

La teoría del diseño inteligente y el estudiantado universitario que estudia teología

Por: Jesús Rodríguez Sánchez, Ph.D., D. Min., B.C.C., M. Div.

(Ponencia previamente pronunciada en Radio Universidad, lunes, 26 de septiembre de 2005).

Recientemente se discutió críticamente en esta misma radioemisora el proyecto legislativo que propone que se adopte la teoría del diseño inteligente como parte del currículo educativo de las escuelas públicas del país. Esa teoría cuenta con el respaldo del presidente Bush, es apoyada principalmente por el sector religioso conservador estadounidense y postula que se acepte fundamentalmente como un hecho científico la explicación bíblica de la creación.

Aunque entiendo que toda teoría debe estudiarse libremente, también entiendo el historial o lastre que tanto la teoría del evolucionismo científicista, como la del creacionismo arrastran para con poderes políticos del pasado como el nazismo, o el fundamentalismo religioso neoconservador estadounidense respectivamente. Ambos enfoques motivan sospechas razonables sobre los verdaderos intereses que motivan el retornar a un modelo de educación que perpetúe los intereses de dominio de cualquier ideología religiosa científicista debido a que usualmente ambas posiciones descartan la posibilidad de un debate pedagógico amplio.

En última instancia critico ambas posiciones porque entiendo que ninguna apela a las necesidades existenciales y de liberación del estudiantado. Como teólogo pastoral clínico, mi área de especialidad es la teología pastoral, personalidad y cultura. Desde el punto de vista de dicha disciplina, el proyecto pedagógico de la educación debe ser amplio, crítico, ético, político y en su mejor expresión debe conducir a la liberación y la sanidad integral del ser humano.

Esta disciplina es guiada, entre otras fuentes, por el axioma de Jesucristo que plantea que el conocimiento de la verdad nos libera. De plano, esto conlleva un compromiso con la educación que gira alrededor de una praxis liberadora. En mi caso, intento cumplir dicha gestión pedagógica tanto en los cursos doctorales en el área de teología pastoral como en el bachillerato de religión que imparto en recinto metropolitano de la Universidad Interamericana de Puerto Rico.

Esta tarea da al traste con las posiciones exclusivistas que asumen tanto quienes se posicionan en un evolucionismo científicista como en un creacionismo religioso fundamentalista. Al distanciarme de dichas posiciones exclusivistas, asumo entonces la reflexión pedagógica crítica y post-colonial que busca examinar el impacto que tiene el discurso colonial y la colonialidad del poder en el desarrollo de la fe del estudiantado universitario.

Esto es, discuto críticamente los procesos históricos mediante los cuales tanto el colonialismo español como el estadounidense impusieron sobre nosotros sus respectivos itinerarios religiosos y utilizo dicho instrumento transdisciplinariamente. Por ejemplo, junto con la lectura postcolonial, utilizo la psicología de la religión, la teoría de

sistemas de familia y las teorías del desarrollo de la fe para examinar a fondo en que medida los presupuestos religiosos se asentaban en nuestra psiquis por ambos eventos históricos influyen en la formación de nuestro ego religioso, las conductas de los individuos, la sociedad más amplia y en particular en diversos grupos religiosos. Éste último elemento lo complemento con la discusión de material clínico que ilustra la relación entre normas sociales, psico-patología y conducta social.

Esta combinación de abordajes multi, inter y transdisciplinario tiene varios fines. Por ejemplo, John Westerhall ha sugerido que el desarrollo de la fe ocurre en cuatro etapas: la fe experiencial recibida en el hogar, la fe aferrativa producto de la socialización, la fe investigativa producto de cuestionamientos a la fe adquirida y la fe propia que resulta de la evaluación informada de las demás estados de la fe. Tomando dicha teoría en consideración a niveles cognoscitivos, intento que el análisis postcolonial conduzca al estudiantado a establecer un debate interno con respecto a lo que su fe y su razón le indican.

A nivel afectivo y religioso, intento que dicho debate conduzca al estudiantado a una crisis racional de su fe. A nivel pedagógico, el resultado de dicho ejercicio es asombroso. Ayuda al estudiantado a movilizarse de una fe adquirida vía hacia el coloniaje y la colonialidad del poder a una fe propia vía el análisis y la reflexión crítica postcolonial que le permite diferenciarse como individuo y en última instancia trascender su entorno inmediato como persona puertorriqueña.

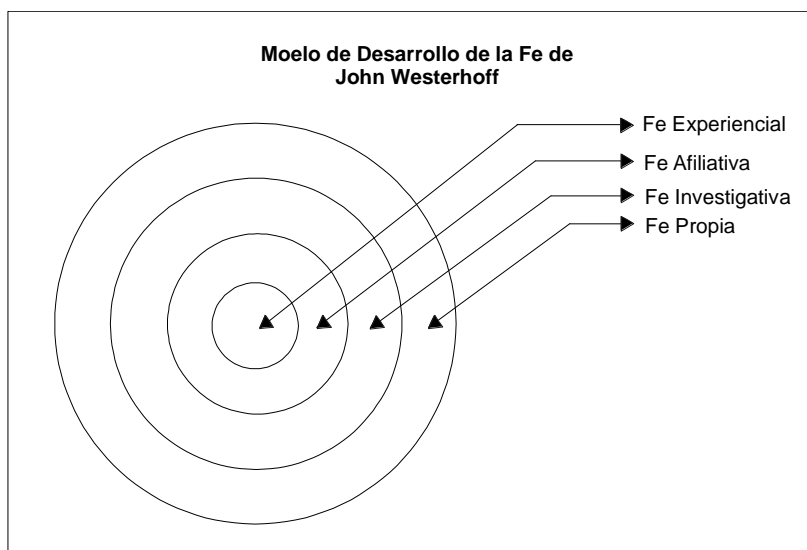
En síntesis, ¿cual teoría es de mayor beneficio para el estudiantado universitario puertorriqueño que estudia la religión cristiana? La teoría del diseño inteligente podría contribuir a nuestro entendimiento de asuntos que continuarán siendo debatibles entre los creacionistas y los evolucionistas. Aún así, yo opto por una tradición pedagógica que tiene como interés principal satisfacer las necesidades ético-existenciales y políticas del estudiantado, a medida que se les provea aquellos recursos espirituales e intelectuales que conducen a los procesos de liberación integral de su persona.

Generalmente, mis estudiantes agradecen esta postura

Modelo de Etapas de la Fe de John Westerhoff III

Westerhoff ha elaborado un modelo teórico para entender el proceso del desarrollo de la fe como uno formativo. Desde su perspectiva, cuatro etapas ocupan el desarrollo de la fe. Estas son: la Fe experiencial, afiliativa, investigativa y propia; como lo sugiere la figura y el resumen que siguen:

Fe Experiencial. Los niños/as comienzan a desarrollar este tipo de fe durante edades tempranas en el período preescolar. El niño/a explora y prueba, imagina y crea, observa y copia, experimenta y reacciona. Las acciones de aquellos quienes actúan recíprocamente con ellos proveen un espejo para los niños/as. Los niños/as viven a partir de experiencias. Las experiencias son fundamentales a la formación de su fe. Un niño/a aprende primero de materias de fe, no como afirmaciones teológicas, sino como una experiencia afectiva. Para los niños/as (y adultos), no tanto sólo las palabras que oímos dan valor a la materia religiosa, sino las experiencias que tenemos con quienes pronuncian esas palabras.



Fe Experiencial. Los niños/as comienzan a desarrollar este tipo de fe durante edades tempranas en el período preescolar. El niño/a explora y prueba, imagina y crea, observa y copia, experimenta y reacciona. Las acciones de aquellos quienes actúan recíprocamente con ellos proveen un espejo para los niños/as. Los niños/as viven a partir de experiencias. Las experiencias son fundamentales a la formación de su fe. Un

niño/a aprende primero de materias de fe, no como afirmaciones teológicas, sino como una experiencia afectiva. Para los niños/as (y adultos), no tanto sólo las palabras que oímos dan valor a la materia religiosa, sino las experiencias que tenemos con quienes pronuncian esas palabras.

Fe Afiliativa. Si las necesidades de la fe experiencial han sido atendidas adecuadamente durante la niñez, en las etapas juveniles tempranas, la persona comenzará a adoptar una fe afiliativa. Este es un período marcado por el interés de las personas en adquirir un sentido claro de identidad. De ahí que la persona busque establecer relaciones de aceptación en comunidad. Todos necesitamos pertenecer a una comunidad y todos necesitamos tener la oportunidad de actuar como alguien que verdaderamente tiene un sentido de pertenencia.

Fe Investigativa. De las necesidades de la fe afiliativa ser satisfechas durante la adolescencia, las personas continuarán su desarrollo hacia una fe investigativa. Tres características básicas distinguen este período de fe: Primero, duda y/o el juicio crítico. Aquí, todo lo antes aprendido está ahora bajo escrutinio y el juicio crítico. Segundo, la

experimentación: La fe investigativa requiere que exploremos alternativas a nuestros aprendizajes y entendimientos religiosos iniciales. Durante este período, la tendencia natural en la gente es la de poner a prueba su propia tradición de fe a medida que aprende e interactúa con la fe de otros. Tercero, la necesidad de compromiso. En ocasiones, las personas con un fe investigativa dan la impresión de ser inconstantes. Algunos tienden a entregarse de lleno a una ideología y después a otras; en ocasiones esto surge en rápida sucesión y, aún, a niveles muy contradictorios. Sin embargo, ésta es la manera en que aprendemos a comprometernos en los asuntos serios de la vida. Como detalle importante, Westerhoff señala que durante este período, dado a la actitud crítica de la fe aprendida, muchas personas son forzadas fuera de su tradición de fe. Algunos nunca retornan. Otros permanecen al nivel de la fe investigativa por el resto de sus vidas.

Fe Propia. Provisto que las necesidades de la fe investigativa sean llenadas en algún punto durante la edad adulta temprana, la persona podría proseguir su desarrollo de fe hacia una fe propia. Este movimiento de una fe experiencial, a una fe afiliativa, a una fe investigativa y propia es a lo que muchos se refieren cuando hablan de la conversión o madurez espiritual.¹

¹John Westerhoff. *Will Our Children Have Faith*, (The Seabury Press: New York, 1976), 9-126. Un modelo más reciente sobre el tema es el de James Fowler. No obstante, hemos optado por dar uso al de Westerhoff por su simplicidad y libertad de uso. El modelo de Fowler da la impresión de "encajonar" el desarrollo de la fe en categorías muy cognoscitivas y estrechas a pesar de éste estar en diálogo con la teoría del desarrollo cognoscitivo de Jean Piaget, la teoría del desarrollo humano de Eric Erikson, y la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg. Véase: James W. Fowler, *Faith Development and Pastoral Care*, Philadelphia: Fortress Press, 1987. La presentación gráfica es original del Dr. Jesús Rodríguez Sánchez, Facultad de la Escuela de Teología de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, Recinto Metropolitano.