



Actualidades Investigativas en Educación

Revista Electrónica publicada por el
Instituto de Investigación en Educación
Universidad de Costa Rica
ISSN 1409-4703
<http://revista.inie.ucr.ac.cr>
COSTA RICA

**CONOCIMIENTO PREVIO Y COMPRENSIÓN LECTORA
EN UN TEXTO DE MATERIA TEOLÓGICA**

PRIOR KNOWLEDGE AND READING COMPREHENSION
WITH A THEOLOGY TEXT

Volumen 7, Número 3

pp. 1-32

Este número se publicó el 15 de diciembre 2007

Silvia Méndez Anchía

La revista está indexada en los directorios:

[LATINDEX](#), [REDALYC](#), [IRESIE](#), [CLASE](#), [DIALNET](#), [DOAJ](#), [E-REVIST@S](#),

La revista está incluida en los sitios:

[REDIE](#), [RINACE](#), [OEI](#), [MAESTROTECA](#), [HUASCARAN](#)

Los contenidos de este artículo están bajo una licencia [Creative Commons](#)



CONOCIMIENTO PREVIO Y COMPRENSIÓN LECTORA EN UN TEXTO DE MATERIA TEOLÓGICA

PRIOR KNOWLEDGE AND READING COMPREHENSION WITH A THEOLOGY TEXT

Silvia Méndez Anchía¹

Resumen: Estudio el libro *Cristología, fe de Jesús, fe cristiana*, de Francisco Avendaño Herrera (San José: UNED, 2002), para determinar cómo influyen los conocimientos previos del estudiantado (asociados con una perspectiva tradicionalista) en su comprensión lectora del conocimiento nuevo que presenta el texto de Avendaño. Recolecté los datos mediante observación participante en las tutorías del curso de *Cristología* en que se utiliza el texto (programa de Teología a Distancia de la UNED y la UNA, ambas instituciones de educación superior de Costa Rica). Analizo los resultados con base en tres posibles formas de lectura: autoritaria, negociada y competente. Concluyo señalando un predominio de la lectura autoritaria y negociada, que puede explicarse por la función social de la religión en la construcción de la realidad de los sujetos, razón por la cual estos parecen resistirse a comprender un conocimiento nuevo que les genera incertidumbre en su visión de mundo en materia religiosa. Emito, finalmente, una serie de recomendaciones sobre cambios que, con base en los resultados de este estudio, podrían introducirse en una nueva edición del libro analizado.

Palabras clave: CONOCIMIENTO PREVIO/ LECTURA/ FORMACIÓN/ CRISTOLOGÍA/ RELIGIÓN/

Abstract: I have studied Francisco Avendaño-Herrera's book *Cristología, fe de Jesús, fe cristiana* («Christology, the faith of Jesus, the faith of Christendom») (San Jose: UNED, 2002) to determine how the students' prior knowledge (associated with a traditionalistic outlook) influences their reading comprehension of such new knowledge as could be acquired from Avendaño-Herrera's book. I collected the data through observation while attending tutoring sessions at the *Christology* course where the text is used (under the distance education programme in theology of both, UNED and UNA, which are Costa Rican higher education institutions). I analysed the results based on the possibility to do an authoritarian, a negotiated, and a competent reading. In conclusion, may I point to a predominance of an authoritarian and negotiated reading, which may be explained by the social role that religion plays in the development of the subjects' reality; this is the reason why they seem to be reluctant to comprehend new knowledge which may generate uncertainty concerning their vision of the world from the religious point of view. Lastly, I make a number of recommendations on changes that could, based on the results of this study, be made to a new edition of the book under analysis.

Key words: PRIOR KNOWLEDGE/ READING/ DEVELOPMENT/ CHRISTOLOGY/ RELIGION/

1. Introducción

La formación puede entenderse como un proceso de lectura, donde el sujeto establece una relación productora de sentido con aquello que le habla, llámense libros, personas, hechos, la naturaleza..., y en la cual el requisito básico es una actitud de escucha, no de apropiación.

Máster en Psicopedagogía, de la Universidad de La Salle.
Licenciada en Docencia, de la Universidad Estatal a Distancia.
Bachiller en Filología Española, de la Universidad de Costa Rica.
Editora académica en la Universidad Estatal a Distancia y en la Universidad Nacional.

Correo electrónico: smendez@uned.ac.cr

Artículo recibido: 9 de octubre, 2007

Aprobado: 12 de diciembre, 2007

"Una persona que no es capaz de ponerse a la escucha ha cancelado su potencial de formación y transformación", señala Jorge Larrosa (1998, p. 19). Escuchar implica la disposición a dejarse afectar por lo desconocido, sin forzarlo para que se adapte a las ideas previas del sujeto. Escuchar tiene que ver, en términos cognitivos, con un necesario desajuste de los esquemas mentales del sujeto, que le permita incorporar el conocimiento nuevo y transformarse.

Esa actitud de escucha a que se refiere Larrosa es condición indispensable para todo proceso de conocimiento. Sin embargo, puede verse obstaculizada de manera importante cuando intervienen conocimientos nuevos que se contraponen con la visión de mundo que sustenta la vida del sujeto, no sólo en el plano ideológico, sino también en el afectivo y existencial.

Lo que sucede en estos casos pasa tanto por el filtro de la comprensión, como por el de la aceptación. Se genera, así, un proceso complejo en el cual la comprensión del conocimiento nuevo se ve afectada por un posible rechazo de este. Aunque dicho conocimiento pueda presentar una visión más estructurada del objeto, se producirá un rechazo por el estudiantado, reacción que suele estar relacionada con el peso o autoridad del conocimiento previo. El sujeto entra en una dinámica que lo lleva a tratar de entender la información nueva, pero en una especie de forcejeo por adaptarla a su conocimiento anterior, intentando atenuar el conflicto entre ambos.

Lo deseable en un proceso formativo es que el sujeto adopte una actitud de escucha que le permita comprender la información nueva dentro de su propia lógica argumentativa y que, una vez comprendida esta, aplique un criterio selectivo, para establecer si comparte o no la perspectiva que plantea esta. En el caso de la formación universitaria, si bien es valioso ese criterio selectivo, no puede obviarse que si el conocimiento nuevo presenta una perspectiva científica de mayor actualidad que la información previa, ello implica una mayor exigencia en su comprensión.

2. Propósito y metodología

En este artículo analizo un libro de texto titulado *Cristología, fe de Jesús, fe cristiana*, de Francisco Avendaño Herrera (2002), escrito y editado en el marco del programa de Teología a Distancia, en convenio entre la Universidad Nacional (UNA) y la Universidad Estatal a

Distancia (UNED). En este libro se confrontan dos sistemas explicativos del fenómeno Jesús: uno se relaciona con una visión tradicionalista y, por lo tanto, se halla investido de la autoridad asociada con dicha visión; el otro proviene de una reflexión teológica que, tal como lo hicieron distintos movimientos a lo largo de la historia del cristianismo, genera diversas explicaciones posibles acerca de la naturaleza de Jesús, con lo que se les da un valor relativo a las lecturas tradicionalistas sobre este personaje. Son dos perspectivas encontradas: la tradicionalista, que permea el conocimiento previo del estudiantado, forma parte de su sistema de creencias (principalmente de la población católica) y se asocia con rasgos autoritarios (se plantea como la Verdad, es incuestionable); por otra parte, está la propuesta crítica del conocimiento nuevo, que se apoya en la contextualización de las distintas aproximaciones a Jesús, enfatizando en su origen histórico. Se trata, en consecuencia, del encuentro de varios discursos, el primero de los cuales se vincula con el poder que le confiere el formar parte de la tradición religiosa de un pueblo y el responder históricamente a una intención legitimadora de la autoridad de la Iglesia, mientras que el segundo se basa en el mayor conocimiento teológico y bíblico de las fuentes documentales en que se sustenta el planteamiento anterior.

La interrogante que dirige el análisis es la siguiente: ¿Cómo influyen los conocimientos previos del alumnado en su comprensión lectora del conocimiento nuevo que se plantea en el libro *Cristología, fe de Jesús, fe cristiana*?

Para efectuar este trabajo, participé en las tutorías del curso de Cristología, del programa de Teología a Distancia UNA-UNED, impartidas durante el primer cuatrimestre del 2007; estas se realizaron en el Centro Universitario de la UNED en San José los días 15 de febrero, 1 y 29 de marzo, 12 y 19 abril. De las 75 personas matriculadas en todo el país, alrededor de 15 asistieron regularmente a las tutorías. Me concentré en aquellos aspectos que el estudiantado señaló como fuente de dudas en relación con su estado de conocimiento inicial. Para ello, tomé nota de las intervenciones que trataban sobre este asunto. Una vez recogidas, organicé y analicé las reacciones del alumnado ante el conocimiento nuevo con base en tres tipos de lectura (competente, autoritaria y negociada).

3. Referente teórico

En este apartado me refiero, primeramente, a la práctica educativa en que se inscribe esta investigación, para pasar luego a la presentación de los elementos que intervienen en el

estado inicial del alumnado, enfatizando en el conocimiento previo. Más adelante, describo los principales contenidos del libro analizado, así como la ubicación del curso de Cristología en el plan de estudios; hago una breve referencia a la actualidad de su planteamiento en el campo teológico y, finalmente, presento algunas claves sobre la función social de la religión, que me permiten explicar, de manera hipotética, el porqué de las reacciones encontradas en el estudiantado ante el conocimiento nuevo.

3.1 La edición didáctica: una práctica singular

La edición de libros de texto o libros didácticos forma parte importante del quehacer educativo. El libro de texto es un elemento que materializa el currículo y, en algunos casos, llega incluso a sustituirlo, ya que incluye contenidos y actividades que orientan, de manera específica, el proceso de enseñanza-aprendizaje (Dimaté, 1994), pudiendo incluso variar de manera notoria estas orientaciones de un libro a otro, como he demostrado en otra investigación (Méndez, 1999).

En educación a distancia, la función del libro didáctico es, precisamente, la de servir de soporte, entre otros recursos, a una propuesta curricular en una relación mediatizada, de un diálogo simulado asíncrono, entre la docencia y el alumnado. Justamente por esa distancia entre quien escribe el libro de texto y el público al que va dirigido, es necesario prever un "lector modelo" o una "instancia lectora virtual", para que lo planteado se adapte a ciertas características presentes en el estudiantado real, "de carne y hueso", de manera que el aprendizaje resulte significativo para este (Méndez, en prensa). Muiños (1999, p. 27) resume así los particulares rasgos comunicativos de dichos materiales de estudio:

...estos textos se caracterizan por el ajuste del lenguaje a un lector predeterminado por su edad, nivel escolar, características culturales y perfil de salida que se quiere lograr en él, lo cual lo diferencia del lector hasta cierto punto anónimo de los textos divulgativos o del lector iniciado y maduro del texto científico.

Tales rasgos propios del libro de texto hacen necesaria la participación de un equipo interdisciplinario, compuesto por el autor o autora, la persona especialista de contenidos, el encargado o encargada de cátedra y la persona a cargo de la edición académica; esta última tiene, entre sus múltiples funciones, la de asesorar didácticamente a la autora o autor.

Al respecto, una de las tareas más difíciles de la edición académica consiste en orientar apropiadamente al autor o autora acerca del ajuste entre su planteamiento y los conocimientos previos del alumnado, lo cual justifica que una persona encargada de la edición académica indague acerca de las reacciones del estudiantado ante lo que se plantea en un libro de texto, tomando como parámetro sus conocimientos previos.

También este encuadre de trabajo interdisciplinario en torno a una práctica educativa, justifica que los resultados de la investigación se traduzcan en recomendaciones para quien escribe el libro de texto, pues estas se plantean como orientaciones generales que dirigen la edición del material con miras a un mejoramiento del proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, en el marco de la educación a distancia, la investigación acerca de los materiales didácticos se torna imperativa, ya que, como acertadamente señalan Meza, D'Agostino y Cruz (2004, p. 137), estos materiales "constituyen las herramientas pedagógicas fundamentales para plasmar la experiencia educacional, propiciar la interacción y generar aprendizajes significativos".

3.2 El estado inicial del alumnado

Según el constructivismo, tres son los elementos básicos que determinan el estado inicial del alumnado en un proceso de aprendizaje: a) la disposición; b) determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales; y c) los conocimientos previos.

A continuación me refiero, primero, a la disposición para el aprendizaje, y luego incluyo en un mismo apartado los puntos b) y c), debido a que en el abordaje que hago en este artículo se encuentran estrechamente vinculados.

3.2.1 La disposición para el aprendizaje

De acuerdo con Miras (1999), la disposición para el aprendizaje resulta de la confluencia de diversos factores. Unos son de índole personal e interpersonal, como la autoimagen y la autoestima, las experiencias anteriores de aprendizaje, la capacidad de asumir riesgos y esfuerzos, así como de pedir, dar y recibir ayuda. Otros factores tienen que ver con la tarea por realizar: su propósito, cómo se la represente inicialmente, el interés que despierte, las expectativas que genere, por ejemplo.

El proceso de aprendizaje surge de un interés o necesidad de saber. El requisito básico es un estado inicial de desequilibrio o disonancia cognitiva, el cual responde a un "estado de discrepancia, inconsistencia o conflicto entre las actitudes, las creencias y los valores organizados dentro del sistema cognitivo de un individuo" (O'Sullivan y otros, 1997, p. 112). Como se deduce de la definición anterior, este proceso afecta al individuo de forma integral: no sólo sus ideas se ven modificadas, sino también aspectos más abarcadores, como su propia forma de verse a sí mismo y al mundo (Solé, 1999). O'Sullivan y otros (1997) plantean como característica básica de dicho estado, la tendencia a restaurar el equilibrio, lo cual puede realizar el sujeto aplicando diversas estrategias: unas lo conducirán a rechazar el conocimiento nuevo (por ejemplo, cuando el sujeto busca información que apoye el conocimiento previo, o cuando desvaloriza la información nueva), mientras que otras lo llevarán a aceptar la información disonante y a rechazar el conocimiento anterior. En el ámbito de las creencias religiosas, estas consideraciones adquieren mayor relevancia, pues el proceso de aprendizaje tiene implicaciones en lo cognitivo, pero también, y de manera determinante, en lo afectivo, constituyéndose esta última área en posible fuente de bloqueo.

3.2.2 Los conocimientos previos y la capacidad lectora

También en el estado inicial del alumnado se consideran determinadas capacidades, instrumentos, estrategias y habilidades generales para emprender el aprendizaje. Aquí se incluyen las capacidades cognitivas con que cuenta el sujeto, así como, en un plano más específico, su dominio de instrumentos tales como el lenguaje, la comprensión lectora y la escritura.

Los conocimientos previos son aquellos que el estudiantado posee acerca del contenido por aprender, como resultado de sus experiencias anteriores, y constituyen una especie de primer referente sobre el cual realiza su lectura de los conocimientos nuevos. Para Ausubel (Méndez, 1993), este elemento es determinante en el logro de un aprendizaje significativo, pues este aprendizaje solo se alcanza si se produce una conexión del conocimiento nuevo con algún aspecto ya existente en la estructura cognitiva de la persona aprendiz. De ello se deduce que "los maestros necesitan prestar atención a las comprensiones incompletas, a las falsas creencias y a las versiones ingenuas de conceptos con los que los aprendices llegan a abordar una materia de estudio" y se recomienda que, entonces, se parta de tales ideas para que el alumnado alcance una comprensión más madura (Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos de América, 2000).

Mc. Ginitie, Maria y Kimmel (1996) han estudiado la influencia de los conocimientos previos en la capacidad lectora, y se han referido a una estrategia improductiva de lectura, que consiste en una dependencia excesiva, por parte de quien lee, de sus conocimientos previos, que lo hace ajustar la información del texto a los esquemas que ya posee, impidiendo así la acomodación de los esquemas, necesaria para el aprendizaje. Según estos autores, cuya investigación se refiere a una población infantil pero que arrojan una luz sobre procesos que he encontrado también en la población adulta, quienes realizan una lectura más eficiente, si bien toman en cuenta sus conocimientos previos, se centran en lo inesperado; por el contrario, las personas que muestran menor competencia lectora, enfatizan en lo que ya saben.

En concordancia con lo anterior, pero no desde un punto de vista cognitivo, sino más bien ideológico, resultan esclarecedores, para los propósitos de este trabajo, los aportes de Larrosa (1998) y de O'Sullivan y otros (1997).

El primero ha anotado la existencia de una lectura autoritaria, propia de aquellas personas que convierten todo lo nuevo en una repetición de lo que ellas mismas son; por el contrario, la verdadera formación se da, según dicho autor, cuando el sujeto pierde el equilibrio y permite que lo desconocido lo "tumbe y arrastre".

Entre estos dos extremos, me atrevo a incluir una fórmula de compromiso, tomada del campo de los estudios culturales: la lectura negociada, en la cual "*el lector es el punto de encuentro donde sistemas de sentido elaborados socialmente negocian con lecturas preferenciales elaboradas textualmente*" (O'Sullivan y otros, 1997, p. 241). Para efectos de este artículo, propongo que, en este proceso, el sujeto toma, del conocimiento nuevo, aquello que se manifiesta acorde con su conocimiento anterior, y deja de lado lo que le pueda causar un conflicto cognitivo, es decir, que de la lectura preferencial que expresa el texto, toma solamente aquello que no le represente un conflicto de acuerdo con el conocimiento previo que ha sido resultado de su formación social en el cristianismo.

3.3 Sobre la materia cristológica

Para contextualizar la disciplina y la situación educativa en que se inscribe el libro *Cristología, fe de Jesús, fe cristiana*, ubico primeramente el curso en que se utiliza dicho material y la orientación de la carrera; luego describo brevemente los principales contenidos

del libro, para continuar con un breve estado del conocimiento en materia cristológica; por último, me refiero a la función social de las religiones.

3.3.1 *El curso de Cristología y la carrera de Teología*

El libro al que dedico este análisis (*Cristología, fe de Jesús, fe cristiana*, de Francisco Avendaño), se utiliza como texto en el curso de Cristología del Diplomado en Teología y el Bachillerato en Enseñanza de la Religión, impartidos mediante un convenio entre la Escuela de Ciencias Sociales y Humanidades de la Universidad Estatal a Distancia y la Escuela EcuMénica de Ciencias de la Religión de la Universidad Nacional.

De acuerdo con el perfil de salida del Diplomado (UNED, 2007, p. 36), esta formación se dirige a desarrollar competencias interpretativas de la "*simbólica religiosa, social y cultural en relación con sus contextos históricos y sociales*". Se prevé también que el estudiantado, tomando como base que Dios es fuente de vida y de esperanza, desarrolle ciertas competencias para la vida, tales como la tolerancia, el compañerismo y la solidaridad, necesarias para la promoción de una vivencia ecuménica. De lo anterior se desprende que es indispensable, para la formación en Teología, que la persona aprenda a leer (en un sentido amplio), lo cual implica desarrollar la habilidad de escucha a que me he referido antes, en concordancia con el respeto por las ideas provenientes de perspectivas distintas de la suya.

Según el plan de estudios de las dos carreras, cuando el alumnado matricula este curso ha llevado previamente estas asignaturas del área teológica: Introducción a la Teología, Introducción a la Sagrada Escritura I e Introducción a la Eclesiología I. Cristología es, entonces, uno de los cursos iniciales en su formación, de lo cual puedo inferir que los conocimientos previos del estudiantado se hallan, en dicho nivel de su carrera, mucho más cercanos a posiciones tradicionales, que a una perspectiva más amplia como la que la formación ecuménica le puede proporcionar.

3.3.2 *Cristología, fe de Jesús, fe cristiana, de Francisco Avendaño*

El propósito general del libro es "*Aportar algunos elementos para que se siga poniendo atención a lo que Jesús pueda significar en nuestra realidad*" (Avendaño, 2002, p. 3). En la base de esta formulación se halla la necesidad humana de recurrir al lenguaje simbólico para referirse a aquellas experiencias que trascienden sus esquemas espaciotemporales, pero

respecto de las cuales las cristianas y los cristianos de la actualidad no han experimentado el proceso de las comunidades en que se acuñaron.

El texto se divide en cuatro capítulos, a los cuales me refiero a continuación.

Capítulo 1: Cristología, su punto de partida. El punto de partida de la aproximación cristológica de Avendaño es el Jesús histórico, en contraste con otros puntos de partida, como los siguientes:

- La formulación dogmática de Jesús como Hijo de Dios, que le reconoce las dos naturalezas (humana y divina). Sobre ella, el autor plantea que, por razones de orden formal y metodológico, hoy no constituye una base apropiada para entender a Jesús. Más bien, relativiza conceptos tales como el de divinidad, por ser atributos creados por el ser humano mismo para explicar a Dios. Dice así (Avendaño, 2002, p. 11): "*La 'divinidad' de Jesucristo es uno de esos términos con que la tradición cristiana trata de expresar que en Jesús sus seguidores han experimentado una experiencia extraordinaria de la presencia de Dios*".

- La imagen de Jesús como "Divino Redentor", que parte del supuesto básico de que el ser humano se halla en pecado y, por tanto, necesita redención; según esta perspectiva, a la imagen de un creador todopoderoso y omnisciente se opone la de un ser humano culpable y avergonzado de su falta. Avendaño (2002, pp. 16-17) señala, al respecto, lo siguiente:

El conjunto de símbolos cuyo eje es el pecado original y el perdón ha prevalecido por tanto tiempo en círculos cristianos que ha adquirido características sagradas [...] La realidad es que la sacralización de los conceptos nos mete en una perspectiva de la vida humana que ya no funciona. Supone una concepción de Dios que se articula en formas que, en vez de atraer la atención, lo que provoca es rechazo o una visión mágica de Jesús que violenta nuestra inteligencia al requerir que la Iglesia se convierta en productora de culpa como requisito de conversión.

Capítulo 2: La vida de Jesús. La perspectiva que presenta el autor del libro se basa en la humanidad de Jesucristo: enfatiza en la fe de Jesús en tanto individuo configurado socialmente y que, por lo tanto, tuvo que trazar su propio camino de fe, el cual estuvo marcado por la ambigüedad, la duda y los fracasos, proceso en el cual fue estableciendo progresivamente su relación con Dios. Al hacerlo plantea, en consecuencia, problemáticas

propias del ser humano y las atribuye a Jesús: la duda acerca de su mesianismo es uno de los puntos principales.

La tradición, por el contrario, ha establecido que Jesús tenía plena conciencia de sus dos naturalezas (humana y divina), razón por la cual no estaría invadido por la duda. Justamente, el autor advierte que uno de los principales obstáculos para que se considere la fe *de* Jesús como punto de partida de un acercamiento cristológico, radica en el postulado de la divinidad de Jesús, de su predestinación desde la eternidad.

Capítulo 3: Pasión y muerte de Jesús. Los relatos de la pasión y muerte de Jesús pertenecen, no a un género biográfico, sino a un género litúrgico. Se inscriben dentro de las prácticas culturales de las primeras comunidades seguidoras de Jesús, las cuales retomaban textos del Antiguo Testamento, tratando de evidenciar que en Jesús se cumplían las profecías asociadas con el Mesías. Así lo plantea Avendaño (2002, p. 40):

De modo que cuando leemos los relatos de los Evangelios acerca de la pasión y muerte de Jesús, tenemos que tener presente que no se trata de relatos que provienen de testigos oculares. Estamos frente a una interpretación litúrgica o midrash de la presencia de Dios en Jesús tal como esa presencia afloró en la conciencia de los creyentes.

Capítulo 4: La resurrección. El autor sostiene que lo histórico en el asunto de la resurrección tiene que ver más con la interpretación que se le dio, en las primeras comunidades cristianas, a la manifestación de Jesús, que con un hecho que hubiera acontecido literalmente a los tres días de su muerte. Propone una lectura histórica del acontecimiento de la resurrección en tanto la muerte de Jesús permitió la vida de todos, sin quitarle tampoco su carácter simbolizante en tanto signo que remite, sin agotarla, a la presencia de Dios en el mundo.

3.3.3 Estado del conocimiento en materia cristológica

Para efectos de esta exposición conceptual, baso este apartado en el planteamiento de José María Vigil (2005). Sin embargo, debo aclarar que la perspectiva crítica aquí expuesta es compartida por otros autores y autoras que —si bien pertenecen a corrientes variadas y presentan divergencias de enfoque y contenido— marcan la apertura a preguntas que hasta hace muy poco, efectivamente, no se planteaban. Me refiero, entre otros, a Roger Haight

(1999), Juan Luis Segundo (1991), Elizabeth Schussler Fiorenza (2000), Ivone Gebara (2002), Andrés Torres Queiruga (1996), John Hick (2004), John Dominic Crossan (2007), Carlos Bravo Gallardo (1986), Jorge Pixley (1997) y Eduardo Arens (1993).

Me interesa destacar, en relación con el dogma cristológico, el estado del conocimiento actual sobre esta materia, con la finalidad de comprender más cabalmente el estado inicial de la mayoría del estudiantado que lee, como libro de texto, el de Francisco Avendaño. También la relación que puede establecerse entre el criterio dogmático y el poder.

Según Vigil (2005), una inmensa mayoría de los cristianos y cristianas actuales cree en la preexistencia de la divinidad de Jesús y en que las alusiones a dicha situación efectivamente procedieron del Jesús histórico. Esta creencia, sin embargo, ha sido puesta en duda a la luz de las investigaciones actuales en materia exegética y teológica, razón por la cual se hace evidente la gran distancia que existe, en lo que se refiere al dogma cristológico, entre la información que manejan quienes se especializan en Teología y lo que se enseña al gran público. Por la relevancia de su planteamiento, transcribo por extenso lo que afirma Vigil (2005, p. 167):

Vale la pena hacer una pausa para reflexionar sobre la magnitud de este cambio. Por lo menos desde el siglo V hasta el XIX los cristianos han creído que Jesús se autoproclamó Dios Hijo, segunda persona de la santísima Trinidad viviendo una vida humana. La fe de todas estas generaciones de cristianos ha incluido esta creencia como un artículo central de su fe. Pero el examen histórico científico moderno disolvió la base de esta creencia. Todavía en una época tan tardía como el siglo XVI en los países protestantes o en el siglo XVII en los países católicos, quienes hubiesen propuesto esta teoría hubieran sido ejecutados por herejía. Los resultados de las investigaciones de los siglos XIX y XX hubieran sido considerados como demoníacos por los líderes de las Iglesias después de Nicea o Calcedonia, o por Tomás de Aquino y los teólogos medievales, o por Lutero y otros reformadores, como por cualquier cristiano común hasta hace unas pocas generaciones, o todavía hoy en una muchedumbre grande de cristianos y cristianas que no tienen familiaridad con los estudios modernos de la Biblia. Precisamente esta ignorancia —que parece no preocupar a sus pastores— es lo que hace difícil dialogar estas cuestiones de manera abierta y serenamente reflexiva, dice Hick.

Con esta cita quiero reforzar la idea de que el conocimiento previo del estudiantado del curso de Cristología muy probablemente esté permeado por esa visión dogmática de Cristo. También sirve para apuntar el probable rechazo ante el conocimiento nuevo, por toda la carga de censura que ha supuesto, a lo largo de muchos siglos, diferir del planteamiento dogmático.

Entro, con ello, en el otro criterio que me interesa, cual es la relación dogma-poder. Siguiendo a Vigil (2005), el dogma que afirma que Jesús de Nazaret es Dios mismo, cuya encarnación ha salvado a la humanidad, le confiere al cristianismo una noción de exclusividad que está en el centro de su planteamiento. Veracidad, universalidad y derecho de conquista son tres ejes que han marcado a esta religión. También apunta a la seguridad que implica, para la mayoría de la población cristiana, creer en una visión tal de Jesús, que resulta tranquilizadora para su identidad religiosa y la de la institución que la cobija.

En síntesis, del planteamiento de Vigil puedo desprender, para el análisis de este trabajo, tres elementos importantes: 1) que la mayoría del estudiantado —y de la población cristiana en general— se adhiere a una visión dogmática de Jesús, transmitida por la institución religiosa; 2) que hoy se cuenta con un mayor conocimiento teológico y bíblico de las fuentes documentales en que se basó el dogma cristológico, por lo cual es preciso que el estudiantado de un curso de Cristología conozca esta información, que muy probablemente sea nueva para este; 3) que es posible que esta nueva información genere rechazo, porque pone en duda creencias que se asocian con la identidad religiosa del sujeto.

3.3.4 Función social de las religiones

En este apartado sigo lo planteado por Rojas, en *Religión y realidad social* (2005).

En principio, las religiones surgen ante misterios que trascienden la comprensión del ser humano. Estos misterios pueden ser objetivos, como las fuerzas del cosmos, o subjetivos, como el sentido de la vida misma de las personas.

Al igual que los mitos, las religiones son, entonces, creaciones humanas. Consisten en prácticas simbólicas que les permiten, a las personas, relacionarse con aquello que su cultura reconoce como trascendente. Ofrecen, así, explicaciones acerca de los aspectos

fundamentales de la vida y, a la vez, pautas de comportamiento para el sujeto en su actividad cotidiana.

Mediante las iglesias se institucionalizan estas prácticas al organizarse como un sistema ordenado y consagrado de creencias. Con ello, algunas creencias se convierten en verdades absolutas e incuestionables: en un esfuerzo por legitimar el discurso religioso se privilegia, de la expresión simbólica y por ende plurisignificativa que le sirve de base, una sola interpretación, desde la cual se controlan otras interpretaciones posibles.

Las religiones ofrecen explicaciones por medio de las cuales el sujeto que las profesa construye su realidad y, al mismo tiempo, ocupa un lugar en esta realidad con unas determinadas pautas de comportamiento, creencias y valores que le dan un sentido al misterio de su vida. Así lo plantea Rojas (2005, p. 11):

...por las funciones históricas, culturales que las sociedades les han asignado a las religiones, la religión es una forma de construir, conocer y ubicarse en la realidad social, a partir de una construcción dinámica de discursos con materiales simbólicos que influyen en las percepciones y la manera particular de darle sentido y orientar las acciones de las personas, los grupos e instituciones de la sociedad.

Antes de terminar este marco teórico, me interesa aclarar que, aunque anteriormente las religiones abarcaban, con sus explicaciones y disposiciones, muchos ámbitos de la vida humana, en la modernidad —con la libertad de conciencia, mayor difusión del conocimiento y mayor acceso a la educación— el individuo se reposiciona frente a ellas: mientras todavía unas personas las profesan militantemente, otras las relativizan convirtiéndolas en prácticas personales, e incluso otras las rechazan totalmente (Rojas, 2005).

4. Resultados y discusión

Hará falta que los teólogos se vuelvan niños como los del Evangelio, y como el niño del cuento de Andersen, que fue capaz de declarar desnudo al rey, tal como la mayoría de los pensantes lo ve de hecho.

José María Vigil

Seguidamente analizo los comentarios del estudiantado que participó en las tutorías, a la luz de la relación que se establece entre su conocimiento previo y el conocimiento nuevo que aporta el texto de Francisco Avendaño, y cómo esta influye en el tipo de lectura que hacen. Las citas textuales que aparecen sin referencia las he tomado de las intervenciones de los alumnos y alumnas durante las tutorías.

He organizado el material en cuatro apartados, de acuerdo con los comentarios a los tres primeros capítulos del libro de Avendaño. En el primero, destaco la reacción inicial del estudiantado ante el capítulo de entrada y la discusión que se generó, en la tutoría, acerca de la actitud que debían tener como estudiantes de Teología. En el segundo, presento la forma como reaccionaron alumnas y alumnos ante expresiones puntuales del texto de acuerdo con su posible disposición para el aprendizaje. El tercer segmento, que tiene como núcleo el capítulo sobre la vida de Jesús, se concentra en tres opciones de lectura ante la propuesta que enfatiza en la humanidad de Jesús. Finalmente, la cuarta sección analiza las respuestas del alumnado ante la lectura del tercer capítulo, sobre la pasión y muerte de Jesús, respuestas que se orientan hacia lo que Larrosa (1998) ha denominado "una lectura que tumba y arrastra".

4.1 Puntos de partida de la Cristología: disonancia cognitiva y actitud dialógica

Como he señalado en el marco teórico, el libro *Cristología, fe de Jesús, fe cristiana* tiene como propósito general la atribución de un significado actual para Jesús, tomando en cuenta que los significados anteriores se relacionan con simbolismos a los que ha recurrido el ser humano para explicar lo inexplicable desde sus esquemas espacio temporales. Para ello, toma como base la perspectiva del Jesús histórico, en contraste con otros puntos de partida, como son la formulación dogmática de Jesús como Hijo de Dios y la imagen de este como "Divino Redentor".

El autor se separa, según lo anteriormente expuesto, de los planteamientos tradicionalistas acerca de la figura de Jesús vinculados con la institución eclesiástica y, por dicha vinculación, considerados como la perspectiva verdadera. Se distancia, así, de aquellas posiciones que le atribuyen un significado unívoco a la experiencia cristiana, con su sanción para quien no lo comparta, y que censuran las lecturas diferentes de esta.

En términos generales, el conocimiento previo del alumnado se inscribe en la visión tradicionalista; esto lo planteé con base en lo que anota Vigil (2005) acerca de que la enseñanza para el gran público en materia cristológica difiere abismalmente de lo que manejan quienes estudian exégesis y teología. Por el contrario, el conocimiento nuevo que se comunica en el texto de Avendaño pone énfasis en la variedad de enfoques, en particular el de Jesús histórico. Aquí se expresa, de entrada, el *conflicto cognitivo* que se genera entre la información nueva y el conocimiento que forma parte de las experiencias previas del sujeto.

Este conflicto es necesario, en primer lugar, porque señala el punto de partida para el proceso de aprendizaje; así, el estudiantado tendrá que restablecer el equilibrio cognitivo, y una de las formas posibles será incorporando a su sistema de conocimiento la información nueva. Además, ese conflicto se justifica pedagógicamente, porque la información nueva responde a un conocimiento actualizado de la materia en estudio. También, porque si se pretende que el alumnado obtenga una formación pluralista, durante su proceso de aprendizaje se verá expuesto a puntos de vista que difieren de su conocimiento previo, los cuales deberá comprender para adquirir una visión integral del objeto de estudio.

Ante las distintas reacciones que provocó en el alumnado la lectura del tema I, en la primera tutoría se discutió acerca de su papel como estudiantes de Teología que, según plantearon algunas alumnas y alumnos, debe ser el de comprender diferentes puntos de vista. Como he anotado en el marco teórico, esto forma parte del perfil de salida del programa de Teología, que se inscribe en una perspectiva ecuménica. Dentro de tal propuesta, el curso de Cristología pretende poner en común aproximaciones diferentes en torno a Jesús.

Lo anterior demanda una actitud dialógica que estimule los procesos cognitivos relacionados con la aclaración de criterios y conceptos. Aquí resulta muy claro que la dimensión actitudinal favorece lo cognitivo. Se requiere, por lo tanto, una actitud respetuosa de la variedad de experiencias y posibilidades de comprensión, en una intención de recuperar lo valioso de cada experiencia. Los estudiantes y las estudiantes que participaron en las tutorías manifestaron la necesidad de trascender la confesión que profesan como estado inicial: "La experiencia personal lo hace a uno creer en Dios, no el dogma. No practico, pero soy creyente. No quiero convencer a la gente", expresó un alumno, mientras que otra señaló

que "independientemente de la fe que yo confiese, es importante ubicar a Jesús como ser humano que fue".

En este aspecto, encuentro lagunas entre el conocimiento previo del estudiantado y la propuesta que plantea Avendaño, que podrían obstaculizar la comprensión de la perspectiva del libro. En la dinámica de las tutorías se hizo evidente la necesidad de contextualizar el planteamiento del autor, en aras de una mayor comprensión de su propuesta; por ejemplo, en la primera tutoría se trabajó con un documento titulado "Elementos previos para iniciar la introducción a la Cristología", en que se hace una comparación de autores (R. Bultmann, W. Marsen, W. Pannenberg y K. Rahner) en torno al tema de la resurrección, con la intención de presentar otras formas de hacer Cristología. También se discutió sobre la necesidad de conocer el significado que las formulaciones tradicionalistas tuvieron para las personas de la época en que se gestaron, pese a que, según lo plantea Avendaño, ya no tienen significado para las personas de hoy. Asimismo, se ubicó la comprensión del Jesús histórico —dentro de la cual se inscribe la propuesta de Avendaño— como un proceso más reciente, del siglo pasado. Finalmente, hubo consultas respecto de las fuentes de la Cristología, en particular sobre si es posible hacer Cristología a partir de los evangelios apócrifos.

Del análisis de las informaciones presentadas en el párrafo anterior, puedo concluir que resulta necesario, para una mejor comprensión de la propuesta del autor, que se supere la distancia entre el estado inicial del alumnado y el conocimiento nuevo, explicitando algunas nociones básicas sobre el quehacer cristológico, antes de entrar de lleno en el enfoque específico del libro.

4.2 Algunas reacciones ante el texto según la disposición para el aprendizaje

Ya he indicado que una situación de desequilibrio está en la base de la motivación para el aprendizaje. También he señalado, en el punto anterior, que el contenido del texto de Avendaño provoca una disonancia cognitiva en los lectores y las lectoras, ya que la información aportada entra en conflicto con sus conocimientos previos.

En este apartado, me refiero a la influencia de la disposición para el aprendizaje en la aceptación o rechazo del conocimiento nuevo, qué estrategias aplican algunos sujetos para restablecer el equilibrio cognitivo y cómo algunos rasgos del estilo del autor contribuyen u

obstaculizan el interés por acercarse a la información nueva según sea la actitud del estudiantado.

Así como hay sujetos que están dispuestos a transformar sus esquemas mentales con la información nueva, también los hay que rechazan "ad portas" dicha perspectiva, pues parecen buscar la confirmación o profundización de lo que ya saben. (En cuanto a la motivación para reaccionar de determinada manera, debo aclarar que lo aquí planteado tiene carácter hipotético, pues la forma de recolectar la información no justifica una afirmación contundente de tales motivos.)

A algunas personas, ciertas expresiones del autor les causaron sorpresa, o las sintieron como un reto: "*Me llamó la atención cómo empieza el libro. Jesús no es el camino, la verdad y la vida; Jesús es camino, verdad y vida. Quitar los artículos es fundamental para una perspectiva cristológica no excluyente*", dijo una alumna, mientras que un estudiante opinó lo siguiente: "*Muy provocativo para profundizar en la religión*".

Estos estudiantes descubren, como lo hace la del primer ejemplo textual, que lo que parece una sutileza en el uso del lenguaje (eliminar los artículos), indica que la información nueva propone una perspectiva radicalmente distinta de su conocimiento anterior. Por tal razón, el segundo aprecia en ello un carácter provocador, que lo impulsa a profundizar en el tema. Ante la disonancia cognitiva, estas personas reaccionan con una disposición que los acerca al conocimiento nuevo.

Aquí resulta necesario que me refiera a algunos rasgos del estilo del autor. Avendaño utiliza un estilo sintético, que condensa la información. Asimismo, emplea un lenguaje directo cuando quiere llamar la atención sobre un aspecto que rechaza de plano. Y recurre a expresiones sugerentes si su intención es llamar la atención del lector o lectora sobre un punto en particular para que profundice o investigue por sus propios medios.

En los ejemplos citados atrás, este estilo tiene un efecto motivador en parte del estudiantado. Sin embargo, en otros casos, ante la información nueva el sujeto experimenta tal incomodidad psicológica que responde con rechazo. Es probable que lo anterior suceda cuando este sujeto busca, en el libro de texto, una propuesta que le confirme sus conocimientos previos; desde este interés inicial, posiblemente quiera contar con argumentos

para sostener una posición que no está dispuesto a cambiar en el proceso de aprendizaje; es más, buscará la forma de evitar ese posible cambio.

La presentación de varias perspectivas, con la relativización de aquellas que se han presentado históricamente como incuestionables, genera la no aceptación del conocimiento nuevo, como vemos en el siguiente ejemplo:

Los teólogos cuestionan mucho a Jesús y a la fe. Tienden a la razón, no a la fe. [...] Cuando salen teólogos como estos, es cuando uno cuestiona la fe. [...] ¿Es teología cuando confunde a la gente? ¿Cómo va a poner uno la resurrección en entredicho porque no hubo evidencia? La fe es fundamental antes de la razón y de la misma ciencia.

Este estudiante expresa un conflicto entre fe y razón, y atribuye a la primera sus conocimientos previos sobre esta materia, en una confusión común desde una perspectiva ingenua del fenómeno religioso, que disfraza de fe un discurso teológico racional, que sustenta la visión tradicionalista. Para este alumno, su conocimiento anterior es algo que no sólo "sabe", sino también en lo que cree "creer". Rechaza la propuesta del texto, por sus cuestionamientos a una visión de Jesús que forma parte de sus experiencias previas; para él, la información nueva contradice su sistema de creencias y, con ello, su visión de sí mismo y del mundo que lo rodea. Para recuperar el equilibrio cognitivo, este sujeto recurre a una estrategia que desvaloriza el conocimiento nuevo.

Volviendo al estilo del autor, en el libro aparecen expresiones que generan duda (y rechazo también) en el estudiantado, principalmente por su contenido adverso a los conocimientos previos de este, pero también porque no se profundiza en ellos. Un alumno dice, al respecto, que "la escritura del autor confunde mucho. Me confieso un mal lector; lo siento espeso la forma en que escribe". En otro momento, ese mismo estudiante apunta que "A Avendaño le falta rellenar algo. A veces Avendaño no rellena, no completa las frases, que podría darle a uno más seguimiento a la lectura". Otra alumna dice que "Yo comparto mucho con el compañero en el sentido de que faltan muchas explicaciones".

En los casos en que el autor recurre al lenguaje sugerente o muy directo, "lanza" una afirmación que entra en conflicto con lo que sabe el estudiantado y, al no referirse más a ella, puede estar logrando efectos contrarios. Uno es que la persona dispuesta a comprender el

conocimiento nuevo se interese más en este. Y otro, totalmente opuesto, es que quien se interese solamente por confirmar su conocimiento previo, al enfrentarse a frases provocadoras o sugerentes que luego no son desarrolladas, las rechace sin más, atribuyéndoles falta de sustento, es decir, es probable que las personas con una intención confirmadora se queden sólo con el rechazo, porque no pueden comprender esas expresiones a cabalidad. Así, un recurso que el autor introduce como forma de estimular la reflexión y la búsqueda de respuestas, podría estar generando en algunas lectoras y lectores el rechazo frontal a lo que se les plantea de esta manera.

Respecto de estas diferencias relacionadas con una posible disposición para el aprendizaje, el alumnado mencionó la necesidad de adoptar una actitud de apertura. Un alumno dijo que "Hay que ver estos cursos con mente abierta. [...] Yo me acerqué de manera irreverente a la teología y me he convertido en un profundo creyente"; en ese mismo sentido, una estudiante apuntó que "Hay que tener la mente muy abierta. Cada uno tiene un enfoque y una historia personal. Que no nos cerremos porque somos cristianos, ateos...". En estas expresiones hay una intención expresa por superar las experiencias previas, para adoptar una actitud que les permita acceder al conocimiento nuevo, reconociendo que efectivamente la formación anterior ha dejado una huella importantísima en los sujetos aprendices de la Teología.

4.3 Competencia, autoritarismo y negociación en la lectura acerca de la humanidad de Jesús

Como la perspectiva del libro enfatiza en la humanidad de Jesús, igualmente lo hace en la fe de este en tanto resultado de un proceso de ignorancia, crisis y fracasos que lo llevará, progresivamente, a una relación más cercana con Dios. La visión tradicionalista, por el contrario, ha puesto su énfasis en la fe *en* Jesús, acentuando su carácter divino.

Entre las reacciones del estudiantado ante el conocimiento nuevo que plantea el texto, encuentro variaciones importantes. Estas van desde la persona que, aplicando lo que en el marco teórico se ha denominado estrategias eficaces de comprensión lectora, enfatiza en la información nueva, hasta el sujeto que rechaza de plano esa información, pasando por los casos de quienes realizan una lectura negociada.

4.3.1 La lectura competente como requisito para la formación

Antes de presentar la aproximación de un estudiante que demuestra una lectura de mayor competencia, presento, a modo de contraste, unos ejemplos de distintas formas de reaccionar ante los señalamientos sobre la *ignorancia de Jesús*.

Al enfatizar en la humanidad de Jesús, el autor del libro de texto parte de la premisa de que Jesús adquirió el conocimiento de forma progresiva, desde una perspectiva antropológica en la cual la ignorancia y el error no se contraponen a la perfección. Señala pasajes en que se evidencia la ignorancia de Jesús, por ejemplo, acerca de cuándo vendría el Reino de Dios y acerca de la continuidad de su acción por medio de una iglesia. Avendaño (2002, p. 34) lo plantea así:

La ignorancia de Jesús con respecto a lo que se espera de Dios no apunta a su imperfección sino a su solidaridad humana; lo que le permite ser precisamente Hijo primogénito en la fe. La confianza de Jesús en Dios y su entrega para contribuir a que se hiciera presente, aspectos constitutivos de su fe, no se pueden dissociar de las categorías de conflictividad, tentación e ignorancia.

Frente a la visión tradicional que apunta a un conocimiento de Jesús acerca de su mesianismo, el texto de Avendaño afirma que el proceso de descubrimiento de Jesús sobre su filiación divina es paulatino. Este énfasis en la progresividad del conocimiento de su divinidad, despierta distintas reacciones en el estudiantado. Un alumno expuso llanamente no entenderlo, mientras que otra remitió a los evangelios y argumentó que "desde los 12 años, Jesús ya tenía conciencia de su filiación con Dios". Asimismo, la utilización de un verbo como "equivocarse" produce una disonancia cognitiva importante, pues entra en conflicto con una noción de divinidad asociada con la omnipotencia:

Hay cosas que le quedan a uno como algo fuerte [apunta un estudiante]. En la página 34 dice [lee textualmente el libro de Avendaño]: "En lo que se refiere a la manifestación definitiva de Dios, que Jesús al igual que otros judíos de su tiempo esperaba, él se *equivocó* hasta el punto de que en cierto momento reconoce su total ignorancia al respecto (cf. Mc. 13,22). Jesús confía totalmente en Dios pero se *equivoca* sobre cuando se manifestará".

El pasaje que dice [aquí el estudiante se refiere al texto de Avendaño] "Padre, ¿por qué me has abandonado?" El Padre nunca lo abandonó a él. En la página 50 dice

[aquí el estudiante lee de nuevo el texto de Avendaño]: "Pero la significación de la victoria de Jesús sobre la muerte, no es un hecho meramente individual. Los relatos de los evangelios vinculan dos hechos que responden a una misma realidad: el fracaso de Jesús en el escándalo de su persecución y de su muerte y la persecución que pronto sufrieron las primeras comunidades cristianas". [El estudiante continúa con su opinión:] *Sonó feísimo "el fracaso de Jesús"*.

Estos lectores privilegian, a la hora de enfrentar el texto, la información anterior que poseen. Esta información tiene que ver con el denominado "Cristo de la fe". Según Vigil (2005), este es distinto del Jesús histórico, en tanto que ha sido construido por la dogmática cristiana; dicha elaboración de un Jesús idéntico al Padre en cuanto a su divinidad desde el principio de los tiempos y cuya encarnación ha redimido a la humanidad, responde a lo que la Iglesia ha definido como tal, y no a lo que Jesús pudo haber afirmado de sí mismo.

Sin embargo, otro alumno sí realiza una lectura más competente, al señalar que "el problema es que nosotros identificamos ignorancia con imperfección. Aquí lo pone como un camino de progreso, de perfección". Veamos: este estudiante toma uno de los argumentos de Avendaño (la identificación de ignorancia con imperfección), el cual ilumina la situación en que se encuentra el lector producto de sus experiencias previas ("el problema es que nosotros identificamos ignorancia con imperfección"), para luego contextualizar la información nueva ("aquí") y contrastarla finalmente con el conocimiento previo ("Aquí lo pone como un camino de progreso, de perfección"). El adverbio relativiza su posición, pues no indica si el lector comparte o no la propuesta, y demuestra una comprensión lectora más apropiada para la orientación ecuménica de la carrera que cursa.

Frente a una lectura autoritaria, que rechaza lo que se plantea en el texto porque no coincide con los esquemas del sujeto lector —asociados con el "Cristo de la fe"—, aparece una lectura de mayor competencia, que se centra en el planteamiento del autor y lo coteja con su información previa, tratando de alcanzar una comprensión de la propuesta del libro, sin por ello manifestarse necesariamente como seguidor de esta.

4.3.2 El rechazo de la información nueva y la lectura autoritaria

A lo largo de las tutorías, encontré pocos casos en que los alumnos y las alumnas expresaran criterios que dejaran ver que estaban realizando la lectura de mayor competencia

expuesta en el apartado anterior. Por el contrario, una buena cantidad de intervenciones evidenciaba un énfasis en los conocimientos previos, vinculado con un rechazo al conocimiento nuevo.

Presento, a continuación, dos ejemplos de ese tipo de lectura que enfatiza en la información anterior del sujeto. Retomando el asunto de la humanidad de Jesús, específicamente acerca de la crisis de Jesús y del énfasis puesto en su naturaleza humana, un alumno comentó lo siguiente:

Yo no siento que Jesús haya tenido crisis. Ese término a mí no me gusta para nada. La ignorancia es otro tema que a mí no me gusta mucho. Él sabía lo que la gente estaba pensando. Jesús tenía las dos naturalezas: la humana la tenía que utilizar para ser el maestro nuestro.

Para mí, Jesús tenía las dos naturalezas: era hombre y era Dios. El libro se enfoca mucho a lo humano. Trata de llevarnos a ver a Jesús desde el punto de vista humano, pero lo minimiza mucho. No era un humano común y corriente; Jesús era santo: era hombre, pero en un nivel sumamente alto.

Aunque el texto termina planteando esto último, el estudiante citado rechaza la profundización en la humanidad de Jesús, que asocia con una minimización, como si ello le restara fuerza a su divinidad. Su rechazo de la perspectiva del libro le impide comprender una conclusión que es semejante a lo que él conoce previamente, pero a la cual se ha llegado por razonamientos diferentes de los suyos.

En estos ejemplos se manifiesta una lectura de índole autoritaria. Larrosa (1998, p. 20) presenta un retrato de ese tipo de persona que, al leer, se toma a ella misma como referente:

Ese lector arrogante que se empeña en permanecer erguido frente a lo que lee es el sujeto que resulta de la formación occidental más agresiva, más autoritaria. Es el hombre que reduce todo a su imagen, a su medida; el que no es capaz de ver otra cosa que a sí mismo; el que lee apropiándose de aquello que lee, devorándolo, convirtiendo todo otro en una variante de sí mismo; el que lee a partir de lo que sabe, de lo que quiere, de lo que necesita; el que ha solidificado su conciencia frente a todo lo que la podría poner en cuestión.

La asociación entre lectura autoritaria y temática religiosa es muy significativa, por la función que cumple el discurso religioso en la configuración de la realidad del sujeto. Es posible explicar, entonces, el predominio que tiene la lectura autoritaria que enfatiza en los conocimientos previos del sujeto. Si el discurso religioso sirve para construir la realidad y otorga al sujeto las certidumbres para orientarse en las situaciones cotidianas de su vida, no resulta nada extraño que una parte importante del estudiantado se aferre a la información que conoce previamente, y que no le sea fácil admitir el conocimiento nuevo. Además, en la conformación misma del dogma cristológico, está el poder de la Iglesia, que establece como verdad única, inamovible e incuestionable lo que ella misma ha planteado acerca de Jesús, por sobre lo que la figura misma del Jesús histórico pudo haber significado.

4.3.3 La "crisis" de Jesús, del estudiantado y la lectura negociada

Para cerrar este apartado, me refiero a otra forma de lectura que también se manifestó en las expresiones del estudiantado: una lectura negociada. En las citas siguientes se nota cómo algunos alumnos y alumnas intentan comprender lo que el texto plantea, pero restándole radicalidad a las palabras de Avendaño, para hacerlas "encajar" en sus esquemas de conocimiento anteriores. Veamos, en particular, la reacción a la siguiente cita del libro de Avendaño (2002, p. 32):

En la narración del juicio y de la condena de Jesús, la tentación adquiere una dimensión mucho más profunda. El dios que Jesús percibía cercano se aleja de Jesús (Mc. 15, 34). La fe de Jesús experimenta dudas radicales. ¿Quién es ese Dios que lo abandona y lo deja en la oscuridad total?

Ante la posibilidad de que Jesús experimentara dudas y, con ello, no estuviera clara su divinidad (una divinidad entendida en términos de certeza absoluta), una estudiante reaccionó planteando que "Jesús sí escucha el eco de Dios, pero lo siente alejado. Lo siente lejano. Dios no se puede quitar su divinidad", con lo cual propone un punto intermedio que concilie la información nueva con su conocimiento previo.

También respecto del tema de la crisis de Jesús, encontré ejemplos de lectura negociada. Al enfatizar en la dimensión humana de Jesús, el texto destaca la llamada "crisis de Galilea", constituida por una serie de acontecimientos que causan duda y hasta temor en Jesús, como son el abandono de las masas, el rechazo por parte de los jefes religiosos y el alejamiento de Dios. Sobre ello, un estudiante argumentó lo siguiente:

Yo trataba de comprender de que ya Jesús traía un plan de Dios, de que no iba a pasar más de tres años en su vida pública. Tal vez no es *crisis*, sino una *época crítica* para él porque él como humano sentía la amenaza de una agresión. Esa era la posición que yo le trato de dar; como crisis no: él quiere llevar a feliz término su misión, quiere llegar hasta el final, pero también sabe que como humano va a sufrir.

Resulta notorio cómo, ante una propuesta que contradice la información previa del alumnado y que este parece comprender, se da un proceso paralelo de refutación o invalidación de los argumentos del autor del libro, producto de la comparación con la experiencia anterior. Existe un predominio de este tipo de manifestaciones del alumnado respecto de su proceso de lectura, por sobre la intención de comprender el planteamiento del autor dentro de su propia lógica; ello podría estar interfiriendo en una comprensión cabal de la perspectiva del libro. Es como si, cada vez que el sujeto entrara en contacto con información que contradice sus conocimientos anteriores, entrara también en una crisis que necesita superar, ya sea por medio del rechazo o la negociación.

Efectivamente, si se considera la función del discurso religioso en la construcción de la realidad, para estas personas es riesgoso entender lo que plantea Avendaño, ya que implica un cambio discursivo que les aporta elementos nuevos que matizan, cuestionan e incluso pueden borrar las certidumbres con que ellas probablemente se han manejado en su realidad. Lo que el texto les propone las obliga a construir la realidad de otra forma, pero aceptando previamente la incertidumbre: ¿quién es Cristo?, ¿quién soy yo como cristiana o cristiano?

4.4 El género litúrgico y la lectura que tumba y arrastra

La ubicación de los relatos de la pasión y muerte de Jesús en un género litúrgico, con lo que se descarta que se trate de relatos biográficos, es uno de los puntos que parecen causar un mayor desajuste en los esquemas mentales del alumnado. Tan es así que el verbo "tambalearse" fue el que utilizó parte del estudiantado para manifestar su reacción ante lo leído. Veamos:

Me llamó la atención lo del género litúrgico [dice una alumna]. ¿Los relatos de la pasión y muerte de Jesús se definen como el género litúrgico? [...] Son acontecimientos mediados por la fe de estas comunidades. A mí me enseñaron de chiquita que esto era inspiración divina. ¿Esa mediatización es la forma en que se

realiza esa inspiración divina? [...] Los dos primeros capítulos yo estaba muy ubicada; *en este tercer capítulo me ha tambaleado mis creencias religiosas.*

Esta estudiante retoma su conocimiento previo, muy vinculado al ámbito afectivo ("de chiquita"), y reorganiza la información de modo tal que pueda haber una confluencia entre el conocimiento anterior (la inspiración divina) y el nuevo (la mediatización por la fe de las primeras comunidades cristianas). Ese "tambalearse" que ella experimenta como producto de la comprensión del conocimiento nuevo, la conduce a intentar acomodar sus esquemas mentales, recurriendo a una lectura negociada.

Otro estudiante expresa su abierto rechazo hacia la perspectiva del autor, pues lo que él propone entra en conflicto con sus conocimientos previos, y lo hace "tambalearse":

En la página 37, dice sobre la pasión que [lo que sigue es lectura textual que el estudiante hace del libro de Avendaño] "Proponemos que el contexto en que se configuró la historia de la pasión fue el litúrgico. Esa historia no se propone describir los acontecimientos tal como realmente habían acontecido, como erróneamente pensamos los cristianos". [Ahora continúa el estudiante:] *Eso a mí me deja tambaleando. ¿Por qué lo cuestiona? Eso no lo acredita para decir tajantemente que es un error lo que creemos los cristianos. Eso a mí me desubica mis creencias. La forma en que él escribe me parece a mí que no le da crédito a la Escritura. Algunas cosas deberían ser totalmente afirmativas. Utiliza la palabra "errores"; eso me desubica a mí.*

Llegados al tema III del libro, parece que el autor ha logrado su propósito y ha alcanzado a mover las bases sobre las cuales se apoyaban los estudiantes y las estudiantes al inicio del curso. Lo que para algunas personas era tierra firme, en este momento de la lectura parece ser más un terreno resbaloso, en el cual resulta posible dejarse tumbar y arrastrar. Larrosa (1998) ve, en esta actitud, la escucha necesaria para formarse, es decir, para moverse en una dirección opuesta a lo que el sujeto sabe o quiere saber.

Las expresiones del alumnado dejan ver, eso sí, grandes resistencias ante esa posibilidad de perder el equilibrio, ese equilibrio cognitivo gracias al cual sentía seguridad respecto de sus conocimientos, de sus creencias, de su lugar en el mundo como cristianos y cristianas. Efectivamente, la construcción de significados que se produce en los procesos de

aprendizaje en general, tiene implicaciones cognitivas, con modificaciones de esquemas de conocimiento, y en el caso que nos ocupa, con alteraciones de formas en las cuales el individuo se ve a sí mismo y al mundo en que se ha movido como creyente.

Probablemente la materia de que se ha ocupado el libro de Avendaño haga que este fenómeno se acentúe. Esa sensación de caída que señala Larrosa, se asocia, en este caso del curso de Cristología, con una amenaza de perder las certidumbres que el sujeto posee para construir y darle un significado a su realidad. El proceso en que entra el estudiantado lo lleva desde una posición segura, sustentada en un discurso de poder que le ha conferido unos atributos incuestionables a la figura de Jesús, a una posición que podría sumirlo en la incertidumbre y la inseguridad en relación con sus creencias, con lo que este ha creído que eran "sus" creencias.

Finalizo con un planteamiento de Vigil (2005, pp. 189-190), que transcribo por extenso, debido a que conjuga y sintetiza diferentes aspectos que me ha interesado destacar en este trabajo: la relación entre lectura autoritaria y la conformación del dogma cristológico como una asignación de un sentido único e inamovible desde la institucionalidad eclesial; así como la conformación de una visión de mundo del sujeto a partir de dicha institucionalidad y el consecuente desequilibrio e inseguridad que supone aceptar un planteamiento diferente del dogmático:

Pensamos que "creemos a Dios" algo que en realidad Él nunca nos dijo; somos nosotros los que lo dijimos, somos nosotros los que se lo atribuimos a Él, y somos nosotros los que ahora decimos que debemos creerle a Él, y que no podemos pensar de otra manera porque es Dios mismo quien nos lo ha revelado. Creemos que estamos haciendo un acto de fe, de fe para con Dios, pero se trata de un acto de fe en nosotros mismos; estamos creyendo (a nosotros mismos) algo que nosotros mismos dijimos, y no queremos investigar y analizar el origen de la verdad porque nos parece mejor que las cosas sigan como están y no se desestabilice la institucionalidad religiosa que nos cobija y nos da sentido. Queremos seguir creyendo en lo que hemos construido porque lo necesitamos, porque para eso fue construido: para poder vivir bajo el dosel protector sagrado venido de lo alto, aceptado y vivido sin objeción por la comunidad de religión.

5. Conclusiones

Entendida la formación como un proceso de lectura, cuyo requisito fundamental consiste en una actitud de escucha, he analizado las reacciones del estudiantado que asistió a las tutorías del curso de Cristología del convenio UNA-UNED, ante el libro de texto de la asignatura (*Cristología, fe de Jesús, fe cristiana*, de Francisco Avendaño), para determinar cómo influyen los conocimientos previos y la disposición para el aprendizaje en la comprensión lectora.

Del análisis de las intervenciones de los alumnos y las alumnas, concluyo lo siguiente:

- La información nueva aportada por el tema I supone un conflicto cognitivo en el alumnado, pues deja de lado perspectivas que forman parte de las experiencias previas de este. Ante ello, las alumnas y los alumnos reaccionaron señalando la necesidad de adoptar posiciones abiertas y de dialogar, lo cual coincide con la perspectiva ecuménica del plan de estudios de la carrera de Teología.
- La disposición para el aprendizaje hace que el estudiantado responda de diferentes maneras ante el conocimiento nuevo, en particular ante ciertas expresiones sugerentes o muy directas, propias del estilo del autor. Así, quienes parecen estar más dispuestos a la escucha responden a estas expresiones con una intención de profundizar en el tema, pero quienes parecen buscar la confirmación de su conocimiento previo reaccionan con rechazo.
- Ante la perspectiva centrada en la humanidad de Jesús, principalmente en su ignorancia acerca de su mesianismo, el estudiantado tiende a privilegiar el conocimiento previo realizando una lectura autoritaria, que insiste en la omnisciencia de Jesús, o bien, intentan conciliar el conocimiento nuevo con el anterior mediante una lectura negociada que, si bien retoma planteamientos como el de la "crisis" de Jesús o el abandono de Dios, pretende restarles énfasis mediante explicaciones que niegan o distorsionan el planteamiento del texto.
- La tesis de que los relatos de la pasión y muerte de Jesús forman parte de un género litúrgico, y no biográfico, entra en conflicto de tal manera con los conocimientos previos del alumnado, que este recurre al verbo "tambalearse" para referirse a lo que sintió ante

ese planteamiento. Las formas de reaccionar tienden a una lectura negociada, o bien, a un rechazo a que el tratamiento de estos temas dé lugar a la duda, en un gesto autoritario. Pese a la insistencia en tales formas de leer y a la resistencia ante el conocimiento nuevo, lo cierto es que el texto logra, finalmente, crear un efecto de desequilibrio en los lectores, al cuestionar abiertamente sus conocimientos previos.

Las expresiones del estudiantado indican que, aunque la lectura los invita a la escucha (actitud indispensable para su formación y transformación), algunos de ellos se resisten, aferrándose a sus ideas previas, con un cierto temor a escuchar planteamientos diferentes. Estas actitudes pueden explicarse de acuerdo con la función configuradora de la realidad que han cumplido los discursos religiosos: si el sujeto pierde las certidumbres que estos discursos le dan acerca del mundo y del sentido de la vida misma, no resulta extraño que reaccione con una tendencia a invalidar el conocimiento nuevo. Es tal el temor que puede implicar poner atención a posiciones diferentes de la experiencia previa del sujeto, que se tiende a confundir la comprensión de una perspectiva nueva con la aceptación de esta. Ello obstaculiza la capacidad para aprender.

La dinámica de las tutorías —que en el sistema a distancia depende de las inquietudes y dudas del alumnado— no se orientó hacia una profundización o aclaración acerca de lo que Avendaño plantea, para entender su punto de vista, sino que hubo una marcada preocupación, por parte de las estudiantes y los estudiantes, por contrastarlo con sus conocimientos previos. Ese proceso es lógico y necesario como paso inicial (el texto mismo debe preverlo), pero debe dar pie a la comprensión de posiciones diferentes del conocimiento previo del alumnado.

Es probable que la asociación entre una perspectiva tradicionalista y actitudes coercitivas y de convencimiento estén minando la capacidad del alumnado de comprender el conocimiento nuevo sin experimentar por ello reacciones de deslealtad hacia la visión de mundo que lo ha sostenido en materia religiosa.

6. Recomendaciones

Como el texto analizado corresponde a una versión preliminar, que luego se trabajará como versión definitiva, incluyo —en mi calidad de editora académica— las recomendaciones siguientes, que se orientan a introducir posibles mejoras en la nueva edición del libro.

- Considero necesario anticipar, en el discurso del texto, las posibles reacciones de temor del estudiantado ante el conocimiento nuevo. Para ello, el texto debe presentarles los conocimientos previos como valiosos en un determinado contexto (principalmente su ubicación histórica), para que las fisuras que el sujeto experimente al contacto con el conocimiento nuevo no le impidan interesarse en este e intentar comprenderlo.
- Por el nivel inicial en que se encuentra el estudiantado cuando lleva este curso, es necesario que se lo ubique de una manera más explícita en esta materia. Sugiero que se redacte una introducción al libro de Avendaño, para ubicar más claramente su propuesta. En esta, sería necesario referirse a otras formas de hacer Cristología; también a las formulaciones tradicionalistas y su significado para las personas del tiempo en que se gestaron, así como el momento histórico en que se inscribe la comprensión del Jesús histórico. También sería recomendable que incluya una ubicación de la disciplina que responda a interrogantes como estas: ¿qué es la Cristología, qué estudia exactamente?, ¿cuáles son sus fuentes?, ¿quiénes han hecho Cristología y desde qué enfoques?
- Recomiendo que se identifiquen aquellas frases que, por su estilo sintético, podrían resultar difíciles de entender y que se conserve su carácter sugerente, pero luego se las desarrolle a profundidad.

Las dos recomendaciones siguientes tienen que ver con la entrega de la docencia, es decir, con la participación de la tutora o tutor que trabajará presencialmente con el estudiantado:

- Sugiero que se haga explícito, con el alumnado, que existe una clara división entre la argumentación propia del autor y los argumentos que ellos y ellas como estudiantes pueden oponer a lo que plantea Avendaño. El objetivo de ello es enfatizar en los planteamientos del autor, para facilitar su comprensión por el alumnado, de modo tal que se genere una preocupación por entender lo que el otro dice (aunque como conocimiento nuevo afecte las estructuras cognitivas de alumnos y alumnas), por escucharlo y, una vez comprendida su posición, realizar el ejercicio de cotejo con el conocimiento previo y de toma de posición ante el tema.
- Favorecer procesos en los cuales el estudiantado insista en sus ideas anteriores sin haber comprendido antes la argumentación del texto, no contribuye a desarrollar competencias interpretativas ni a promover actitudes coherentes con el ecumenismo. La

intención que manifestaron, durante las tutorías, algunos alumnos y alumnas en cuanto a adoptar posiciones abiertas ante lo diferente, debe fortalecerse mediante la insistencia en la escucha del conocimiento nuevo, principalmente de aquel que entra en abierto conflicto con la visión de mundo del estudiantado.

Finalmente, debido a que en este trabajo sólo se analizó lo que el estudiantado expresó durante la tutoría, sugiero profundizar en el tema con entrevistas que exploren asuntos tales como sus experiencias previas, su intención al estudiar Teología, y cómo afecta su visión de mundo y su sistema de creencias lo que plantea el texto de Cristología.

Referencias

- Arens, Eduardo. (1993). **¿Resucitó? Una mirada crítica al fundamento del cristianismo**. Santiago: San Pablo.
- Avendaño Herrera, Francisco. (2002). **Cristología, fe de Jesús, fe cristiana** (versión preliminar). San José: UNED.
- Bravo Gallardo, Carlos. (1986). **Jesús, hombre en conflicto**. México, D.F.: Centro de Reflexión Teológica.
- Consejo Nacional de Investigación de los Estados Unidos de América. (2000). **Cómo aprende la gente: cerebro, mente, experiencia y escuela** (T. Nelson, trad.). Recuperado el 22 de noviembre del 2004, de <http://www.eduteka.org/ComoAprendeLaGente.php3>
- Crossan, John Dominic. (2007). **God and Empire: Jesús Against Rome, Then and Now**. San Francisco: Harper.
- Dimaté, Cecilia. (1994). **Módulo Introductorio. Algunos conceptos básicos sobre el texto escolar**. Oficina de Educación de la UNESCO para Centroamérica y Panamá en convenio con el CERLALC, en el marco del Proyecto UNESCO/ALEMANIA 507/RLA/11 "Elaboración de textos y materiales de lectura para la educación básica en el Istmo Centroamericano".
- Gebara, Ivone. (2002). **Intuiciones ecofeministas** (G. Pujol, trad.). Madrid: Trotta.
- Haight, Roger. (1999). **Jesús Symbol of God**. Maryknoll: Orbis Books.
- Hick, John. (2004). **La metáfora del Dios encarnado**. Quito: Abya-Yala.
- Larrosa, Jorge. (1998). **La experiencia de la lectura. Estudios sobre literatura y formación**. Barcelona: Laertes.
- Mc. Ginitie, Walter H.; Maria, Catherine; Kimmel, Susan. (1996). El papel de las estrategias cognitivas no-acomodativas en ciertas dificultades de comprensión de lectura. En:

Emilia Ferreiro y Margarita Gómez Palacio (compiladoras). **Nuevas perspectivas sobre los procesos de lectura y escritura** (12^a. ed., pp. 29-49). México: Siglo XXI Editores.

Méndez, Silvia. (en prensa). Comprensión lectora y aprendizaje autónomo: el caso de los materiales didácticos impresos. Aprobado para su publicación en **Innovaciones Educativas**, (14).

Méndez, Silvia. (1999). El desarrollo de las pautas emanadas de un documento curricular en dos libros de texto. **Educación: Revista de la Universidad de Costa Rica**, 23 (2), 237-250.

Méndez, Zayra. (1993). **Aprendizaje y cognición**. San José: EUNED.

Meza, Johanna; D'Agostino, Giuseppa; Cruz, Alejandra. (2004). **Elementos y características del material impreso que favorecen la formación y el aprendizaje a distancia en la UNED**. San José: EUNED.

Miras, Mariana. (1999). Un punto de partida para el aprendizaje de los nuevos contenidos: los conocimientos previos. En: César Coll y otros. **El constructivismo en el aula** (9^a. ed., pp. 47-63). Barcelona: Graó.

Muiños, René. (1999). **Producción y edición de textos didácticos**. San José: EUNED.

O'Sullivan, Tim; Hartley, John; Saunders, Danny; Montgomery, Martin; Fiske, John. (1997). **Conceptos clave en comunicación y estudios culturales** (Alcira Bixio, trad.). Buenos Aires: Amorrortu.

Pixley, Jorge. (1997). **La resurrección de Jesús, el Cristo**. Managua: CIEETS.

Rojas Rojas, Jorge A. (2005). **Religión y realidad social**. Heredia: UNA, Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión.

Schussler, Elizabeth. (2000). **Cristología feminista crítica** (N. Bedford, trad.). Madrid: Trotta.

Segundo, Juan Luis. (1991). **Historia perdida y recuperada de Jesús de Nazaret**. Santander: Sal Terrae.

Solé, Isabel. (1999). Disponibilidad para el aprendizaje y sentido del aprendizaje. En: César Coll y otros. **El constructivismo en el aula** (9^a. ed., pp. 25-46). Barcelona: Graó.

Torres Queiruga, Andrés. (1996). **Repensar la cristología**. Estella: Verbo Divino.

Universidad Estatal a Distancia – UNED. (2007). **Información general 2007**. San José: CIDREB.

Vigil, José María. (2005). **Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de Teología Popular**. Quito: Abya Yala.

Agradecimientos

A don Francisco Avendaño Herrera y don Alberto Rojas Rojas, por su atenta lectura y valiosas observaciones a este artículo. A don Jonathan Pimentel, por su oportuna asesoría en materia cristológica. También al profesor Gustavo Adolfo Gatica, por su colaboración en las tutorías a que asistí, lo mismo que al estudiantado participante en estas.