

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Extensión y educación permanente [Extension and continuing education]

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

Item Type	Article
Authors	Monti, Emilio N.
Publisher	Instituto Universitario ISEDET
Rights	With permission of the license/copyright holder
Download date	2026-06-19 18:07:08
Link to Item	http://hdl.handle.net/20.500.12424/155935

EXTENSION Y EDUCACION PERMANENTE

por Emilio N. Monti

La discontinuidad entre la educación cristiana en las congregaciones locales y la educación teológica superior, es uno de los síntomas de la crisis de la tarea docente de la iglesia. Este síntoma se hizo cada vez más claro a medida que los laicos fueron asumiendo mayor responsabilidad en la tarea de la iglesia, obligando a responder a la necesidad de su preparación. Para ello, en los últimos años¹, se planearon e instrumentaron diferentes proyectos de educación teológica, dirigidos a las congregaciones locales o surgidos espontáneamente de las mismas. A pesar de las diferencias particulares, se descubre en ellos una característica común: sus métodos y planes están contruidos sobre el modelo de los programas de una facultad de teología o seminario. En lugar de ser continuación de la educación fundamental que la iglesia debería proveer, son una réplica disminuida de la educación teológica superior.² Estimamos esto sólo como un síntoma de un problema más profundo, ya que ningún proyecto educativo es ajeno a la problemática del medio en que surge. Se podría pensar que este fenómeno se debe a la mayor elaboración de la teoría y de los programas de la educación teológica superior, lo cual le confiere una mayor calificación técnica. Sin lugar a dudas este es un factor que incide en el fenómeno, pero con todo nos parece ver aquí una razón más profunda. El estudio teológico superior se convierte en el modelo de la capacitación del laico como resultado de la concepción que se tiene de la misión y el ministerio de la iglesia. En una concepción donde el trabajo profesional del pastor se convierte en el ministerio por excelencia y toda la misión de la iglesia está considerada a partir de la centralidad de su *tarea eclesialística*, es lógico que la integración del laico aparezca como una extensión de la tarea del pastor. No tiene que resultar extraño, entonces, que al

¹ Es difícil precisar fechas porque la aparición de tales proyectos difirió en las distintas iglesias, especialmente por la altura en que se encontraban en el proceso de integración de los laicos. Hay iglesias en Argentina que cuentan con programas estructurados para la capacitación de los laicos desde la década del 30.

² Hay proyectos de iglesias locales o regionales que son verdaderos planes de una *minifacultad*. Algunos de ellos con programas aun más pretenciosos que los que algunas facultades o seminarios se atreverían a proponer, a esta altura de la revisión continua de planes. Pienso que en los primeros experimentos nadie estuvo exento de este peligro.

hablar de la capacitación de los laicos, para que cumplan tareas de **ayudantes de pastor**, se piense en términos de los estudios requeridos para éste. Aunque, claro está, estos estudios deben ser adecuados a los laicos teniendo en cuenta sus limitaciones en cuanto a preparación previa y tiempo disponible para su capacitación. Resultan, así, programas que, con los mismos criterios de la educación teológica superior, pretenden transmitir los mismos contenidos en forma más comprimida, lo que casi sin excepción significa **más superficial**. No se quiere decir con esto que se haya sido insensible a este problema, muchos de los proyectos que conocemos le salieron al paso, con una buena dosis de imaginación, para concebir una estructura diferente, más adecuada y dinámica. Pero al fin tenemos que llegar a descubrir que no es un problema de estructura o metodología;³ a pesar de tal **modernización**, muchos de los programas de capacitación de laicos o extensión siguieron siendo fundamentalmente **eclesiásticos**, orientados a ampliar el número de personas que participan de la tarea pastoral, pero sin cambiar para nada los criterios en cuanto a la misión y el ministerio de la Iglesia. Estimo que hay una inversión en la concepción del ministerio, que necesariamente se refleja en los proyectos educativos. Se parte del ministerio del pastor, para definir el de los laicos como un ministerio **especial**; en lugar de partir del ministerio de la totalidad de la Iglesia, para definir el ministerio especial del pastor.⁴ De esta manera, en el área del ministerio docente, la educación teológica superior se convierte en el principio organizador de la educación teológica del laico, en lugar de ser definidas ambas a partir de la concepción global de la misión y el ministerio de la Iglesia.

El propio uso del término **extensión**⁵ (agravado frecuentemente con el agregado de la preposición **por**) pone de manifiesto este proble-

³ Los métodos que se pueden utilizar en la capacitación de laicos son muchos, algunos sirven mejor que otros para ciertos fines, pero los métodos en sí no aseguran ningún resultado determinado. Los mismos medios pueden servir para objetivos muy distintos, por lo tanto, sino se quiere entrar en una estéril discusión sobre medios, se debe comenzar haciendo claros los propósitos, manifiestos y subyacentes.

⁴ Quizá esto no valga tanto para la tradición católico-romana, pero debería valer, por lo menos, para los protestantes que afirman el **sacerdocio universal de los creyentes**.

⁵ Desde el punto de vista semántico, **extensión** denota el concepto de transferencia del saber del centro a la periferia, y por lo tanto es incompatible con el concepto de **educación**. "El conocimiento no se **extiende** del que se juzga sabio, hasta aquellos que se juzgan no sabios; el conocimiento se constituye en las relaciones hombre-mundo, relaciones de transformación, y se perfecciona en la problematización crítica de estas relaciones"... "la extensión en sí misma, en cuanto es un acto de transferencia (y cuando no lo es, está siendo mal denominada) nada, o casi nada, puede hacer en este sentido" (PAULO FREIRE, **¿Extensión a comunicación?**, Buenos Aires, Siglo XXI-Tierra Nueva, 1975, pp. 39 y 34).

ma subyacente. ¿Qué es lo que se extiende, sino la educación teológica dada a los **pastores**, que ocupan el centro en el ministerio de la iglesia, hacia los laicos, cuyo ministerio gira en torno al de aquél? El propio término implica la ampliación de los límites de la facultad o seminario hasta las congregaciones locales. Por supuesto, muchos utilizan el término **extensión** sin esta connotación para nosotros negativa⁶, pero entonces el término está siendo mal utilizado y deberá ser abandonado,⁷ para evitar el equívoco semántico y gnoseológico que señala Paulo Freire⁸.

Ante lo dicho, es obvio, que el cambio de perspectiva operado en la educación teológica⁹ en los últimos años comienza con la

⁶ De hecho, en ISEDET tenemos un "Equipo de Extensión" y, quiero creer, no tiene nada que ver con esta connotación negativa de la extensionista. De la misma manera, F. ROSS KINSLER, al definir la educación teológica por extensión ("Una definición provisional de la educación teológica por extensión", afirma que "su propósito no está ligado a las instituciones teológicas como tales, ni aún a la iglesia como un fin, sino más bien con la movilización de la iglesia para cumplir su misión en el mundo", lo cual de alguna manera corrige la connotación negativa del término **extensión**. En el Seminario Latinoamericano de San José de Costa Rica han elegido la designación de "programa diversificado a **distancia** (PRO-DIASIS), lo cual se presta también a mala interpretación. Lo que surge obviamente es que la enseñanza a distancia es a **distancia del centro que la imparte**, lo que expresaría, según entiendo, exactamente lo contrario de lo que se proponen, que es **acercar** lo más posible a la comunidad local. El mismo F. Ross Kinsler propone la denominación más feliz de "educación abierta" ("Educación teológica abierta", en **Boletín Informativo**, N° 4, 1974), pero esta expresión, en el uso de la UNESCO, se refiere a un modo de la educación superior (i.e. "universidad abierta"). También se ha utilizado, y se hace en nuestra Facultad, la expresión "educación continuada" ("continuing education"), lo cual se suele entender como a **continuación de otros estudios** y aplicada así a cursos de actualización. En este trabajo he preferido la expresión "educación permanente" que expresa la idea de una educación global, total, integrada y continua, y que tiene la ventaja de haber sido aceptada por la UNESCO con este sentido preciso.

⁷ Ya estoy escuchando la réplica a esta sugestión, por eso me parece oportuno anticiparme a citar a mi favor la observación que hace Paulo Freire: "Se podría decir, también, que esto es un purismo lingüístico, incapaz de afectar la esencia misma del quehacer extensionista. Más allá de desconocer lo que podemos llamar fuerza operacional de los conceptos, cuando alguien hace esta afirmación, insiste en no querer reconocer la connotación real del término extensión" (**op. cit.**, p. 22).

⁸ **Op cit.**, especialmente el capítulo primero.

⁹ Utilizamos indistintamente las expresiones "educación cristiana" y "educación teológica", preferentemente esta última, para toda la tarea educativa de la iglesia, justamente porque rechazamos la drástica separación de la educación teológica superior y de la educación teológica fundamental como momentos discontinuos.

redefinición de la misión y el ministerio. Cuando la iglesia comienza a recuperar el sentido de ser un cuerpo que no crece sólo para sí, sino para cumplir una misión en el mundo, el ministerio comienza a ser entendido como la tarea de toda una comunidad vuelta al mundo. Entonces, los moldes profesionales y eclesiásticos del ministerio son cuestionados, la tarea especializada del pastor es comprendida como una tarea **al lado de** la congregación y no **por encima de** ella o **en lugar de** ella. Los laicos no son solamente **ayudantes del pastor**, sino participantes todos de un ministerio global diversificado. Por lo tanto, la capacitación del laico no puede ser más un réplica en miniatura del estudio de los pastores, dado que estos responden a la necesidad de una función específica que es sólo **una** parte de ministerio total de la iglesia. Por esta razón, en los primeros intentos, de las que llamamos "Escuela de Capacitación para Laicos", definimos la tarea docente como "la preparación para el cumplimiento de la misión como pueblo de Dios en el mundo".¹⁰ Esto implica un ministerio que involucra a la comunidad en su totalidad y cuyo alcance global supera los límites eclesiásticos. En este cuadro la educación teológica no puede ser la extensión de una educación especializada, sino una educación **para todos los cristianos**, integral y continua, desde la educación fundamental que prepara a **toda la iglesia para cumplir su misión**, hasta las distintas **formas especializadas** para la preparación de un ministerio diversificado (que incluye a la educación teológica superior como **una** de ellas). Esta **capacitación** no es sólo una transmisión de conocimientos, sino una problematización de la manera de estar en el mundo, para poder asumir un compromiso en la acción transformadora de la realidad. Por lo cual es fundamentalmente una praxis, donde se confronta críticamente la iglesia con el Evangelio y la realidad. Es por esta razón, y no meramente por **economía**, que la capacitación del laico tiene que partir de la realidad de la comunidad en la cual él está participando del ministerio de la iglesia.¹¹ Aquí es donde debemos hacer un esfuerzo para salvar malentendidos, que surgen al tomar los elementos del proceso como antinomias y no como **momentos** de una relación dialéctica.

¹⁰ De aquí la expresión, que utilizamos frecuentemente, "capacitación del laico", utilizada en el sentido de **hacer capaz** integralmente al **pueblo (laos, y de este laico)** para su misión. Sin embargo, últimamente, hemos dejado un poco de lado esta expresión por el malentendido a que puede dar lugar el término **capacitación**, entendido como **entrenamiento** o simple **adestramiento**.

¹¹ Es importante hacer notar que las primeras experiencias en capacitación de laicos surgieron por iniciativa de grupos de trabajo en las congregaciones locales. Fueron los cambios en la vida y misión de la Iglesia, en el debate de la "estructura misionera de la congregación local", que motivó un cambio de perspectiva en la tarea docente de la iglesia y no a la inversa.

En primer lugar, cuando hablamos de **partir de la realidad** lo hacemos en el sentido amplio de este término, con referencia a la adecuación a la situación histórica y sociopolítica y al medio cultural en el cual se ubica la comunidad local.¹² Implica, también, una adecuación a la realidad interna de la congregación local, pero no como a una comunidad cerrada (como frecuentemente se ha hecho), sino en virtud de una misión abierta al mundo. Para esto debe confrontarse, en la acción concreta, con la realidad en medio de la cual cumple su ministerio. De aquí la importancia de la práctica y de la localización, pero también la importancia de no considerar a la comunidad eclesíastica como un fin en sí mismo. Aun superada la barrera la comunidad eclesíastica, la adecuación a la realidad no debe ser entendida como una simple tarea de **acomodación**, sino como una aproximación crítica que le permita cumplir su misión profética. La finalidad de la tarea docente no es hacer de la capacitación algo más dinámico y ajustado a los intereses y nivel de la congregación, ni adaptarse a los requerimientos de la sociedad contemporánea para una puesta al día, aun cuando ambas cosas son importantes, sino que debe jugar un papel en la transformación de la vida de la iglesia y de la sociedad. Por esto la tarea educativa de la iglesia debe adecuarse críticamente a la realidad, a través de la problematización de situaciones concretas, para transformarla.

Esta falta de criticidad aparece claramente en la asunción de la educación como simple adiestramiento. La expectativa de muchas comunidades, que han comenzado a integrar cada vez más a los laicos en el ministerio de la iglesia, es el adiestramiento en técnicas que les permitan moverse con cierta facilidad dentro de un área determinada del ministerio de la iglesia (predicación, enseñanza, atención pastoral y otras). Esto es perfectamente normal, porque el aprendizaje es motivado por problemas prácticos bien concretos que exigen una solución más o menos inmediata. Por lo tanto, una acción educativa intencional debe comenzar como respuesta a esas expectativas, pero en una concepción crítica de la educación no puede quedarse allí. A la educación teológica no le importa sólo **cómo** hacer algo, sino **para qué** hacer algo. No se puede enseñar el manejo de una técnica como algo neutro, porque tampoco la experiencia de las comunidades locales y la actividad docente lo son. Enseñar la técnica como algo neutro, evitando al reflexión crítica, es uno de los mecanismos encubridores de la realidad (i.e. **pragmatismo acrítico**). Un programa educativo construido sobre esta presuposición puede dar la posibilidad de una mayor clientela y evitar problemas con las comunidades locales, pero no significará absoluta-

¹² Ultimamente se ha utilizado la expresión **contextualización**, no muy correcta, por ello preferimos utilizar las más aceptadas de **adecuación a la realidad** o **actualización** o, mejor, por lo que diremos luego, de adecuación **crítica** a la realidad.

mente nada para un cambio y renovación de la vida de la Iglesia y de su misión en el mundo.

Esto nos lleva directamente a una segunda cuestión, con relación a la exigencia de responder a las necesidades, intereses y expectativas de las comunidades locales. Este es uno de los elementos fundamentales para la ejecución de un programa dentro del marco de la educación permanente. Por esta misma importancia debemos resistir a la tentación de creer que es una tarea tan sencilla como la de preguntar a un grupo local: "¿Qué es lo que ustedes quieren aprender?", aunque quizá convenga comenzar así. Para una adecuación a la realidad es necesario dar el paso metodológico de llevar la decisión lo más cerca posible del escenario de la praxis (en nuestro caso de la facultad o seminario o del grupo docente dirigente a la comunidad local), pero no tenemos que imaginar que este es un mecanismo que da resultados automáticos. Fundamentalmente, porque no todas las necesidades reales son sentidas y manifiestas. Además, porque no podemos dar por sentado que todas las congregaciones locales son **grupos abiertos** y las facultades y seminarios **instituciones cerradas**. Las pautas de la vida eclesiástica están suficientemente internalizadas en dirigentes y miembros de las comunidades locales como para que sus condicionamientos no difieran mayormente de los que pueden haber en la iglesia en general. Puesto que no hay que olvidar que, cuando hablamos de nuestras comunidades, estamos haciéndolo de grupos bastante homogéneos, con semejante tradición eclesiástica y trasfondo cultural y, lo que es más, con casi la misma ubicación social. De hecho hay facultades y seminarios que, por su ubicación en una comunidad social y ecuménica mayor y por su relación con una problemática más amplia, tienden a ser más **abiertas** que muchas congregaciones locales. Esta situación se agrava cuando, en una comunidad local, hay un dirigente o grupo de dirigentes que hablan **en lugar de ella**, lo que suele ocurrir con mucha frecuencia. La necesaria **localización** puede, entonces, convertirse en **localismo**, que es normalmente un mecanismo para mantener las cosas como están (especialmente que **los que no hablan** sigan sin hablar). Por lo tanto, la tarea docente debe responder a las expectativas, intereses y necesidades de las comunidades locales, pero no debe limitarse a ser un simple reflejo de ellas, sino aportar una respuesta creadora dando un apoyo crítico.

Asimismo, es cierto que muchas congregaciones locales, por su compromiso (aunque a veces ingenuo) con problema inmediatos, están en **mejores condiciones para una genuina toma de conciencia**. Por lo mismo, de la otra parte, los docentes deben resistir la tentación de pensar que son los que saben de antemano lo que las comunidades locales necesitan (afirmación que vale también para los dirigentes locales). La respuesta a las dificultades que podemos encontrar en la **búsqueda** en una congregación local, no puede ser la **invasión**. Es fácil intentar organizar y dirigir todo el proceso educa-

tivo **desde arriba**, peligro que no está ausente de muchos programas aparentemente localizados, porque han usado algo que se parece al diálogo, pero que siguen siendo dirigidos desde arriba.

Entramos así a uno de los problemas básicos de la tarea docente. La determinación de las necesidades educativas de una comunidad no puede ser la tarea de escritorio de un grupo de dirigentes, ni la simple acomodación a los intereses de las comunidades locales, sino un proceso de búsqueda común. El descubrimiento de las necesidades no sentidas, ni manifiestas, requiere una seria y prolongada tarea común de profundización de la problemática de un grupo. Esta tarea debe partir del conocimiento de los intereses y expectativas de la congregación en la cual se ha de ejercer el ministerio docente y, en especial, de la concepción de la misión y del ministerio de la iglesia que sustenta, no sólo en sus expresiones formales, sino en su propia actuación. Deben tomarse en cuenta, asimismo, sus posibilidades y limitaciones, en especial el grado de conservatismo y los eventuales canales de renovación de la vida de la iglesia. Por otra parte, dado que la iglesia no se da en un vacío sociocultural, se hace necesario el conocimiento del medio en el cual la congregación particular se desenvuelve, procurando descubrir la real actitud que la congregación tiene en cuanto a su relación con él. Además de esto se deben descubrir las condiciones de la vida de la iglesia y de la comunidad que más se prestan para una actividad didáctica formal y los canales y elementos que pueden ser utilizados para la multiplicación de situaciones didácticas menos formales.

La finalidad de esto no es alcanzar ciertos fines propuestos de antemano, sino una verdadera búsqueda de algo nuevo, por lo cual implica un análisis crítico de la realidad. Esto requiere una metodología que permita, antes que nada, hacer hablar a **los que no hablan**, para promover un diálogo problematizador de la realidad y la consecuente acción transformadora. De esta manera, la tarea de descubrir las necesidades educativas de una congregación local no es un **trabajo previo** a la tarea docente (apreciación que no nos fue ajena) sino que es parte del propio proceso educativo.

En este cuadro, el aporte de los docentes, separados y preparados para cumplir esa tarea, muy especialmente cuando se hace desde afuera de la comunidad, debe ser entendido como una tarea de apoyo a la educación permanente que debe estar dándose ya en la comunidad.¹³ En esta tarea los docentes se deben integrar como

¹³ Por esta razón, durante mucho tiempo, nos resistimos a la publicación de materiales utilizados en distintas experiencias, a pesar de haber sido preparados en respuesta a situaciones bien concretas y de haber sido experimentados en más de una oportunidad. Esta resistencia fue motivada por el temor de provocar la cristalización de una experiencia, presentando los conocimientos como un

parte de la comunidad, aportando su capacidad de sistematización de sus conocimientos metodológicos, condiciones técnicas mínimas que debieran poseer, para encontrar las más adecuadas formas del diálogo y despertar el sentido crítico, así como incluir al grupo local en una comunidad docente mayor, que le permita superar el **localismo** y el **denominacionalismo**.

La tarea docente no puede ser entendida como un mecanismo de transmisión desde el centro a la periferia, sino como un proceso en el cual la iglesia va asumiendo la responsabilidad de su misión.¹⁴ Recordemos que el motivo de este interés en la capacitación fue precisamente la participación creciente del laico en el ministerio de la iglesia. Por esta razón, todo programa sistemático y formal debe darse en el seno de una comunidad que haya tomado conciencia de su misión. Esta toma de conciencia de **ser la iglesia** no es una **condición previa** para poner en marcha un proceso educativo, sino que es parte del proceso mismo. Es, así, una condición previa a la posibilidad de encarar un programa sistemático y formal de capacitación, que no es lo mismo. La tarea docente de la iglesia es más que un **curso** de capacitación, éste nunca es **toda** la educación que la comunidad puede y debe recibir, sino que es una forma y parte del proceso de educación permanente. De hecho, la iglesia no educa sólo por medio de la enseñanza sistematizada, sino por medio de su culto, de su vida en comunión, de su acción hacia el mundo. Y más que por lo que dice, educa por medio de las actitudes y respuestas concretas frente a las situaciones problemáticas de su vida como iglesia y de la vida de sus miembros y de la sociedad en medio de la cual se mueve. En este sentido toda situación didáctica, aun cuando no constituyan un acto didáctico intencional. Aquí es donde cada congregación debe descubrir, con el apoyo docente, cuáles son las situaciones que más se prestan para una enseñanza no formal aunque sí sistematizada y cuáles aquellas

paquete acabado y listo. Esta resistencia sólo puede ser superada en la medida que los materiales preparados por los docentes sean entendidos, tanto por ellos mismos como por las personas que han de utilizarlo, como apoyo y guía en un aspecto particular para una educación permanente, nunca como un paquete de contenidos fijos que deben ser transmitidos por los docentes y asimilados por los alumnos.

¹⁴ Este no es sólo un problema de método. La metodología **multiplicadora**, por la cual un docente prepara un grupo para que éstos a su vez preparen a otros, puede ser buena para responder a nuestras necesidades docentes, pero no nos asegura ningún efecto positivo por sí mismo. Si este método no va acompañado del sentido crítico y problematizador que la tarea docente de la iglesia debe tener, puede resultar ser un método muy eficaz para transmitir conocimientos del centro a la periferia.

que más se prestan para una enseñanza sistematizada y formal.¹⁵ En este punto la iglesia debe prestar atención a la coherencia del proceso, educativo, de tal manera que la enseñanza sistematizada, formal o no, y las oportunidades de una acción educativa ocasional o no intencional, respondan a una concepción coherente de la misión y del ministerio de la iglesia.

Así, la congregación debe convertirse ella misma en una **comunidad docente** integral, lo cual es responsabilidad de la acción pastoral (entendida en sentido amplio) de la comunidad local, la cual una institución superior puede apoyar pero nunca reemplazar.

La tarea docente de la iglesia debe ser **Integral** en más de un sentido. Es integral en cuanto toda la iglesia debe constituirse como una comunidad docente. Integral, además, en el sentido de que toda la problemática de la vida y misión de la iglesia debe estar incluida en su tarea docente. La iglesia no puede asumir como sujeto de su tarea docente una parte aislada del individuo, ni al individuo aislado, sino como una comunidad integrada en la vida sociopolítica y económica de una comunidad social mayor, con una dimensión histórica particular. Debe involucrar, pues, tanto la experiencia personal como la vida social total. Integral, también, en el sentido de una totalidad que englobe coherentemente las diferentes manifestaciones y formas de la tarea docente y los diferentes niveles de la educación teológica, desde la fundamental a la superior. Esta manera de acercarnos a la tarea docente de la iglesia no propone una nueva estructura o un nuevo método, sino una nueva perspectiva desde la cual redefinirla totalmente.

Con relación a esto aparece el problema de la definición de la tarea docente de la iglesia como la de "preparación de los **líderes naturales** de una congregación". En primer lugar, debemos señalar que la expresión **líderes naturales** es confusa, porque se puede

¹⁵ Es oportuno aclarar aquí el uso de algunos términos, que pueden ser encontrados en otros lugares con sentido algo diferente. Al hablar de enseñanza formal nos estamos refiriendo a la tarea docente intencional y sistematizada. Como puede ser la escuela dominical, el catecismo y los cursos de capacitación, que cuentan con un plan, grados, textos. Esto es lo que podríamos llamar una enseñanza **escolarizada**. Al referirnos a sistematizada pero no formal, lo estamos haciendo a aquellas actividades docentes de la iglesia que sin ser **escuela**, no dejan de tener su sistematización. Tal es el caso de un culto, que no es un curso de capacitación, pero donde la oportunidad educativa está planificada. Es decir, se establecen objetivos a corto y largo plazo y se procuran medios para impartir una enseñanza intencional. Están finalmente las posibilidades de impartir una acción educativa intencional, pero ni formal ni sistematizada. Como puede ser, por ejemplo, la entrevista pastoral donde hay una acción educativa intencional, pero que por su imprevisibilidad no puede ser sistematizada (aunque responda a una planificación general). Por otra parte, junto a todos estos actos intencionales, están todos los medios no intencionales por los cuales la iglesia educa.

entender como si hubiese ciertas personas con condiciones **innatas** para ser líderes. La realidad nos muestra que no siempre, y casi nunca, éstos líderes surgen por el llamamiento y los dones que tienen, sino por razones que más tienen que ver con su estatus en una congregación particular y su influencia personal sobre los miembros de una comunidad. Generalmente, en nuestras congregaciones, esta situación está dada por la pertenencia a una familia tradicional de esa comunidad, por su nivel profesional o académico o, en el mejor de los casos, por su empuje en el trabajo, obviamente en **tareas eclesiolísticas**.¹⁶ En segundo lugar, incluso si entendemos claramente a qué nos referimos cuando hablamos de líderes naturales, la tarea docente de la iglesia no puede ser definida en tales términos. Por supuesto, el trabajo de capacitación debe comenzar con aquellas personas que están directamente comprometidas con el trabajo de la iglesia y que enfrentan los problemas concretos de esa tarea, ¿de qué otra forma podría ser? Sin embargo, la tarea docente de la iglesia no puede resumirse en la promoción de estos líderes, hacerlo así es orientarse nuevamente con un sentido estrechamente **eclesiolístico**. La tarea docente de la iglesia debe estar orientada a la promoción de toda la comunidad para cumplir su ministerio en el mundo, diversificada y corporativamente, sea en formas eclesiolísticas o no eclesiolísticas. Hay, pues, una educación fundamental que todos los miembros de la iglesia deben recibir, cualquiera sea el ministerio específico que asuman, porque participan en una misión común. Es cierto que la preparación de dirigentes locales ya existentes, además de ser el motivo obvio para iniciar una tarea docente sistemática, puede también acelerar el proceso de cambio por medio del desarrollo de la conciencia crítica de estos dirigentes locales. Sin embargo, limitar la tarea docente a la preparación de dirigentes **eclesiolísticos** es repetir el mismo esquema de la iglesia centrada en el pastor. Por esta razón la preparación de dirigentes debe estar acompañada por una educación teológica fundamental para todos, que modifique desde el principio este esquema. A la luz de esta concepción global e integral de la vida y misión de la iglesia debe ésta cumplir su ministerio docente.

¹⁶ quede claro que no es éste un desmedro de los dirigentes locales (prefiero llamarlos así antes que líderes naturales, para evitar el equívoco señalado). Son ellos, al fin de cuentas, los que mueven el trabajo de la comunidad (aunque los que suelen llamarse líderes naturales no son siempre los que trabajan). Sólo se quiere salvar la concepción ingenua de que los líderes aparecen naturalmente por sus dones y capacidades, libre de todo otro tipo de interferencias. Por eso, estos líderes locales que en algunos momentos pueden ser elementos renovadores, en otros pueden convertirse en el mayor obstáculo para una real transformación. Por lo mismo, como ya indicamos, no se debe asumir sin más ni más que lo que ellos quieren es lo que la comunidad necesita.

Esta concepción integral nos remite de nuevo a la ubicación de la educación teológica superior. La insistencia en desterrar la idea del pastor como un **profesional** eclesiástico no implica caer en el otro extremo de negar la necesidad de un ministerio más especializado. La enseñanza teológica superior es uno de los modos de la tarea docente de la Iglesia, orientada a la especialización para una función específica dentro de la diversidad de ministerios que la totalidad de la misión de la Iglesia requiere. Para esta diversificación se hacen necesarios los diferentes dones y vocaciones, que implican diferentes áreas de trabajo y niveles de preparación. La educación teológica superior está dirigida sólo a una parte de ellos y, como tal, es un modo de la educación permanente de la Iglesia y debe definirse a partir de ésta y no, a la inversa, hacer de la educación teológica superior el modelo o principio organizador de la tarea docente total de la Iglesia.

La educación permanente de la Iglesia nunca puede ser entendida como una ampliación de la educación teológica superior. Tampoco puede ser simplemente una preparación para ella, a pesar que obviamente supliría la necesidad de una preparación previa. Mucho menos puede ser un sucedáneo de la educación teológica superior. Hacerlo así sería plantear una falsa alternativa. La educación superior tiene su **propio lugar**, aunque necesariamente debe redefinirse a la luz de la renovación de la concepción de la misión y el ministerio de la Iglesia, especialmente en cuanto a la tendencia a la **desprofesionalización** de la función pastoral (aunque no vamos a entrar aquí en la consideración de ese problema).

Por lo mismo, la educación permanente de la Iglesia no significa extender a todos la posibilidad de la educación teológica superior. Esto fundamentalmente porque la realidad de nuestras Iglesias no tiene condiciones para absorber mucho más **mano de obra**, digámoslo así, altamente especializada. Además, repitémoslo, lo que se propone no es un cambio en la forma de enseñar, sino en la concepción misma de lo que se entiende por ministerio docente de la Iglesia.¹⁷ Por otro lado, la diversificación del ministerio, especial-

17 Frente a este planteo la antinomia residencia- extensión queda reducida a un problema metodológico. Una vez redefinida su ubicación, la educación teológica superior, deberá decidir cuáles momentos de su trabajo académico se prestan mejor para una tarea localizada y cuáles para una tarea en residencia. Como se señaló, el trabajo local tiene la ventaja del acercamiento al lugar de la acción concreta, lo que es de fundamental importancia, pero eso no significa que el trabajo en un seminario o facultad carezca de elementos positivos. Estos, al ofrecer un trabajo concentrado, permite una mayor especialización y ayuda a poner en contacto con una realidad social y ecuménica mayor. Igualmente inciden los aspectos económicos, ya que a pesar del alto costo de una facultad o seminario, difícilmente se podría abaratar manteniendo el mismo nivel de profundización.

mente en la época en que vivimos, requiere personas que tengan un alto nivel de preparación en ciertas áreas. Si pensáramos que la concepción de educación que se propone debe llevar necesariamente a la eliminación de la educación teológica superior, estaríamos muy emparentados con todas las teorías desescolarizantes que frecuentemente favorecen la estrategia de la dependencia cultural y tecnológica.

En realidad, el centro del problema en la preparación más especializada y superior, tanto en la educación teológica como en otras áreas de la preparación científica, no reside en la necesaria división del trabajo que es requerido por la diversificación del ministerio. El punto crucial reside en la idea aristocratizante de **jerarquía** que se imprime al **estatus académico**, reforzada por el carácter exclusivo otorgado al ministerio pastoral profesional. Esta idea aristocrática es la que hay que superar, no por la eliminación de la educación teológica superior, sino por la recuperación del sentido corporativo del ministerio. Dentro de un proceso de educación permanente, encuadrado en este sentido corporativo del ministerio, la posibilidad de una mayor preparación debe aparecer como una decisión de una comunidad docente y no como una decisión solitaria e individual. La Iglesia, como comunidad docente, proveería así no sólo la preparación previa que ahora falta, sino también los mecanismos para descubrir los dones y orientar las vocaciones. La tarea más especializada no estaría así revestida de ese carácter jerárquico, sino que estaría encuadrada desde el vamos en el sentido comunitario de un servicio común, en el cual cada miembro desempeña su ministerio de acuerdo a lo que ha recibido. Entonces, el paso a la preparación superior de aquellos a quienes la propia comunidad llame para un ministerio más especializado, será un paso normal en respuesta a una necesidad real y sentida, y no una jerarquización.

No pensemos, sin embargo, que este **pastorclismo** es algo fácil de superar. No basta que afirmemos que lo importante no es el nivel académico calcado sobre los estudios del pastor, o que digamos que la enseñanza que queremos impartir no está orientada a la formación de **profesionales**. Las pautas tradicionales acerca del ministerio pastoral han sido internalizadas de tal manera que puede sumirse la tarea muy divergentemente de la intención con que se desarrolla.¹⁸ Por eso es necesario cambiar la mentalidad de una

¹⁸ Kinsler ("El reto del movimiento de extensión", en **Boletín Informativo**, Nº 2, 1976, p. 6) advierte que "es fácil insinuar que extensión es una forma más barata para dar entrenamiento inferior a los pueblos pobres" y que "puede dar la impresión de que extensión es una manera provisional o secundaria de hacer la educación teológica", es cierto, pero personalmente creo que es más que una **insinuación**, fuera de una concepción renovada de la misión y ministerio de la Iglesia, es un **peligro real**, al cual debemos estar atentos si queremos evitarlo.

iglesia centrada en el pastor, lo cual no significa que la función pastoral debe dejar de existir, error que llevó a muchos pastores a asumir una actitud pasiva creando verdaderos vacíos de conducción. No significa tampoco aumentar el número de personas que participan en la tarea pastoral (lo cual también es muy necesario) dentro del mismo esquema eclesiológico del ministerio. Mucho menos significa transferir la actividad pastoral a alguna especie de caudillo laico local. Lo que debe cambiar es, como ya se ha indicado, la concepción total de la misión y del ministerio de la iglesia en un sentido corporativo y diversificado. En un sistema que no haya cambiado su mentalidad eclesiológica centrada en el pastor, la educación por extensión puede afirmar, más que cambiar, esta tendencia, al crear la **idea** de un **pastorado medio**.¹⁹ Esta tendencia se puede agravar aún más si el proyecto está dirigido por una institución de educación teológica superior que avala **ffulitos**. En el ambiente rioplatense, donde la educación ha sido el medio predilecto para escalar posiciones sociales, es necesario luchar en forma especial contra este peligro, ya que está conciente o inconcientemente arraigado en la mentalidad tanto de docentes como de eventuales estudiantes. Si la educación teológica se da dentro del mismo marco, importa poco el modo en que se imparta. Si la finalidad no ha cambiado, los mejores métodos sólo servirán para hacer mejor los mismos errores.

Hemos hablado a lo largo de este trabajo de **educación permanente**, la cual Pierre Furter define como "una concepción dialéctica de la educación, como un doble proceso de profundización, tanto de la experiencia personal, como de la vida social global, que se traduce en la participación efectiva, activa y responsable de cada sujeto involucrado, cualquiera sea la etapa de la existencia que esté viviendo".²⁰ Esta definición de la educación permanente implica la participación activa de un sujeto en el proceso de su propia transformación y de la transformación de los miembros de su co-

¹⁹ En una de las iglesias en que se dio un cursillo prolongado de preparación de dirigentes, enseguida se planteó la cuestión de que estatus ministerial tendrían los que habían recibido su certificado de estudios.

²⁰ **Educación y vida** (Montevideo, Tierra Nueva, 1972), p. 138. Furter parte para su definición del renovado "concepto antropológico de **maduración** y del concepto socio-económico de **desarrollo rápido** (p. 129), incluyendo tres puntos fundamentales: "1. que cualquier actividad humana, cualquier aspecto de la praxis, se presta a una formación; 2. que la educación es la actividad de un sujeto, y no es un conjunto de instituciones; 3. que la educación está sumamente ligada a nuestra manera de vivir el tiempo y los tiempos; consiste en 'aprender a organizar la vida en el tiempo', sea cual fuere la edad cronológica" (p. 138). Para mayor ampliación ver "Las promesas de la educación permanente, y la necesidad de una educación continua", **op. cit.**, cp. VI, pp. 127-148; y "La educación permanente dentro de las perspectivas del desarrollo", en **Educación para el cambio social** (Buenos Aires, Tierra Nueva, 1974), pp. 27-97.

munidad inmediata y de la sociedad en la cual debe estar comprometido. Se concibe la educación como una totalidad, continua y permanente, instrumentada en relación con cualquier otro tipo de actividad (i.e. profesional, política, cultural). Es entendida primordialmente como un proceso que no puede ser reducido a la actividad **escolar** o **académica**. Por lo tanto, en su aspecto intencional, debe prestar más atención a las posibilidades que brindan los medios informales e indirectos de la acción, que a los aspectos de una enseñanza formal. La educación permanente no se refiere a un área, método o nivel determinado, sino que es una nueva perspectiva a partir de la cual se hace necesario redefinir toda la educación. Por lo mismo, no puede ser la simple transmisión de contenidos preestablecidos que se consideran de antemano necesarios para la formación, sino que es la manera de crear las condiciones necesarias para que una comunidad pueda asumirse como agente de su propia transformación. Su finalidad es proveer una metodología que permita a la comunidad enfrentar creadoramente situaciones nuevas. Debe, fundamentalmente, ayudar a los miembros de la comunidad a desarrollar su capacidad analítica para comprender e interpretar la información recibida por los múltiples canales del medio, y promover la capacidad crítica que le permita una síntesis integradora. Debe, como recurso básico, fomentar la imaginación y desarrollar la capacidad creadora.²¹

Dentro de esta concepción de la educación permanente hemos tratado de encuadrar nuestras reflexiones. Pero no se trata aquí solamente de tomar una concepción de la educación y reducirla a los límites de la tarea docente de la iglesia. Nos valdríamos, así, de estos conceptos de la educación general para aplicarlo limitadamente a nuestros propósitos, para los cuales los aspectos de la educación permanente en otros niveles serían sólo **ejemplos**. Este es un peligro muy pocas veces evitado en la iglesia, que vivió frecuentemente ajena a los logros de las ciencias fuera de su campo. Tomar el concepto de educación permanente y reducirlo a los límites del ministerio docente de la Iglesia, sería un tipo de reduccionismo que negaría justamente su propio sentido. **Totalidad e Integración** son dos palabras claves en la educación permanente, por eso parcializarla en la educación teológica sería negar su verdadero sentido. La tarea docente de la iglesia debería ser entendida como **una parte** de la educación permanente, como **uno** de los instrumentos posibles, con sus características propias y originales, para el desarrollo total del proceso de formación y transformación. En la di-

²¹ Así para Furter, "la educación debería ser entendida como un proceso y no como un bien; como un **proceso** de cambio mediante el cual el hombre se desarrolla, informándose y transformándose él mismo e informando y transformando a los demás y al medio en que vive" (**op. cit.**, p. 33).

visión que Furter hace de los campos de la educación permanente señala tres:²² primero, el socioprofesional, en el cual actúa el hombre como productor y por lo tanto como participante directo del proceso de desarrollo; en segundo lugar, el sociopolítico, en el cual el hombre debe transformarse en todas sus actividades en un miembro efectivo de la sociedad; y, en tercer lugar, el sociocultural, en el cual aparece el hombre como creador e innovador. Este ilumina aquellos otros dos permitiendo que el hombre pueda "expresarse en una vida auténtica animada por uná praxis total, incluyendo el trabajo, las relaciones con el otro, el juego y la contemplación".²³ Pensamos que en este tercer campo cabe la tarea docente de la iglesia, aunque esto no signifique estar totalmente ausente de los otros, porque ningún campo es ajeno a los otros. La tarea docente de la iglesia procura, en la praxis, confrontar la realidad con el mensaje, por medio de una relectura del Evangelio, para promover en la iglesia una función profética, que permita asumir críticamente la realidad, para participar activamente en un proceso de transformación y revalorización. Procura, así, responder y presentar una demanda al hombre moderno, integrando y dando sentido a toda su existencia a la luz del Reino de Dios revelado en Cristo. Busca, de esta manera, dar una visión comprehensiva de la realidad, conservando su especificidad, pero al mismo tiempo participando de la totalidad del proceso educativo del hombre y de la comunidad. Su finalidad es el crecimiento de la comunidad como un cuerpo, que debe asumir su ministerio en una acción transformadora.²⁴

²² Op. cit., p. 38.

²³ Educación y vida, p. 143.

²⁴ Compárense algunas definiciones de la tarea docente de la iglesia: "La tarea docente de la iglesia es una tarea **total** que consiste en una **praxis** (acción-reflexión) que confronta la realidad con el mensaje, por medio de la **relectura** del Evangelio y la **participación** comprometida en la sociedad. Implica una opción **profética** (crítica) de los proyectos históricos liberadores que puedan **anticipar el Reino de Dios**" (definición elaborada por un grupo de estudiantes, ISEDET, 1973). "La tarea docente de la iglesia está llamada a lograr en los cristianos y la iglesia una creciente participación consciente y activa en la transformación personal y social, mediante el reconocimiento y testimonio del señorío total de Cristo sobre nuestras vidas" (definición elaborada por el III Congreso Rioplatense de Educación Cristiana, 1976). "La función de la educación teológica es correlacionar el mensaje bíblico con la realidad, a partir de una situación existencial, para la capacitación y transformación del hombre, proveyendo la enseñanza y los instrumentos necesarios para ello" (definición elaborada en la Consulta sobre Educación de la Iglesia Metodista del Uruguay, 1972).