



REVISTAS CIENTÍFICAS
de la Universidad Católica del Norte.
revistas.ucn.cl



CUADERNOS DE TEOLOGÍA
Universidad Católica del Norte

doi 10.22199/issn.0719-8175-4944

ISSN: 0719-8175 (En línea)

Modelar la educación teológica: aportes para el diálogo entre teología y textos literarios como espacio de enseñanza de la teología

Modelling theological education: Contributions for the dialog between theology and literary texts as a space for theological teaching

Juan Pablo Espinosa Arce¹  <https://orcid.org/0000-0002-2474-9185>

¹ Pontificia Universidad Católica de Chile, Santiago, Chile. Facultad de Teología. Académico Instructor Adjunto. jpespinosa@uc.cl



Resumen:

A partir de algunas cuestiones de diálogo entre la teología y los textos literarios se buscará reconocer ciertas claves que permitan pensar elementos para la actividad de la docencia teológica. Desde el enfoque del imaginario literario propuesto por Adolphe Gesché, se pretende reflexionar sobre cómo el valor simbólico de la literatura ofrece a la teología pistas de imaginación en vistas a la comunicación de los contenidos de la fe. Finalmente se ofrecerá una lectura particular a cómo El Principito, como unidad literaria particular, puede ayudar a modelar la educación teológica en vistas a los desafíos de esta disciplina.

Palabras Clave: imaginario literario; Adolphe Gesché; lectura simbólica; pedagogía teológica; El Principito.

Abstract:

From some questions about the dialog between theology and literary texts, it is intended to recognize certain clues which allow thinking of elements for theological teaching activities. From the literary imaginary approach proposed by Adolphe Gesché, it is intended to reflect on how the symbolic value of literature offers clues for theological imagination relative to faith content communication. Finally, a particular reading is offered on how The Little Prince, as a particular literary unit, can help model theological education for the challenges of this discipline.

Keywords: literary imaginary; Adolphe Gesché; symbolic reading; theological pedagogy

Fecha de recepción: 03 de junio de 2021 | Fecha de aceptación: 22 de agosto de 2022

Introducción

El objetivo de lo que buscamos comunicar es proponer pistas para pensar una educación teológica que vaya dando espacio al diálogo interdisciplinar como un elemento central de la evangelización y de la mirada teológica sobre la realidad. La renovación epistemológica de la teología debe provocar que la disciplina salga creativamente de su campo de acción y aprenda a dialogar con otras mediaciones del conocimiento, como en este caso es la literatura. Con ello, estamos pensando que el paso debe ejecutarse entre el mero lenguaje informativo al narrativo, que van dando espacio a la creatividad, a la imaginación o a la metáfora. Este paso es esencialmente una *transgresión* a lo cotidiano, al mito de un lenguaje inequívoco. El filósofo Humberto Giannini (2013) dice: “discutir, dialogar, son modos de transgredir el lenguaje informativo por el que la rutina camina a sus anchas: a su vez, modos de expresar transgresiones, conflictos reales, en el plano de la convivencia” (p.95). Por su parte la teóloga Sallie McFague (1994) en su libro *Modelos de Dios*, dice que pensar una teología metafórica involucra *correr un riesgo*. Entrar en otros registros, en la recuperación de la experiencia creyente de los miembros de la comunidad, en escuchar la narrativa de las comunidades humanas, en la vivencia de las espiritualidades cotidianas y en la confección artesanal de una teología más propositiva que definitiva pareciera son un riesgo. Dice Sallie McFague(1994):

una teología metafórica es necesariamente una aventura heurística: insiste en que se dé una posibilidad a las nuevas metáforas y modelos, en que sean puestos a prueba como esquemas plausibles de la relación Dios-mundo, en que se les permita defender su validez por sí mismos. Una teología metafórica es, consiguientemente desestabilizadora: puesto que ninguna forma de referirse a Dios es adecuada, y todas son impropias. (p.72)

Una educación teológica, tal y como la pensamos en este desarrollo, se construye a partir de la conciencia de que el discurso cristiano sobre el Dios de Jesús se hace siempre a tientas, *torpemente*, en razón que el Misterio del Absoluto, y por esencia, no se deja reducir a un solo concepto. Por ello, las mediaciones de significados, signos, lenguajes o hermenéuticas son necesarias. Por ello nos atrevemos a traer a nuestro trabajo una obra emblema en la literatura universal como lo es El Principito. La obra, en realidad, puede ser cualquiera, pero la intención de lectura de esta obra en particular la considero desde las pistas que ella aporta para pensar la renovación teológica. La lectura que se realiza de los textos bíblicos o de otros textos, y los juegos hermenéuticos, completados por lo que autores como Roger Bartra (2014) denominan las “prótesis culturales” (p.234): modos de vestir, de actuar, músicas, poesía, literatura, permitirían que la educación teológica vaya construyendo un lenguaje más convocador y significativo.

Estructuraremos este artículo en tres momentos: en primer lugar un acercamiento a la hermenéutica como espacio donde confluye el diálogo entre teología y las ciencias humanas. Este primer momento tiene una (humilde) pretensión de *estado de la cuestión* de manera que desde esta base se comprenda el marco general de la cuestión del imaginario. En la segunda parte del artículo vamos a ahondar en la importancia del imaginario y de la literatura en la construcción teológica

desde las propuestas del teólogo belga Adolphe Gesché. Finalmente, y en la tercera parte de este artículo, realizaré una *lectura intencionada* de la obra de la literatura contemporánea *El Principito* no pretendiendo buscar la teología implícita en él u obligando al autor a decirme lo que uno quiero escuchar. Entenderé por *lectura intencionada* una búsqueda de ciertos elementos que se desprenden de la obra los cuales los analizaré en vistas a los desafíos de la educación teológica. Estos elementos serán pasados por la óptica de la antropología filosófica y teológica-religiosa cristiana y por los aportes de la hermenéutica y del concepto del imaginario de Gesché. Ese es, por tanto, el porqué del itinerario que pretendemos seguir.

La lectura intencionada que desprendemos de la obra y que a nuestro entender vienen a dar una nueva mirada a la educación teológica. Esto lo realizaremos desde tres claves:

1. Paso de un excesivo racionalismo a la metáfora y la experiencia como fuentes de conocimiento.
2. Importancia del desarraigo y del viaje como imágenes del conocimiento.
3. Estar referido a otros: hasta una rosa puede descontracturar mi alma.

1. Importancia del renovado diálogo entre teología y las ciencias humanas: la cuestión de la hermenéutica y del lenguaje religioso

El teólogo y psicólogo Eugen Drewermann (1996), a propósito de la crisis de un lenguaje religioso o teológico significativo para afrontar los problemas socioculturales y antropológicos actuales, sostiene:

...yo creo que en la Iglesia hablamos un lenguaje que está muy alejado de la vida real, que se ha empobrecido mucho por lo que hace a la belleza literaria, las imágenes y la poesía íntima, y que por lo mismo también se ha vuelto incapaz de influir en el alma de los hombres. Así las cosas, la falta de comprensión se sustituye muy fácilmente con el dirigismo de la moral y de la predicación, en el sentido de que "tú debes..." y "tienes que...". Eso impone un sistema opresivo, que es perjudicial y que lejos de sanar produce neurosis. (p.52)

Drewermann está afrontando el tema concreto de la comprensión-interpretación o hermenéutica de los lenguajes teológicos. La noción de hermenéutica es, para efectos de este artículo, la actividad de interpretación de los textos, de los discursos, de las formas lingüísticas. Este lenguaje alejado de la realidad detectado por este autor lo han hecho visibles otros teólogos como Edward Schillebeeckx (1973) cuando dice: "el lenguaje religioso, como cualquier otro lenguaje, aparte de sus funciones salvíficas, puede ser sospechoso de *lenguaje ideológico*: un lenguaje que posee una deficiente relación con la realidad. Existe también un "abuso de lenguaje" al servicio del abuso de poder" (p.197). El lenguaje que está al *servicio del poder* está muy vinculado con lo que Drewermann llama el *dirigismo moral*. Los discursos religiosos enfocados en la práctica pedagógica deben constituir un espacio de humanización tanto de los educadores como de aquellos que co-

participan de la misma actividad de enseñanza-aprendizaje. Pareciera que el proceso hermenéutico no puede ser solamente una cuestión de traducción de categorías teológicas, filosóficas o pedagógicas, sino que representa un esfuerzo por lograr un encuentro fecundo entre ese discurso o edificio categorial y la vida real. Eso, en definitiva, es la búsqueda de espacios antropológicos dialogantes y reconocibles como estructuras de sentido para entender los grandes temas de la vida humana.

El tema del sentido –como objetivo del proceso hermenéutico– también se enfrenta al sin-sentido. Schillebeeckx (1973), a propósito de ello, sostiene: “el lenguaje, también el religioso, se vuelve carente de sentido (en el sentido de la filosofía analítica) en la medida en que deja de tener una referencia reconocible a las experiencias reales del hombre en su mundo” (p.198). El sentido – que es lo mismo que decir la fecundidad interpretativa de las experiencias con categorías entendibles y significativas– es llamado por este autor como “hermenéutica de la experiencia” (Schillebeeckx, 1973, p.198), que acontece a modo de *círculo hermenéutico*, es decir, un proceso donde se interrelacionan el ver la realidad de manera objetiva, el juicio realizado sobre ella a partir de los conceptos de las ciencias, por ejemplo y, finalmente, el momento de la praxis o de la transformación de la realidad observada y juzgada (Del Campo, 2010, p.80).

La importancia de la hermenéutica de la experiencia permite que el ser humano se comprenda como protagonista de la historia de la cual es parte. José-Santos Herceg (2013) indica –a propósito de la filosofía en América Latina– reconoce que no hay filosofía (y nosotros podríamos ampliar esto a las demás ciencias humanas, incluida la pedagogía o los estudios religiosos) sin un sujeto que emita los discursos. Santos Herceg habla del *yo filosofante*. Este *yo filosofante* es aquel “de carne y cuerpo, de dolores y risas, de desesperación y sueños, de fiestas y velorios: al hecho de barro y, a veces, enterrados en el lodo” (Santos Herceg, 2013, p.18). Incluso podríamos ampliarlo a la comprensión del existencial como realidad antropológica por la cual el ser humano por el hecho de estar en el mundo ya hace un proceso hermenéutico, tanto de la realidad que lo sustenta como de su propia vinculación con dicha realidad y de su misma historia personal. Noé Esquivel Estrada (2018), a propósito de esta hermenéutica vital, tiene que asentarse en el reconocimiento de “quiénes somos, dónde estamos y hacia dónde pretendemos ir. En esto consiste la conciencia histórico-efectual, y la hermenéutica que se ocupa de este asunto es la hermenéutica existencial” (p.164). Lo interesante de la comprensión hermenéutica existencial propuesta por Hans George Gadamer es visualizarla como un reconocimiento de la pluralidad de significaciones que una comunidad de seres humanos, en esencia plurales, pueden otorgar. Por ello, esta dimensión hermenéutica supera ampliamente la mera interpretación de textos y vendría a subrayar el carácter eminentemente social de la construcción del pensamiento, carácter que los autores han reconocido como faltante en la construcción del lenguaje religioso o teológico. En este sentido, reconocemos con Esquivel (2018) que:

...es tarea de la hermenéutica detectar las condiciones que conforman tanto la visión del mundo como la experiencia del mismo, a sabiendas de que tal visión y experiencia siempre son limitadas, lo cual nos lleva a evitar pronunciamientos o concepciones totalitarias o absolutas. Así, la pluralidad de sentidos y significaciones en nuestras conversaciones se ven precedidas por la naturaleza finita del ser humano. Con lo cual se resuelve el problema de la univocidad. (p.168)

Con ello, si la educación teológica busca ser significativa en cuanto a la recuperación de modelos o arquetipos, de categorías fecundas, de experiencias pedagógicas y antropológicas tendientes a la transformación, deberá ser capaz de cruzar –humildemente– el camino que va de lo unívoco a lo equívoco, es decir, aprender a valorar las distintas comprensiones de los fenómenos socioculturales. Al entender que las experiencias son limitadas y que cada una de ellas responde a marcos conceptuales muy determinados. Con ello, afirmamos que no es solo una cuestión del racionalismo el modo de la búsqueda del conocimiento. Hay más conocimiento fuera del excesivo racionalismo actual. Al abrazar el concepto de experiencia como sustrato de la hermenéutica, estamos abriendo el paso a lo siguiente; a saber, que este diálogo entre teología y ciencias, desde el concepto de hermenéutica y del lenguaje religioso que busca ser cercano a la experiencia propia de cada uno, debe enfocarse en el concepto de *imaginario literario*.

2. El imaginario literario como fuente para hacer teología: pistas desde la propuesta de Adolphe Gesché

El imaginario tiene que ver con una construcción simbólica y sociocultural. Eugen Drewermann (1996) habla del *lenguaje simbólico* y también de la importancia de reconocer los arquetipos dentro del imaginario bíblico como espacio de reconocimiento de nuestra propia condición humana y que pueden ser interpretadas. El imaginario aparece como el encuentro con una imagen que permite una hermenéutica existencial conocida por todos. En palabras del mismo Drewermann (1996):

yo creo que deberíamos intentar identificar de una vez con lo que les ocurre a las personas que aquí se describen. Realmente sólo se requiere que procuremos imaginarnos a las personas de modo que con la identificación su historia bien podría ser la nuestra (p.63).

En otras palabras: *todos conocemos al buen samaritano, al hijo pródigo, a la oveja perdida*. Utilizando la terminología de Carl Gustav Jung, retomado por Drewermann y la psicología profunda, estos son arquetipos que nos permiten el proceso interpretativo y la realidad del existencial hermenéutico vital. Son los arquetipos los que nos pueden ayudar en la construcción de una educación religiosa significativa en cuanto presentación de modelos sugerentes para la construcción-deconstrucción de lo humano. Y es desde allí de donde brota el imaginario literario como espacio de interpretación y construcción de una pedagogía religiosa, imaginario literario que recuperaremos desde la propuesta del teólogo belga Adolphe Gesché.

La primera noción –y que va cruzando transversalmente nuestra propuesta– es que el conocimiento no se basa exclusivamente en un exceso de racionalismo, sino que es necesario dar espacio a otras formas de encontrar el sentido de la realidad. A estas otras formas, Gesché (2004) las

denomina el *imaginario*. Otros autores, como Claude Levi-Strauss (2012), hablan de la recuperación del mito como fuente de conocimiento en medio de una cultura excesivamente tecnocéntrica. ¿Cómo entiende Gesché el imaginario? Dice el autor:

el imaginario forma parte de toda una tradición, hecha de mitos, cuentos y leyendas en las que el hombre se arraiga. El imaginario es también aquello que un individuo ha construido desde su infancia, con sus sueños, su imaginación y las infinitas confidencias que él se ha hecho a sí mismo" (Gesché, 2004, p.157).

Propongamos algunos ejemplos: cuando una persona avanza sin miedo, incluso frente a sus enemigos, decimos que tiene una actitud *quijotesca*; cuando una persona está padeciendo algún tiempo de dificultad argumentamos que *no hay mal que dure cien años*; una frase muy usada –casi cliché– es que *lo esencial es invisible a los ojos*. El imaginario literario se va colando entre nuestras prácticas cotidianas y lo asumimos como argumento de nuestras propias conclusiones. Por ello, *vivimos, somos y exitismos en el imaginario y en las metáforas*.

Ante la razón pura de I. Kant y de la modernidad, estamos hoy contemplando un auténtico giro lingüístico hacia la metáfora, el imaginario o el mito. Ellos son necesarias fuentes del discurso teológico porque en sí mismo el discurso teológico está construido con base en un imaginario, una ideología, una cosmovisión, así como sostiene Ricardo Salas (1996): "la hermenéutica del lenguaje simbólico y religioso no se queda en la explicitación del sentido inherente a los símbolos, enunciados y mitos, sino que se abre a la discusión del mundo al que ellos nos abren" (p.26). Símbolos, imaginarios y metáforas abren un mundo, invitan a ampliar horizontes humanos de manera de superar el solo concepto racionalista. Símbolos, imaginarios y metáforas son un juego narrativo que hace danzar el espíritu humano y reconocer cómo toda la carga creativa del cerebro puede desplegarse en un desborde energético, comunitario y poético.

La misma Sallie McFague (1994) detecta esta emergencia del sentido en el imaginario cuando dice:

es aceptar que una de las tareas primarias que la teología debe abordar en nuestro tiempo es la remitologización: identificar y discernir las metáforas y modelos básicos de la experiencia contemporánea que puedan expresar en la actualidad la fe cristiana de forma vigorosa e iluminadora (p.68).

Estas experiencias que la teología debe reconocer son aportadas creativamente por la literatura. De ella, dice Gesché, surge un auténtico *locus theologicus* para pensar el cómo de la acción de Dios en la historia del ser humano. Dice Gesché (2004):

la lectura del hombre que ella (la literatura) nos ofrece puede resultar a veces, e incluso con frecuencia, más rica que la lectura filosófica o fenomenológica, que por otra parte son tan apropiadas para el conocimiento. La literatura puede considerarse como un verdadero locus, un auténtico lugar de epistemología del hombre" (p.160).

Lo llamativo es que el lenguaje literario no concede un espectro inequívoco: uno tiene la capacidad de asociar sus emociones, experiencias o comprensiones de la realidad a alguno de los

personajes. En el caso de nuestra obra, *El Principito*, podemos sentirnos y comprender que somos como este niño de risos amarillos, como la rosa, el zorro, el farolero, los *baobas*, el hombre de negocios. La capacidad de reimaginar creativamente, rupturistamente, arriesgadamente los personajes, tramas, texturas y voces profundas o entre líneas está también en la base de la remitologización y de la recuperación de la literatura como *locus* epistemológico. El teólogo y psicólogo Eugen Drewermann (1996) ha apostado por una revisión de los personajes bíblicos desde la psicología profunda, en donde invita a los lectores a dejarse impactar por la historia y relatos de los personajes:

Y yo creo que deberíamos intentar identificarnos de una vez con lo que les ocurre a las personas que aquí se describen. Realmente sólo se requiere que procuremos imaginarnos a las personas, de modo que con la identificación su historia muy bien podría ser la nuestra (p.63).

Pero, junto con ser un *locus* epistemológico, la ficción literaria como mediación cultural útil a la teología es reconocida también por Adolphe Gesché (2004) como un espacio de revelación. Dice el teólogo:

una visitación, el encuentro con algo inesperado, repentino, algo revelado, fuera de la realidad cotidiana, y sin embargo inscrito en ella (...) la literatura puede constituir una verdadera antropología y esclarecer de esa manera al teólogo en su búsqueda de una teología pertinente para el hombre (p.169-170).

Una teología pertinente y significativa para el hombre. ¿Estamos logrando que nuestras prácticas y modelos pedagógicos de enseñanza teológica convoquen a los distintos grupos con los cuales trabajamos? Pareciera que lo que es pertinente para el ser humano comienza teniendo en cuenta la fuente inagotable de la experiencia. Lo repentino de Dios ocurre en lo cotidiano, al igual que la fe como respuesta a esa visitación. La fe y su pedagogía (que es una mistagogía: una pedagogía del misterio), debe ser capaz de entender que no solo con un exceso de racionalismo nos podemos acercar a Dios, sino que con un consciente lenguaje polifónico; que moviéndonos y siendo capaces de generar síntesis experienciales significativas podemos aprehender la presencia de Dios de nuevas formas; que viviendo una eclesiología participativa en donde estamos tensionados por otro-otros (con minúsculas) y por Otro (con mayúscula) nos vamos humanizando. Estas serán las claves que buscamos proponer desde *El Principito* y dadas sus propias modulaciones.

3. El Principito como modelo pedagógico: tres claves para pensar la renovación en la educación teológica

Luego de este breve marco epistemológico en el tema del diálogo teología y literatura o de la literatura como medio hermenéutico para pensar la teología en general y la pedagogía teológica en particular, procedemos a recuperar tres claves que desde *El Principito* nos ayudarán a pensar esta renovación epistemológica.

3.1. Paso de un excesivo racionalismo a la metáfora y la experiencia como fuentes de conocimiento

Este primer elemento puede estar vinculado con la pregunta propuesta para este artículo sobre cuáles son los cambios que han afectado a la realidad comunitaria y a la consecuente pedagogía religiosa que se esgrime. El excesivo racionalismo, surgido con la irrupción del método científico de Descartes y la época de la Ilustración, consideró el establecimiento de una antropología que comprendía al sujeto como una *res cogitans* que no podía permitirse sentir (uso de los sentidos y del mundo interior) ya que lo engañaban privándolo del acercamiento de la verdad. No negamos que el *logos* científico y racional sea un "camino para acceder a la realidad" (Giannini, 2013, p.97), pero que no es el único modo de acercamiento. Junto a dicho camino encontramos lo que Giannini (2013) agrupa en el concepto de *narración*, categoría que es definida en los siguientes términos:

la narración es narración de algo que adviene o que, más bien, irrumpe por caminos no transitados, desde el no ser, para instalarse en medio de lo que pasa tranquilamente todos los días. Lo que se narra adviene como pura novedad de ser. Por eso justamente se narra (Giannini, 2013, p.98).

Lo sugestivo de la narración como método de acercamiento a lo real y no solo como una cuestión subjetiva radicada en el simple *yo siento-yo opino*, sino como una racionalidad. Con la narración estamos en la expectativa de algo que surge sin que lo controlemos. Con la metáfora como fuente de experiencia entendemos que los acontecimientos vitales no pueden ser solo definidos por un concepto, sino que dicha definición pasa también por los marcos conceptuales y experiencias previas y propias de los interlocutores. Se recupera, por tanto, la dimensión heurística, es decir, la disposición de que los actuantes puedan construir sus metáforas, lenguajes simbólicos y darles, de esta manera, cierto orden sistemático o argumentativo a sus mismas experiencias. Al decir de Eugen Drewermann (1996) nuestra teoría y sociedad deben ser una

...en la que ya no sea una excepción a la regla general el prestar atención a los sentimientos más que a la acción, y la actividad, los hechos y las realidades fácticas; prestar atención a los hombres que existen en realidad; a sus movimientos internos, mucho antes de que digan nada; a los tonos intermedios que resuenan entre las palabras. Prestar atención e interesarse por la poesía que se esconde en otra persona. Querría decir que la cultura en la que vivimos nos prohíbe soñar y vivir de verdad la poesía íntima que tenemos. Evita los éxtasis del sentimiento como demasiado peligrosos y el resultado es que acabamos reencontrando las propias imágenes, las propias fantasías oníricas en las cosas (p.89).

La experiencia debe recuperarse como fuente de inteligencia teológica. Parafraseando a nuestros padres y madres de la teología latinoamericana, la praxis es el momento primero de la teología; la reflexión teórica surge de lo vivido, por ello es que primero queremos pensar este paso necesario entre un excesivo racionalismo y la figuración de la opción "metáfora" y "experiencia" como fuentes de conocimiento.

Un momento conocido (o reconocido) por la gran mayoría de los lectores de *El Principito* es el dibujo que el narrador cuenta de la serpiente que se devora a su presa. Conocemos el primer dibujo

que parecía un sombrero, pero que a juicio del narrador “no representaba un sombrero. Representaba una serpiente boa que digiere un elefante” (Saint-Exupéry, 1983, p.8). Luego, él dibuja el contorno de la serpiente y al elefante visible dentro de ella. Pero nuevamente la respuesta del mundo adulto frente a la imaginación lúdica del niño fue negativa, y así se narra: “las personas mayores me aconsejaron abandonar el dibujo de serpientes boas, ya fueran abiertas o cerradas y poner más interés en la geografía, en la historia, el cálculo y la gramática” (*Ibid.*, p.8).

A nuestro entender el mundo adulto constituye, en el caso de esta obra literaria –y también en muchos espacios eclesiales y sociales– esta negativa a que podamos pintar, dibujar e imaginar otras posibilidades, es más “seguro” el racionalismo, o el exceso de ciencia (el cientificismo). Estos son lenguajes inequívocos, pero cuando entramos en el terreno de la metáfora o de la experiencia nos topamos con elementos de carácter equívoco que suponen un *desde dónde* estoy contemplando la realidad del mundo, de los otros o del mismo Dios.

Un segundo ejemplo, también de dibujo, es el primer encuentro que el aviador tiene con Principito. El niño le pide un dibujo de un cordero, petición que descoloca al aviador, adulto formado en el racionalismo excesivo de lo pragmático. Es tanto lo que se descoloca, que el texto sugiere: “... por fin pude articular palabra” (*Ibid.*, p.10), y más adelante dice: “cuando el misterio es demasiado impresionante, es imposible desobedecer” (*Ibid.*, p.10). Es llamativa esta conjunción de palabra-misterio. En teología nosotros trabajamos lingüísticamente para expresar el Misterio de Dios. El Misterio es aquello que, por esencia, se resiste a ser transparentado y ante lo cual lo único que nos queda es tratar de articular algún discurso. Ante Dios las palabras se quedan cortas. Por ello es Misterio, un “más”. Lo mismo la realidad comunitaria: en ella coexisten seres humanos que son en esencia un misterio. El ser humano es irreductible a conceptos. Las palabras solo pueden tratar torpemente de articularse ante lo desconocido.

Los intentos artísticos del aviador van desde un cordero tradicional, otro con cuernos, otro al que el niño protesta porque está viejo y enfermo. Finalmente, y colmado en su paciencia le dibuja una caja en la cual el aviador arguye que el cordero está dentro de ella. Y ahí nuevamente se rompe la lógica del excesivo racionalismo: “Con gran sorpresa mía el rostro de mi joven juez se iluminó: ¡Así es como yo lo quería! Se inclinó hacia el dibujo y exclamó: Bueno, está dormido” (*Ibid.*, p.11). El concepto tradicional de un cordero quedó destruido por una simple caja. El Misterio de Dios está también en los espacios ocultos. La pedagogía teológica debe inclinarse humildemente hacia la caja y tratar de comprender cómo Dios actúa en la realidad. La mirada y el discernimiento teológico suponen pasar hacia la metáfora y la experiencia como discursos y fuentes válidas para pensar la realidad desde Dios. La caja, además, involucra un espacio de contención. Las comunidades cristianas, educativas, políticas, sociales que predicán al Dios de la vida o que educan en la trascendencia y la espiritualidad deben ser espacios seguros, cálidos y acogedores, abiertos al Misterio del Otro y de los otros.

3.2. Importancia del desarraigo y del viaje como imágenes del conocimiento

Podemos comprender a *El Principito* como *un viaje místico y cósmico*, en el cual la sed de sentido es aquello que mueve al niño peregrino-viajero. El aviador supone que el viaje comenzó cuando una bandada de pájaros silvestres pasó migrando por el planeta del Principito. Esta segunda clave la estoy pensando desde la pregunta formulada: ¿cuáles son los aportes de la educación teológica al desarrollo de la iglesia local? ¿cómo las instancias pedagógicas, formales o informales, suponen pensar una antropología en camino? ¿estamos pensando la migración, como acontecimiento de desarraigo y viaje, como un espacio para educar la religiosidad o la espiritualidad? Lo curioso de la estructura humana es que ella se entiende como proyecto, como proyección, como estar lanzados a un más allá que puede ser llamado: los otros, el espacio natural-ecológico, la comunidad pública, la trascendencia. Siempre hay un horizonte mayor que nos hace caminar hacia esa plenitud. Es más, podríamos sostener que son justamente los proyectos, los anhelos y deseos, las luchas cotidianas, los innumerables por qué hacemos las cosas, aquellas situaciones que hacen que la creatura humana viva su humanidad. Pareciera ser que la vida es un constante viaje de conocimiento y reconocimiento.

Y como nos preguntábamos anteriormente, nuestras comunidades (eclesiales, educativas, sociales) también están marcadas por el signo de la migración. La vida humana es un camino en movimiento y búsqueda. Como dice el místico Gibrán Jalil Gibrán (1985) en su narrativa llamada "*La búsqueda*". Él cuenta que en las montañas del Líbano se encontraron dos filósofos, uno buscaba la fuente de la juventud y, el otro, el misterio de la muerte. Esta primera parte de la historia muestra que ambas búsquedas responden a las grandes preguntas del ser humano: el origen, la convivencia y el destino. Esas son preguntas movilizadoras, sin las preguntas y su dinámica no somos capaces de mover nuestro cuerpo y nuestra alma. Continúa la narración: un tercer personaje aparece en escena, es un extranjero, calificado por Jalil Gibrán (1985) en los siguientes términos: "un hombre que creían tonto" (p.74). Es curioso que el extranjero, el loco, el que desajusta, sea aquel que entable diálogo con los "sabios" y, de alguna manera, los sabios y el loco buscan. Jalil continúa su relato diciendo que el loco arguye:

...amigos míos, en realidad ambos pertenecéis a la misma escuela y habláis de lo mismo, pero con palabras diferentes. Uno busca la fuente de la juventud; el otro el misterio de la muerte. Son lo mismo y como una sola cosa habita en vosotros. Y el extranjero se alejó (...) Ambos filósofos se miraron en silencio un momento, y luego se echaron a reír. Y uno dijo: Y, ¿por qué no caminamos juntos y buscamos? (p.74)

Lo que llama la atención del relato de Gibrán Jalil Gibrán es la dinámica de búsqueda entre dos imaginarios antropológicos marcados sobre todo en la parte final citada inmediatamente antes. Uno de esos modelos es la búsqueda encerrada en sí misma manifestada en ambos sabios antes del encuentro con el extranjero loco. A veces, los viajes místicos, entiéndase como estructura de búsqueda y de tratar de responder a las grandes preguntas humanas y de sentido, son viajes *ego-*

látricos donde buscamos solo calmar nuestra sed individual que a veces la consideramos mejor que la de los demás, pero es necesario que un tercero irrumpa en esa normalidad –o aparente normalidad– y desajuste esa egolatría epistémica. El extranjero, con ello, inaugura un segundo imaginario: el reconocimiento de que las búsquedas de aquel y las mías, las tuyas y las nuestras son las mismas, aunque con registros, conceptos, categorías o imágenes distintas. El viaje y el desarraigo son espacios antropológicos para entendernos en la misma sintonía de la búsqueda común.

A partir de este preludio, procedamos a comprender cómo en la narrativa de *El Principito* se evidencia esta lógica del viaje, del desarraigo y de las búsquedas más humanas y fundamentales. El protagonista tiene un ansia, un deseo, una búsqueda que comienza a satisfacerla desde los pájaros que libremente vuelan (son silvestres; no domésticos). Él cuenta que voló de su planeta en una bandada de pájaros que le permitieron la movilización. Ahora bien, al salir, Principito tiene una experiencia del desarraigo, del desgarrar: debe dejar a su flor. Cuando partimos, cuando nos movemos, o cuando aprendemos un nuevo conocimiento, también se provoca una herida, un espacio que busca ser completado. El conocimiento es la herramienta para vivir este proceso. En el proceso, Principito se va encontrando con un rey, un hombre de negocios, un farolero, un borracho, un vanidoso. Son rostros y metáforas de distintos comportamientos humanos. Todos ellos tienen algo que aportar a su proceso de crecimiento y búsqueda, pero también es sugerente reconocer que el mismo Principito va desechando algunas de las que no le significan un mayor aporte vital. Por ejemplo, en el país donde habita el Rey vestido con armiño, el Principito termina diciendo: “las personas mayores son muy extrañas, se decía el principito, para sí mismo durante el viaje” (Saint-Exupéry, 1983, p.36). Lo mismo ocurre en el planeta del bebedor (*Ibid.*, p.38) y en el planeta del hombre de negocios (*Ibid.*, p.43).

Curioso es hacer notar con quiénes tiene el conflicto el Principito. El Rey como figura de los legisladores y de la autoridad, casi con la figura del padre de Freud y de la muerte de Dios en la época de los maestros de la sospecha con Nietzsche a la cabeza; con el bebedor, imagen de todos aquellos vicios que nacen de una marginación social y de una vivencia de interioridad centrada solo en el mecanismo de salida más rápido a los problemas; el hombre de negocios símbolo claro de la economía liberal que termina reduciendo al ser humano a un mercancía del gran engranaje socio-político-económico-cultural. El Principito queda desconcertado de todos aquellos valores que terminan reduciendo la humanidad.

Esta práctica de no guardar ciertos aprendizajes la podríamos agrupar bajo el nombre genérico de discernimiento, lo cual constituye un espacio pedagógicamente necesario al momento de plantear los objetivos, las metodologías y formas de evidencia del aprendizaje. No todo nos es útil y tampoco no todo nos ayudará a responder a nuestras preguntas y búsquedas. Pensamos que a pesar de que el protagonista es un niño su comportamiento anímico y espiritual manifiesta la experiencia de la vida asumida en la vivencia de lo nuevo. El discernimiento vivido en cada uno de

los planetas es también nuestro discernimiento de aquellos rostros y de aquellas situaciones en las que nos encontramos inmersos.

Sería interesante que las comunidades cristianas pudieran preguntarse: ¿en qué momentos me he sentido o me siento como estos personajes con los que se encontró el Principito? Drewermann comentaba anteriormente que una buena lectura de textos bíblicos o literarios involucra un sentirse representado por los personajes. La educación teológica debe ser capaz de comprender cómo en las narrativas literarias y en las históricas y sociales, por ejemplo la de la Iglesia local o las comunidades educativas, coexisten distintos personajes con experiencias y metáforas teológicas propias. Ante el nuevo conocimiento que la migración –como imagen del proceso de aprendizaje– nos ofrece, hemos de pasar por un sano conflicto cognitivo, por el cual comprendemos que nuestro cerebro es plástico en cuanto puede asimilar e interiorizar otras formas de ver la realidad. Pero, por el contrario, también el conocimiento puede ser un arma de dominación ideológica. Por ello es necesario ejercer continuamente una función del discernimiento de una sana educación teológica y de una educación que busca limitar las búsquedas personales y eclesiales, de espiritualidad y trascendencia.

3.3. Estar referido a otros: hasta una rosa puede descontracturar mi alma

Un último punto a reflexionar es la centralidad de los otros en la construcción de una auténtica pedagogía teológica, de la espiritualidad y la trascendencia. Siento que este elemento hace síntesis de los elementos anteriores, es transversal a toda la propuesta: los cambios de la realidad comunitaria, el desarrollo de la Iglesia Local, el discernimiento de la realidad de manera de reconocer los signos de los tiempos, el discernimiento eminentemente comunitario; todos ellos están fecundados por la presencia de otros que me interpelan, me ayudan, me definen, me hablan de Dios. En el caso particular, fue una rosa la que tensionó todo el viaje del Principito.

Aquí es importante comprender la profundidad del encuentro con el otro en nuestra comprensión teológica. Dice el Principito: “si alguien ama a una flor de la que sólo existe un ejemplar en millones y millones de estrellas, basta que la mire para ser dichoso: puede decir satisfecho: mi flor está allí, en alguna parte” (Saint-Exupéry, 1983, p.25). ¿Qué hace de una persona en particular una situación significativa en nuestra vida particular? Es la forma y las experiencias que con ella hemos tenido. Aunque no estemos constantemente con ella, sabemos que en realidad sí existe, que está tensionando nuestro estar en el mundo. Esta experiencia histórica se evidencia en un *pathos* determinado, en una emocionalidad de cual la educación teológica también debe responsabilizarse. La rosa tensionó hasta tal punto la vida del Principito que llegó a experimentar un real amor por ella. Dice el relato: “¡No supe comprender nada entonces! Debí juzgarla por sus actos y no por sus palabras. ¡La flor perfumaba e iluminaba mi vida y jamás debí huir de allí! ¡No supe adivinar la ternura que ocultaban sus pobres astucias!” (*Ibid.*, p.29). Algo duele cuando el otro nos desgarras. Las

experiencias humanas surgen de la herida provocada por la presencia descontracturante de los otros. El espíritu humano que se fue haciendo rígido por la técnica, por la razón instrumental, debe aprender a soltarse y a comprender cómo con la presencia de los otros podemos entender que la vida humana se despliega creativa en distintos registros.

El desgarrar, la ruptura antropológica con el otro que nos invita a revisar nuestras propias experiencias de vida, de fe, de educación, de sociedad, son auténticas prácticas pedagógicas. Si la pedagogía no desgarrar no es auténtica pedagogía. Pienso en la categoría ofrecida por Francois Jullien (2019) el *écart*, palabra en francés que significa: “distancia creativa, dinámica, inacabada; como puesta en tensión, relación, comparación; como separación que pone en vilo toda identidad fijada y establece las condiciones necesarias para un verdadero diálogo entre culturas” (p.11). Con el otro debo dejar ese espacio que no supone acaparar su experiencia humana, cultural o de fe-espiritualidad. La importancia de mantener la distancia, como condición *sine qua non* hay auténtica humanización, habla de dejar ser, de permitir que el otro se despliegue y actúe según su propia conciencia. La mantención de los espacios éticos, estéticos y poéticos, es decir, de lo bueno, de lo verdadero, de lo bello, pasa por reconocer la irreductible alteridad de aquellos rostros que nos invitan a caminar, aun cuando con ellos no compartamos las mismas visiones del mundo. La riqueza del mundo del Principito que recorre varios planetas y que mantiene su amor por su rosa, marca una antropología integrada en cuanto hay un centro gravitacional que nos permite vivir el amor como experiencia humana fundamental y también el disenso con los que no comparto el mismo conjunto de ideas.

El desafío de la renovación de la pedagogía teológica es la capacidad creativa de hacer teología, pedagogía, espiritualidad desde el rostro del otro, escuchar cómo piensa el otro, entender su historia y comprender el paso de Dios por ella. Dicha puesta de atención involucra un espíritu atento a las mociones del Espíritu de Dios, en razón de la configuración de relaciones sociales y eclesiales más amplias sostenidas en un espacio comunitario. Insisto en la necesidad de pensar el momento primero de la praxis para luego sistematizarlo en un discurso que convoque, que impacte significativamente, que otorgue criterios de lectura de la realidad. El otro nos humaniza, nos hace personas más libres, más justas y compasivas. Con la consideración de la presencia del otro y del Otro en nuestra vida podemos generar espacios de humanización, de una Iglesia más participativa, menos autosuficiente, más evangélica y menos administrativa.

Síntesis provisional

No hemos pretendido hacer una lectura total de *El Principito*, hemos provocado una reflexión que considere la urgencia de la interdisciplina dentro del discurso teológico. Aprender a recuperar la epistemología de la literatura, la metáfora, el signo lingüístico o la experiencia en nuestras

pedagogías teológicas exige repensar continuamente los modos en los que hacemos teología. *El Principito* nos enseña que el camino místico-cósmico involucra una multitud de otros que van configurando el aprendizaje. Hacer teología, antropología o filosofía solo del libro, por muy valioso que sea deja de lado el compromiso social, político, pedagógico con las comunidades, la realidad cultural, social o política. Reconocer la literatura como mediación imprescindible al querer comprender el misterio del ser humano y el Misterio de Dios, es una invitación abierta a pensar otros registros teológicos y antropológicos de manera de generar síntesis creativas que permitan dar respuestas provisionales a las grandes cuestiones de nuestro tiempo.

La lectura atenta de esta obra de la literatura constituyó un pretexto para invitar a los lectores a realizar sus propias lecturas del libro, así como a tomar otras obras de la literatura y tratar de comprender cómo sus planteamientos constituyen un espacio para pensar la educación en general y en la religiosa en particular. Con *El Principito* podemos comprender que la vivencia auténtica de lo humano puede reconocerse en las dinámicas del viaje, del desarraigo, de vivir en la relación con los otros, sobre todo en el respeto, la justicia y el aprendizaje que se discierne. En lo místico y espiritual de *El Principito* en definitiva decimos que solo desde ese pensamiento sutil, lúdico, corporal, espiritual de la literatura podremos comprender cómo y porqué lo esencial es invisible a los ojos.

Referencias Bibliográficas

- Bartra, R. (2014). *Antropología del cerebro: conciencia, cultura y libre albedrío*. Fondo de Cultura Económica.
- Del Campo, C. (2010). *Dios opta por los pobres. Reflexión teológica a partir de Aparecida*. Ediciones Universidad Alberto Hurtado, 2010.
- Drewermann, E. (1996). *La Palabra de salvación y sanación. La fuerza liberadora de la fe* (C. Gancho, Trad.). Herder.
- Esquivel, N. (2018). La comprensión como estructura existencial humana. Una ruta de la hermenéutica filosófica gadameriana. *Hermenéutica intercultural*, (30), 159-191. <https://doi.org/10.29344/07196504.30.1820>
- Giannini, H. (2013). *La "reflexión" cotidiana: hacia una arqueología de la experiencia* (P. Bonzi, Trad.). Universidad Diego Portales.
- Gibrán Jalil Gibrán, (1985). *El vagabundo y Ninfas del valle* (M. Armino, Trad.). Edaf.
- Gesché, A. (2004). *El Sentido* (X. Pikaza, Trad.). Sígueme.
- Santos Herceg, J. (2013). *Conflicto de representaciones. América Latina como lugar para la filosofía*. Fondo de Cultura Económica.
- Jullien, F. (2019). *La identidad cultural no existe* (P. Cuartos, Trad.). Taurus.
- Levi-Strauss, C. (2012). *Mito y Significado* (H. Arruabarrena, Trad.). Alianza.
- McFague, S. (1994). *Modelos de Dios: teología para una era ecológica y nuclear* (A. López y M. Tabuyo, Trads.). Sal Terrae.

Saint-Exupéry, A. (1983). *El principito*. CERES.

Salas Astrain, R. (1996). *Lo sagrado y lo humano: para hermenéutica de los símbolos religiosos*. San Pablo.

Schillebeeckx, E. (1973). La crisis del lenguaje religioso como problema hermenéutico. *Concilium (Estella)*, (85), 193-209.

Para citar este artículo bajo norma APA 7a ed.

Espinosa Arce, J. P. (2023). Modelar la educación teológica: aportes para el diálogo entre teología y textos literarios como espacio de enseñanza de la teología. *Cuadernos de teología – Universidad Católica del Norte (En línea)*, 15, e4944. <https://doi.org/10.22199/issn.0719-8175-4944>



Copyright del artículo: ©2023 Juan Espinosa



Este es un artículo de acceso abierto, bajo licencia Creative Commons BY 4.0.