro núcleo que redistribuye la constelación conceptual. En este proceso es necesario mantener una actitud reflexiva sobre las condiciones de producción de dichas reflexiones, porque existe el riesgo de hacer críticas a las nuevas tendencias desde sistemas de significados que no son totalmente coincidentes con la perspectiva bíblica —olvidando las distancias entre éstos—, como las observaciones hechas al constructivismo desde el conductismo, o al postmodernismo desde el pensamiento moderno²⁷.

Conclusión: el inicio de las reflexiones sobre una tarea necesaria

El sistema universitario adventista ha experimentado una gran expansión en los últimos años. Particularmente cuando instituciones superiores se transformaron

en universitarias, se encontraron en la necesidad de una mayor elaboración de cuerpos teóricos con los cuales respaldar la docencia, la investigación y la extensión en las diferentes facultades y áreas.

En un período necesario de consolidación es necesario un profundo trabajo de reflexión y revisión de dichos cuerpos teóricos hasta sus núcleos organizadores profundos y realizar una reorganización conceptual en cadena a partir de los mismos, tomando como metaperspectiva la cosmovisión bíblica. Esta tarea se convierte en fundamental si se quiere mantener una coherencia con su ideario y su identidad. Y ese proceso se inicia con lo ya asumido desde la propia formación de cada académico y se convierte en una tarea permanente, necesaria para la actualización y oxigenación del saber. Recurriendo a la metáfora del núcleo, lo que da la identidad a un organismo no es su aislamiento del medio sino su capacidad de metabolizar sus elementos a partir de ciertos núcleos que organizan dicha actividad.

En esta ocasión aprovechamos este espacio de intercambio académico para someter esta propuesta a la crítica y el diálogo productivo. Cuando hacemos referencia al inicio de las reflexiones no sugerimos que no se haya trabajado en esta línea. Lo que proponemos es un recorrido posible para el abordaje de esa problemática y en ese sentido, si consideramos la magnitud de los desafíos, podríamos decir que estamos en los inicios todavía. El recorrido reflexivo que propusimos inició con una argumentación sobre el sentido y la relevancia de una tarea epistemológica en relación con la identidad y el ideario de las universidades adventistas. Luego sugerimos una genealogía de recorridos cristalizados y

legitimados, que tienden a escindir los ámbitos de la fe y de lo académico/científico y su influencia en la conformación de mentalidades y actitudes. Realizado ese planteo, sugerimos la necesidad de una reorganización a partir de los núcleos profundos que controlan el conocimiento, reconociéndola como un proceso y no solamente como una cuestión inicial.

Como ya señalamos, lo que aquí se propone no tiene un carácter prescriptivo, aunque a veces el lenguaje nos traicione, pero sí de invitación al diálogo reflexivo. Estamos convencidos de que, si una universidad pretende ser cristiana, debe serlo desde las bases. Esto implica una deconstrucción de ciertas categorías, y es necesaria una tarea de reorganización epistemológica realizada con rigor. Especialmente esto último no es algo que se pueda reducir a una lógica simplificadora ni a recetas descontextualizadas. Es algo que en sí mismo merece un diálogo y una reflexión colectiva de rigor en la elaboración de una masa crítica de base, reflexión colectiva que deberá ocupar su espacio en las universidades identificadas con su ideario cristiano. Avanzar en esta línea no sólo aporta a las instituciones. Puede ser algo renovador para aquellos académicos creyentes que han tenido y tienen conflictos con estas escisiones. Replantear estas cuestiones —también a un nivel epistemológico— desde la perspectiva bíblica puede enriquecer enormemente la experiencia:

Cualquier ramo de estudio que emprendamos, con el sincero propósito de llegar a la verdad, nos pone en contacto con la Inteligencia poderosa e invisible que obra en todas las cosas y por medio de ellas. La mente del hom-

bre se pone en comunión con la mente de Dios, lo finito con lo infinito. El efecto que tiene esta comunión sobre el cuerpo, la mente y el alma sobrepuja toda estimación. (White, 1964, p. 12)

Algunas propuestas concretas

Como mencionamos anteriormente, esta cuestión no puede resolverse con recetas simples. Sin embargo, consideramos conveniente realizar algunas propuestas concretas, las cuales, dentro del marco mencionado, no deberían perder su carácter heurístico:

1. Asumir la tarea epistemológica como eje importante de la misión de las universidades adventistas que se encuentran comprometidas con su ideario (cf. Knight, 2002, pp. 173-178).

2. Promover condiciones para la formación epistemológica de los académicos (inicial y/o en servicio), aportando herramientas para la reflexión sobre la producción y articulación del discurso teórico en su disciplina, permitiendo de ese modo la identificación de los núcleos centrales que organizan el conocimiento y la reorganización conceptual en cadena.

3. Evitar el aislamiento en este proyecto, aprovechando los espacios disponibles para el mismo y generar otros, tales como revistas académicas, congresos, simposios, foros, ateneos, e invitar a los estudiantes avanzados a participar de los mismos. Esto, al mismo tiempo, contribuirá a afianzar la dimensión universitaria de las instituciones adventistas –algunas de ellas, jóvenes en este proceso de transición– al consolidar espacios de reflexión crítica y problematización y no sólo de transmisión de conocimientos.

4. En el proceso de revisión es conveniente un intercambio enriquecedor

entre quienes trabajan en la línea epistemológica y los académicos de otras áreas, de modo que los últimos puedan capitalizar reflexivamente las contribuciones de los primeros, y éstos puedan realizar planteos de mayor discriminación, contextualización y complejidad evitando generalizaciones de poco rigor.

5. Mantener presente la contingencia del conocimiento, incluido el académico y científico, que, por otra parte, debe su relevancia a su capacidad de renovación a partir de la reflexión y la contrastación empírica. Este desafío se profundiza dado que el conocimiento bíblico, por sus propias características, no es teórico ni trabaja como tal, pero consideramos que esta tarea debe plantearse si queremos que la cosmovisión bíblica esté en el centro y no en la periferia. Esto último subraya el carácter contingente de la tarea.

6. Prestar atención a las condiciones de formación de los cuerpos teóricos que respaldan las disciplinas en las que trabajamos, procurando identificar los recorridos y las opciones valorativas realizadas en dicho proceso. Esto implica revisar la propia formación y una disposición reflexiva en la actualización y la formación permanente.

7. Desarrollar competencia para la identificación y el análisis de los núcleos organizadores profundos del conocimiento, la realización consciente y reflexiva de recorridos que implican una reorganización conceptual en cadena.

8. Realizar análisis que permitan apropiarnos críticamente de las contribuciones posibles de los desarrollos académicos y científicos que se realizan en nuestras líneas de trabajo, manteniendo un marco de reflexión que considere tanto las convergencias parciales como las

divergencias con esos desarrollos teóricos. En ese proceso de análisis puede ser útil aprovechar las lecturas críticas realizadas desde otras escuelas o corrientes de pensamiento opuestas a las que queremos revisar, puesto que pueden ser útiles en la identificación de recorridos y opciones. En este proceso es importante no terminar confundiendo con estos marcos que utilizamos para la evaluación, teniendo claros los criterios con los que nos identificamos.

9. Reconocer las condiciones subjetivas de los recorridos académicos y científicos y asumir progresivamente la responsabilidad por los propios. Esto implica un desarrollo de competencias teórico/epistemológicas y metodológicas y recurrir a la promesa de orientación en estos recorridos.

10. Además de contribuir a la misión de las universidades en las que trabajamos como académicos, aproximarnos a una experiencia personal más rica, capitalizando un espacio de privilegio para la exploración y la reflexión como lo es una universidad, y aprovechando la posibilidad de orientación para nuestros recorridos, movidos por ideas fuerza como la que presenta el intelectual neotestamentario: "No os conforméis a este siglo, sino transformaos mediante la renovación de vuestro entendimiento" (Romanos 12:2) como dimensión íntegra de nuestro culto racional.

Notas

¹Utilizamos en ocasiones la expresión integración fe-enseñanza por la trayectoria y el proyecto que señala. A la vez conviene resaltar que de ella puede emanar una semántica disyuntiva. El concepto es inapropiado porque supone fragmentos que entran en conjunción. Integración significa traer partes y ponerlas juntas, o componer un todo con sus partes. Es una vez más la triste experiencia histórica de la cultura occidental (Smith, 2006,

p. 23). Esto se amplía en (Smith, 2005) capítulos 1, 2, 4 y 7. Véase también los trabajos de Canale (1983, 1999) y Kerbs (2000a, 2000b, 2001), que se enfocan específicamente en la razón teológica y el problema fe-razón. Es muy conveniente señalar que aquí no se sugiere que siempre se utilice la expresión integración fe-enseñanza con este sentido de elementos extraños entre sí que deban ser reunidos de alguna manera. Sin embargo, la naturaleza epistemológica de estas reflexiones nos sugiere que la semántica de la frase "el curriculum desde la fe" o "la enseñanza desde la fe" pueden indicar mejor lo que queremos señalar.

² Preferimos utilizar el término íntegro en vez de integral por el sentido antropológico que lleva implícito (cf. Smith, 2005, capítulo 4). Al mismo tiempo, intentamos no desarraigar la epistemología de la antropología –íntegra–. Asumir esa escisión implicaría aceptar el supuesto de conocimiento impersonal que la tradición grecolatina ha impuesto en occidente y que ha sido fuertemente inmunizado contra el análisis.

³ Para esto puede ser oportuna la serie *Christ in the Classroom* compilada por Rasi (1991-2005), que reúne propuestas que han sido presentadas en diferentes seminarios sobre integración fe-enseñanza.

⁴ Un estudio doctoral que explora algunos de estos aspectos en ocho instituciones adventistas de educación superior fue realizado por el Dr. Edgar Araya Bishop. Una síntesis publicada de tal estudio puede encontrarse en Araya Bishop (2001).

⁵ La dimensión didáctica de esta problemática ha sido más trabajada. Se puede consultar, por ejemplo, Bouvet de Korniejczuk (2005). En este artículo nos concentraremos principalmente en la reflexión epistemológica de los docentes universitarios que también es una dimensión fundamental del campo de la didáctica universitaria (véase, por ejemplo, Bain, 2007; Litwin, 2008).

⁶ No necesariamente en el sentido que presenta Foucault, pero sí en la actitud de recuperar la memoria de otras instancias posibles y situar los diagramas establecidos y legitimados en relaciones a su propia genealogía, evitando asumir alternativas o espacios –generalmente periféricos– ya asignados al pensamiento bíblico-cristiano.

⁷ En realidad, no se trata de una aproximación sin valores, sino una forma de indagación que se apoya en los valores del positivismo. Si bien lo que mencionamos no le quita mérito a algunos logros de dicha línea de indagación, conviene recordar que el positivismo tiene algunas diferencias marcadas con la perspectiva bíblica. Esta línea de pensamiento –y sus aplicaciones– tiene mu-

cho para contribuir a las universidades cristianas, pero sería importante no olvidar en qué aspectos existen convergencias (y parciales) y en cuáles hay divergencias marcadas. Para una crítica abarcativa y profunda del positivismo desde marcos diametralmente opuestos, puede ser importante entrar en un diálogo crítico y reflexivo —como el que sugeriremos más adelante— con los desarrollos críticos sobre la razón instrumental que se desarrollaron en la Escuela de Frankfurt. Entre los muchos textos que procuran sintetizar la propuesta se puede consultar a Giroux (1992, pp. 30-37), quien, según escribe Freire en el prólogo, presenta “un estilo sencillo pero nunca simplista”. Ayuste y López Palma (1998, pp. 36-38) presentan una síntesis muy apretada pero a la vez clara e informada. De todos modos, no nos proponemos un proyecto antipositivista ni adherimos a corrientes opuestas, sino que procuramos someterlo a un análisis como el que sugerimos en este artículo, que considere convergencias y divergencias mientras aprovecha críticamente, para tomar distancia en estas últimas, las críticas realizadas desde otros marcos. Tal vez insistiremos un poco más en las posturas de rai-gambre positivista por los obstáculos que pueden presentar para la tarea que proponemos, pero también tomamos una distancia crítica con otras posturas, incluida la de Morin (2003a) que ha nutrido estas reflexiones, análisis al que hemos dedicado un proyecto bianual.

⁸ Escribe esto en el contexto de un replanteo del problema fe-razón, siguiendo la línea planteada por Canale (1983, 1999). Señalamos la deuda con estos trabajos que han nutrido estas reflexiones aunque no nos proponemos mantenernos directamente en esa misma línea. Entre sus trabajos, véase también Kerbs (2000b y 2001).

⁹ No utilizamos esa noción con el sentido específico que el otorga el psicoanálisis. Consideramos necesaria esta aclaración porque en las latitudes en que nos desempeñamos éste virtualmente se ha apropiado del sentido de esa expresión, lo que hace necesario explicar cuando uno no quiere significar exactamente lo mismo o aceptar la narrativa subyacente. Esta clarificación sirve también para los autores que citamos, con los cuales intentamos hacer un trabajo parecido al que introducimos en este texto.

¹⁰ Esa es una de las razones que confieren sentido y relevancia de la educación superior adventista; la de generar condiciones de posibilidad de una apropiación crítica de los saberes académicos, que sirva de andamiaje para el proceso de aprehensión crítica de los desarrollos académicos desde otro lugar: la cosmovisión bíblica.

¹¹ Esto retoma lo señalado al inicio y emerge en la semántica de los agrupamientos “fe-enseñanza”, “fe-razón”.

¹² Una lectura crítica del capítulo 8 del tercer tomo de la obra central de Morin (1999b), “El doble pensamiento (Mitos-Logos)”, por ejemplo, puede servir para ampliar lo que aquí simplemente se menciona.

¹³ Al reflexionar sobre la carga mistificada de la palabra conocimiento, Edgar Morin escribe en su libro dedicado justamente a ese tema: “La noción de conocimiento nos parece Una y evidente. Pero en el momento en que se la interroga, estalla, se diversifica, se multiplica en nociones innumerables, planteando cada una de ellas una nueva interrogación”. Y continúa con una variedad de preguntas sobre qué es “conocimiento”, de las cuales selecciono sólo algunas: ¿La percepción? ¿La representación? ¿El reconocimiento? ¿La conceptualización? ¿El juicio? ¿El razonamiento? ¿La observación? ¿La experiencia? ¿La explicación? ¿La comprensión? ¿La causalidad? ¿El análisis? ¿La síntesis? ¿La inducción? ¿La deducción? ¿Lo innato? ¿Lo adquirido? ¿Lo aprendido? ¿Lo adivinado? ¿Lo verificado? ¿La investigación? ¿El descubrimiento? ¿La engramación? ¿El cálculo? ¿La computación? ¿La cogitación? ¿Las representaciones colectivas? ¿Las opiniones? ¿Las creencias? ¿La consciencia? ¿La lucidez? ¿La clarividencia? ¿La inteligencia? ¿La idea? ¿La teoría? ¿El pensamiento? ¿La razón? ¿La intuición? ¿La ciencia? ¿La filosofía? ¿Los mitos? ¿La poesía?

Luego escribe: “De este modo, a partir de una primera mirada superficial, la noción de conocimiento se hace astillas. Si lo que se quiere más bien es intentar considerarla en profundidad, se vuelve cada vez más enigmática. ¿Es un reflejo de las cosas? ¿Una construcción del espíritu? ¿Un desvelamiento? ¿Una traducción? ¿Qué traducción? ¿Cuál es la naturaleza de aquello que traducimos como representaciones, nociones, ideas, teorías? ¿Captamos lo real o simplemente su sombra?” (1999b, pp. 18-19).

¹⁴ Esta es una distinción que, aunque parece obvia, tiene enormes repercusiones. Un análisis profundo de la diferencia entre “la razón” y algunas interpretaciones de la misma se puede encontrar en los trabajos de Canale (1983, 1999) y Kerbs (2000a, 2000b, 2001).

¹⁵ Hay alguien que realiza la tarea epistemológica, y esa es una de las críticas que ha recibido la epistemología “jerárquica”; la de constituirse en árbitro de los procesos cognitivos académico científicos sin introducir en la reflexión las condiciones (biológicas, sociales, culturales) de producción

de los marcos con que evalúa. Ya el proyecto de Piaget procuraba indagar en las condiciones de producción de las categorías con que hacemos las tarea cognitiva (incluida la epistemología) sólo que en ese recorrido implicó las condiciones de producción de su propio discurso. En ese sentido el proyecto de Morin es interesante puesto que procura evitar ese vicio del conocimiento en una rotación que explicita las condiciones de producción del propio discurso. Esto no lo libra de riesgo, pero puede contribuir al escenario académico contemporáneo. De todos modos, desde la perspectiva cristiana necesita análisis como cualquier otro, y algo de ese análisis puede seguir el camino esbozado en este artículo.

¹⁶ Tienen más relación con la manera de articular el razonamiento a partir de categorías griegas de pensamiento que con la perspectiva hebrea bíblica. Sólo que esto en ocasiones no es fácilmente identificable porque esas categorías plantean nociones como “principios” o “verdades inmutables” que suenan bíblicos pero trabajan a partir de supuestos muy divergentes.

¹⁷ Morin utiliza la palabra “paradigma” para referirse a estos núcleos. No la incorporamos aquí debido a que se la ha utilizado en diferentes sentidos y esto puede entorpecer la semántica que deseamos imprimirle.

¹⁸ La referencia a Kant es sólo ilustrativa, puesto que se necesitaría un desarrollo bastante mayor para no simplificar su pensamiento. Una excelente presentación de la participación de Kant en estos aspectos puede leerse en Kerbs (2000b).

¹⁹ Creemos encontrar una relación entre esto y lo que señala el apóstol Pablo al decir “No os conforméis a este siglo” (Romanos 12:2).

²⁰ Una discusión en torno de estas cuestiones excede ampliamente las posibilidades de este artículo. Tampoco deseamos que estas afirmaciones sean aceptadas sin argumentación. Dadas las condiciones, nos limitamos a presentarlas como hipótesis y estaremos gustosos de entrar en diálogo sobre ellas.

²¹ De otro modo, habría que suponer que cualquier académico que trabaje desde los supuestos bíblicos estará necesariamente orientado en todo el proceso de pensamiento, algo que entra en franco contraste con muchas afirmaciones bíblicas sobre la necesidad de la iluminación y orientación por parte del Espíritu Santo, condición sin la cual no es posible llegar a la verdad. El tema de los supuestos es fundamental, y necesita todavía una revisión mayor, pero no agota la problemática. Nuevamente, esto merece una mayor profundización que no es posible en una presentación de conjunto.

²² Sobre la cosmovisión bíblica como base para la deconstrucción/reorganización conceptual en cadena véase el capítulo 2 de Smith (2005). También se enuncian algunos criterios en la tercera parte de Knight (2002) y en Departamento de Educación de la División Sudamericana (2004). Ouro (1997) ha hecho su recorrido por las bases paradigmáticas procurando plantear un paradigma adventista de la psicología. Si bien tiene un marcado sesgo neuropsicobiológico, propone un diálogo muy enriquecedor para quien se propone trabajar desde las bases en ciencias sociales. Sobre la influencia de la cosmovisión bíblica en el proyecto que abarca las universidades adventistas, véase Canale (1999). Para iniciar una exploración de la cosmovisión cristiana puede ser provechosa la lectura crítica de Sire (1990). En esa línea, Land (1997) propone la lectura de Holmes (1983), Walsh y Middleton (1984) y Marsden (1977) entre otros. La obra de White (1964) contribuye enormemente en las aproximaciones. Tal vez pueda ser tomada como un marco representativo del equilibrio en los énfasis evitando recorridos desequilibrados en sus escritos. Para una excelente aproximación sistemática al marco antropológico de referencia implícito en White, véase Graf (1999) y la bibliografía sobre la que trabaja.

²³ Se trata de evitar una aproximación apolo-gética o de “mejora” de lo bíblico, sino un panorama teórico orientado por la cosmovisión bíblica (cf. Falconier, 2005).

²⁴ Conviene aclarar que existen diferentes caminos posibles y hay que evitar identificar la propia propuesta con la ortodoxia. En el caso de la perspectiva cristiana, una propuesta debe procurar la centralidad de la Biblia en la organización del conocimiento y la propuesta que hacemos avanza en esa dirección, pero no pretende agotar las opciones. Lo que hacemos es introducir muy panorámicamente en este foro académico algunos recorridos que hemos hecho en un proyecto de investigación –a la vez que se realimentan del mismo– y que merecen consideraciones más profundas.

²⁵ No necesariamente implica un eclecticismo, puesto que se realiza un análisis de convergencias y divergencias con un núcleo de significados claramente definidos por los lineamientos bíblicos, al mismo tiempo que se evita la confusión entre el pensamiento bíblico y las estructuras de pensamiento instituidas que trabajan con presuposiciones diferentes.

²⁶ A modo ilustrativo, podemos hacer referencia a una temática sobre la que se ha reflexionado con mayor intensidad hace un tiempo (lo que no significa que en la actualidad no necesite de reflexión).

Para las reflexiones críticas sobre el constructivismo se pueden capitalizar los trabajos de William Darós (1992, 1999) sobre el constructivismo, que trabaja desde un marco más cercano a la perspectiva tomista que a la bíblica, presenta un estudio profundo y agudo sobre Piaget y el constructivismo. Otro ejemplo de críticas, en este caso, sobre el enfoque sistémico y comunicativo puede ser el de Lucien Sfez (1995). Estos ejemplos son sólo ilustrativos, puesto que es imposible señalar aquí una revisión bibliográfica exhaustiva siquiera sobre estos temas, pero, esperamos, pueden ilustrar lo que queremos señalar. Las corrientes y enfoques que tienden a ocupar espacios centrales en una disciplina suelen despertar reacciones y críticas. Estas lecturas críticas pueden ser muy útiles, mientras podamos aprovecharlas sin asimilarnos con ellas.

²⁷ Sin adherir irreflexivamente al constructivismo, conviene señalar las grandes diferencias entre los supuestos antropológicos del conductismo y los bíblicos. Lo mismo en cuanto al posmodernismo, se critica el relativismo, la falta de compromiso y otros rasgos posmodernos, pero desde el pensamiento moderno (sistema de significados que, entre otras cosas, reducía el contenido bíblico a una manera primitiva de ver el mundo). Se trata de analizar cada uno de estos sistemas desde la perspectiva cristiana, para evaluar sus premisas, su proyecto y las convergencias parciales, entre otros elementos.

Referencias

- Álvarez Méndez, J. (2000). *Didáctica, currículo y evaluación*. Madrid: Miño y Dávila.
- Aranda Fraga, F. y Grajales Guerra, T. (2001). El debate epistemológico entre investigación cualitativa y cuantitativa a partir de la oposición paradigmática entre modernidad y posmodernidad. *Revista Internacional de Estudios en Educación*, 1(2), 132-141.
- Araya Bishop, E. (2001). Compromiso, cultura y satisfacción docente en las universidades adventistas de habla hispana. En *Conferencias y ponencias del III Congreso Iberoamericano de la Educación Adventista: La educación, ciencia de la redención* (pp. 153-154), Lima: Universidad Peruana Unión.
- Ardoino, J. (2005). *Complejidad y formación: pensar la educación desde una mirada epistemológica*. Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires/Novedades Educativas.
- Ayuste, A. y López Palma, F. (1998). *Planteamientos de la pedagogía crítica*. Barcelona: Graó.
- Bain, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores universitarios*. Valencia: Publicacions de la Universitat de València.
- Bouvet de Korniejczuk, R. (2005). *Integración de la fe en la enseñanza y el aprendizaje: teoría y práctica*. Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Canale, F. (1983). *Toward a criticism of theological reason: Time and timelessness as primordial presuppositions*. Berrien Springs, MI: Andrews University Press.
- Canale, F. (1999). La cosmovisión teológica y su influencia sobre la Iglesia Adventista del Séptimo Día. *Enfoques*, 11(1-2), 101-122.
- Darós, W. (1992). *Introducción crítica a la concepción piagetiana del aprendizaje*. Rosario, Argentina: IRICE.
- Darós, W. (1999). Problemática filosófica del constructivismo. *Enfoques*, 11(1-2), 5-42.
- Departamento de Educación de la División Sudamericana (2004). *Pedagogía adventista*. Buenos Aires: ACES.
- Falconier, M. (2005). Una aproximación a la comunicación del mensaje bíblico en contextos académicos seculares. En G. Klingbeil (Ed.), *Misión y contextualización* (Vol. 2, pp. 325-336). Libertador San Martín: Editorial Universidad Adventista del Plata.
- Feyerabend, P. (1986). *Tratado contra el método*. Madrid: Tecnos.
- Fromm, E. (1972). *La crisis del psicoanálisis en la vida contemporánea*. Buenos Aires: Paidós.
- Foucault, M. (1992). *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets.
- Giroux, H. (1992). *Teoría y resistencia en educación*. México: Siglo Veintiuno.
- Graf, R. (1999). *Supuestos antropológicos en Elena de White e implicaciones educacionales* (Tesis de licenciatura). Libertador San Martín: Universidad Adventista del Plata.
- Holmes, A. (1983). *Contours of a world view*. Grand Rapids: Eerdmans.
- Kerbs, R. (2000a). El problema fe-razón (I). *Enfoques*, 12(1), 105-125.
- Kerbs, R. (2000b). El problema fe-razón (II). *Enfoques*, 12(2), 65-82.
- Kerbs, R. (2001). El problema fe-razón (III). *Enfoques*, 13(1-2), 13-32.
- Knight, G. (2002). *Filosofía y educación*. Miami: Asociación Publicadora Interamericana.
- Kuhn, Th. (1970). *The structure of scientific revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Land, G. (1997). Ayudar a la iglesia a pensar: La tarea intelectual de la educación cristiana universitaria. *Revista de Educación Adventista*,

- 7, 29-31.
- Litwin, E. (2008). *Las configuraciones didácticas: una nueva agenda para la enseñanza superior*. Buenos Aires: Paidós.
- Marsden, G. (1977). *The outrageous idea of a christian scholarship*. New York: Oxford University Press.
- Morin, E. (1998). *El método 4. Las ideas*. Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999a). *El método 1. La naturaleza de la naturaleza* (5ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (1999b). *El método 3. El conocimiento del conocimiento* (3ª ed.). Madrid: Cátedra.
- Morin, E. (2003a). *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa.
- Morin, E. (2003b). *El método 5. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Cátedra.
- Ouro, R. (1997). *Propuesta de un paradigma adventista de la psicología*. Libertador San Martín: Editorial Universidad Adventista del Plata.
- Rasi, H. (1994). Combatiendo en dos frentes. *Enfoques*, 6(1), 15-21.
- Rasi, H. (Comp.). (1991-2005). *Christ in the classroom: Adventist approaches to the integration of faith and learning* (Vols. 1-33). Silver Spring: Institute for Christian Teaching.
- Rimoldi, H. (2000). Universitas: Ayer, hoy y...? *Enfoques*, 12(2), 5-13.
- Sfez, L. (1995). *Crítica de la comunicación*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Sire, J. (1990). *Discipleship of the mind*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- Smith, R. (2005). *El proceso pedagógico ¿agonía o resurgimiento?* Montemorelos, México: Publicaciones Universidad de Montemorelos.
- Smith, R. (2006). La fe y las acciones docentes. En *Manual de procedimientos. Diseño del programa de actividades curriculares*. Libertador San Martín: Secretaría de Evaluación y Control de Calidad Universitaria de la Universidad Adventista del Plata.
- Walsh, B. y R. Middleton. (1984). *The transforming vision: Shaping a Christian worldview*. Downers Grove, IL: InterVarsity.
- White, E. (1964). *La educación*. Buenos Aires: Asociación Casa Editora Sudamericana.

Recibido: 22 de octubre de 2010

Revisado: 14 de noviembre de 2010

Aceptado: 18 de diciembre de 2010