

Pedagogía y Saberes

Pedagogía y Saberes

ISSN: 0121-2494

ISSN: 2500-6436

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Santamaría-Rodríguez, Juan Esteban; Mantilla-Fuentes, Balbino
**Fundamentación curricular para una para una pedagogía de
la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora ***

Pedagogía y Saberes, núm. 48, 2018, -Junio, pp. 111-126

Facultad de Educación Universidad Pedagógica Nacional

Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=614064440009>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

UDEM
redalyc.org

Sistema de Información Científica Redalyc

Red de Revistas Científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso
abierto

Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora*

Artículo de reflexión

Curricular Basis for Pedagogy of Theology. Considerations
from a Critical-Liberating Perspective

Fundamentação curricular para uma pedagogia da teologia.
Reflexões em perspectiva crítico-libertadora

Juan Esteban Santamaría Rodríguez**
Balbino Mantilla Fuentes***

Para citar este artículo:

Santamaría, J. y Mantilla, B. (2018). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, 48, 111-126.

* El presente artículo es una reflexión sobre el desarrollo de los proyectos de investigación "Contenidos curriculares para la fundamentación de una pedagogía de la teología" y "Aportes de la teología pastoral a la configuración de las prácticas pedagógicas y pastorales de los estudiantes y egresados del programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás" financiados por el Centro de Investigación de la Vicerrectoría de Universidad Abierta y a Distancia de la Universidad Santo Tomás en el marco de las convocatorias internas n° 11 de 2016 y n° 9 de 2014 respectivamente.

** Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás, Colombia. Magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana Investigador del Grupo Didaxis y del Centro de Estudios Latinoamericanos en Epistemología Pedagógica de Cuba (CESPE).
Correo electrónico: juanesantamaria@ustadistancia.edu.co
Código ORCID: orcid.org/0000-0002-4632-4700

*** Profesor de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás y especialista en Pedagogía para la educación superior de la misma Universidad. Estudiante de maestría en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación de la Universidad Externado de Colombia. Investigador del grupo Didaxis.
Correo electrónico: balbinomantilla@ustadistancia.edu.co
Código ORCID: orcid.org/0000-0002-9625-9599

Resumen

La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora emerge en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás (Colombia). El artículo presenta tres apartados, en los dos primeros se describe el marco de referencia y la argumentación teórica, situados en investigaciones desarrolladas acerca de la caracterización de una pedagogía de la teología desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación (2014-2017), así como en el proceso de acreditación de alta calidad exigido por el Ministerio de Educación Nacional (2016). En el tercer apartado, como conclusión, se señala que esta reflexión considera dicho fundamento curricular en clave “crítica”, teniendo como base la experiencia vital y de fe de los agentes del acto educativo y estableciendo la dinámica “saberes-conocimiento-praxis” como eje para una educabilidad del conocimiento teológico.

Palabras clave

pedagogía de la teología; teoría crítica; pedagogía crítica; teología de la liberación; currículo crítico

Abstract

The curricular basis for a pedagogy of theology from a critical-liberating perspective arises from the teacher education program in Theology at Universidad Santo Tomás (Colombia). This paper has three sections; the first two describe the reference framework and the theoretical reasoning in researches about the characterization of a theological pedagogy from critical pedagogy and liberation theology (2014-2017), as well as the high quality accreditation process from the Ministry of Education of Colombia (2016). The third section concludes that this reflection sees this curricular basis as a “critical” key, based on the vital and faith experience of the educational agents and establishing the “wisdom-knowledge-praxis” dynamic as axis for the educability of theological knowledge.

Keywords

theological pedagogy; critical theory; critical pedagogy; liberation theology; critical curriculum

Resumo

A fundamentação curricular para uma pedagogia da teologia em perspectiva crítico-libertadora surge no programa de Bacharelado em Teologia da Universidade São Tomás (Colômbia). O artigo apresenta três partes; nas duas primeiras, descreve-se o marco de referência e a argumentação teórica, locados em pesquisas desenvolvidas sobre a caracterização de uma pedagogia da teologia desde a pedagogia crítica e a teologia da liberação (2014-2017), bem como no processo de acreditação de alta qualidade exigido pelo Ministério de Educação Nacional (2016). Na terceira parte, como conclusão, assinala-se que esta reflexão considera tal fundamento curricular em código crítico, tendo como base a experiência vital e de fé dos agentes do ato educativo e estabelecendo a dinâmica “saberes-conhecimento-práxis” como eixo para uma educabilidade do conhecimento teológico.

Palavras-chave

pedagogia da teologia; teoria crítica; pedagogia crítica; teologia da liberação; currículo crítico

Introducción

Proponer una fundamentación curricular para una pedagogía de la teología implica, en primera instancia, enunciar los modelos de enseñanza y transmisión de la fe en la Iglesia católica. A lo largo de su historia, la función magisterial de la Iglesia se ha desarrollado a través de discursos apostólicos y pastorales (*didaskaloi*), cátedras papales, episcopales y magisteriales, catequesis y enseñanza de la teología (Wicks, 2001)¹. Su propósito principal ha sido la transmisión del contenido de la fe y sus fundamentos dogmáticos; para lograrlo, la enseñanza de la teología se ha presentado como posibilidad para la formación en la fe reflexionando en torno al significado del *depositum fidei* que la sustenta de acuerdo a los contextos históricos y eclesiales de su tiempo.

Desde una perspectiva interdisciplinar, deben considerarse también las distintas apuestas teórico-prácticas que han surgido frente al interés de concebir el proceso de formación teológica. Estas apuestas buscan dar razón del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento teológico desde la teología misma, la pedagogía, la sociología, la literatura, entre otras áreas del conocimiento².

Ahora bien, indistintamente de la perspectiva que se asuma para la formación en la fe (eclesial o interdisciplinar), aquello que resulta pertinente indagar es el carácter “educable” del conocimiento teológico³ como posibilidad para dicha formación. Para los fines de esta reflexión, la perspectiva interdisciplinar se tomará como opción ya que abre la discusión académica en torno al objeto de estudio señalado; con ello genera desplazamientos conceptuales en ambas áreas del conocimiento (pedagogía y teología) que ayudan a potenciar sus estatutos epistemológicos con el objetivo de fundamentar curricularmente una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora.

1 El oficio magisterial en la Iglesia católica tiene su origen en las primeras comunidades cristianas a las que el apóstol Pablo comunicaba, a través de epístolas y discursos, el testimonio de Jesús transmitido por sus discípulos. En este sentido, la teología, como razonabilidad o inteligencia de la fe, ha dado base argumentativa a la fe cristiana a lo largo de sus dos milenios de existencia en atención a su significación teológica. Véase también Vilanova (1987, pp. 116-130).

2 A propósito del dinamismo interdisciplinario e intercultural que circunscribe la reflexión sobre la enseñabilidad de la teología, es importante tener en cuenta los aportes de Santamaría, Quitián y Orozco (2016), Agudelo (2015), Sullivan (2014), González (2013), Berríos (2012), Molinaro (2012), Garcez (2011), Silva (2010), Bravo (2007), Stenberg (2006), Preiswerk (2004).

3 La teología, a propósito de su enseñanza, es hija del tiempo en el cual se reflexiona y desarrolla. Así las cosas, esta se enseña y se desarrolla conforme a su etapa histórica: patristica, bizantina, monástica, escolástica y racional. Véase Vilanova (1987, 1989, 1992).

La propuesta de una pedagogía de la teología desde una perspectiva interdisciplinar indaga por una inteligibilidad del proceso de educabilidad de este conocimiento a la luz de las dinámicas históricas, contextuales y eclesiales en las cuales sucede el acto educativo y en donde los agentes participantes son parte activa e integrante del proceso (Santamaría et al., 2016). Así las cosas, una fundamentación curricular en estos términos establece una tensión dialéctica con la función magisterial de la Iglesia, toda vez que indaga por la educabilidad del conocimiento teológico teniendo en cuenta el proceso mismo de enseñanza y aprendizaje, los contenidos que lo sustentan y, especialmente, su contexto de emergencia y protagonistas. En concreto, es un proceso que apropia los estatutos epistemológicos de la teología y la pedagogía, establece una relación dialógica entre ellos y los proyecta de acuerdo al objetivo que lo sustenta.

La educabilidad del conocimiento teológico depende del contexto en el cual se desarrolla. Este proceso asume características particulares si se consideran los escenarios académicos (universitarios), eclesiales (seminarios, parroquias, comunidades religiosas, grupos de fe, etc.) o sociales (comunidades de fe, colectivos sociales católicos, etc.) en los cuales los procesos de enseñanza y aprendizaje de la teología son fundamentales para la formación en la fe de las comunidades cristianas. Para los intereses de esta reflexión, dicho contexto es el escenario académico (universitario) bajo la metodología “abierta y a distancia”⁴ en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás.

Teniendo en cuenta que se trata de metodología “abierta y a distancia”, los procesos de enseñanza y aprendizaje asumen un carácter particular toda vez que su punto de partida son los saberes, experiencias y el contexto histórico-social de los agentes participantes del acto educativo (docentes-estudiantes). Resulta preciso señalar que esta fundamentación curricular es continuación del proceso de caracterización epistemológica que emerge en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás, en torno a una pedagogía de la teología teniendo en cuenta los sustentos disciplinares de la pedagogía crítica y la teología de la liberación (Santamaría et al., 2016).

4 Según el Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015 “por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación”, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) define la educación a distancia en los siguientes términos: “Artículo 2.5.3.2.6.1.: Programas a distancia. Corresponde a aquellos cuya metodología educativa se caracteriza por utilizar estrategias de enseñanza-aprendizaje que permiten superar las limitaciones de espacio y tiempo entre los actores del proceso educativo” (MEN, 2015, p. 340).

Marco de referencia

El marco de referencia de esta reflexión está sujeto a las manifestaciones que dan lugar a su desarrollo como proceso investigativo en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás. En consecuencia, está anclado a su ubicación contextual y los impactos teórico-prácticos que pretende teniendo en cuenta los procesos de actualización curricular, de ajuste de plan de estudios y de investigación adelantados en el programa académico entre los años 2014 y 2017.

La primera de las manifestaciones de esta investigación responde a la actualización curricular del programa académico, vinculada al proceso de renovación de su registro calificado (Resolución 14178 del 7 de septiembre de 2015). Teniendo en cuenta los intereses formativos de sus estudiantes, la experiencia profesional de sus egresados, así como las características de los planes de estudio en licenciatura en Teología⁵ vigentes en el país, el programa diseña una oferta académica cuya finalidad es la formación profesional coherente con los conocimientos específicos (pedagogía y teología) en estrecha relación con componentes flexibles e interdisciplinarios.

El ajuste de plan de estudios del programa de Licenciatura en Teología es la segunda manifestación de esta investigación. Dicho ejercicio está vinculado al proceso de renovación de registro calificado del programa y a las exigencias del MEN estipuladas en el Decreto 2450 de 2015 y la Resolución 02041 de 2016 a propósito de las condiciones mínimas de calidad para otorgar el registro calificado y su acreditación de alta calidad. Estas disposiciones exigen un ajuste del plan de estudios del programa conforme al número de créditos exigidos por el MEN para la formación de sus estudiantes, a partir del desarrollo y el acompañamiento de sus prácticas pedagógicas (mínimo 50 créditos del plan de estudios) (Resolución 02041 de 2016, artículo 2, numeral 3.3).

El proceso de renovación de registro calificado del programa de Licenciatura en Teología así como su ajuste de plan de estudios implican una actualización de los fundamentos curriculares ya que exigen concebir el sentido y la pertinencia de la formación

de “licenciados en teología” en términos pedagógicos y teológicos. El diseño del nuevo plan de estudios y de los espacios académicos que lo integran articula los fundamentos epistemológicos de sus objetos de estudios (pedagogía y teología) en torno al proceso de educabilidad del conocimiento teológico. En este sentido, el carácter “educable” de la teología subyace a su razón epistemológica y se constituye en criterio fundamental para la formación de los estudiantes del programa, para su ejercicio profesional así como para la construcción de conocimiento con relación a dicha educabilidad teniendo como punto de referencia su metodología de formación “abierta y a distancia”.

La tercera manifestación de este estudio obedece a los procesos de investigación que se han adelantado en los últimos tres años en el programa. Estos tienen como problema principal la indagación de una “pedagogía de la teología”. Dadas las características históricas, sociales, culturales, políticas, económicas y religiosas en las cuales se oferta el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás⁶, los referentes que han servido como sustento para estas investigaciones son las pedagogías críticas y la teología latinoamericana de la liberación. Este aspecto es importante tenerlo en cuenta ya que una fundamentación curricular de una pedagogía de la teología implica la apropiación de su sustento conceptual con relación directa al contexto histórico-social en el cual se oferta el programa académico.

El plan de estudios vigente y su ajuste presentado al MEN, cuya aprobación está soportada en la notificación emitida por el ente gubernamental el 14 de julio del año 2016, contiene dos líneas de investigación: “Pedagogía de la teología”, integrada por los espacios académicos “Pedagogías Críticas y de la Liberación”, “Pedagogía de la Teología”, “Mediación Pedagógica y Evaluación en Teología”; e “Iglesia y Educación Latinoamericana”, compuesta por los espacios académicos “Iglesia y educación en América Latina”, “Magisterio Eclesial y Educación en América Latina” y “Teología y Educación Latinoamericana”. Ambas líneas son resultado de las aproximaciones investigativas del programa a la “pedagogía de la teología”, así como a las apuestas que emergen hacia su conceptualización y reflexión teórico-práctica.

Estas tres manifestaciones sustentan el desarrollo de la investigación de conformidad con las

5 La oferta de programas académicos en licenciatura en Teología en el país se circunscribe a las siguientes instituciones de educación superior: Pontificia Universidad Javeriana (10 semestres-173 créditos), Universidad Santo Tomás (10 niveles-157 créditos), Universidad Católica Luis Amigó (9 semestres-147 créditos), Universidad de San Buenaventura (8 semestres-144 créditos), Fundación Universitaria San Alfonso (8 semestres-128 créditos) y Fundación Universitaria Agustiniiana (10 semestres-165 créditos).

6 El programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás se oferta en diez ciudades del país: Barrancabermeja, Barranquilla, Bogotá, Cali, Cúcuta, Manizales, Medellín, Neiva, Pasto y Tunja. La Universidad Santo Tomás cuenta con Centros de Atención Universitaria en estas ciudades a través de los cuales desarrolla sus procesos académicos bajo la metodología “abierta y a distancia”.

apuestas pedagógicas e investigativas del programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás. Ahora bien, es importante tener en cuenta que su plan de estudios está diseñado a través de espacios académicos (asignaturas), razón por la cual se hace imperativa la tarea de establecer una relación dialógica entre sus objetos de estudio (pedagogía y teología) con miras a sostener transversalmente el proceso de educabilidad del conocimiento teológico a lo largo de este.

Argumentación teórica

La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora implica rastrear los sustentos teóricos a partir de los cuales se concibe. Para ello, es necesario realizar una aproximación a dichos presupuestos en la pedagogía crítica y la teología de la liberación.

Pedagogías críticas

Si bien las pedagogías críticas tienen como dinamismo conceptual el escenario de la pedagogía, su sustento epistemológico está anclado en la escuela de Fráncfort y el desarrollo de la teoría crítica que allí emerge (Osorio, 2007). Las reflexiones de Horkheimer, Marcuse y Adorno, entre otros, a propósito de las dinámicas racionalistas impuestas por el paradigma positivista dan la posibilidad al surgimiento de una concepción crítica del ser humano, la realidad y la forma de hacer ciencia, aspecto que termina siendo determinante para considerar el rol del individuo en la sociedad y sus posibilidades históricas. Para corroborar lo anterior, es preciso destacar las apreciaciones de Horkheimer (2003) a propósito de aquello que define el término *crítico* en oposición a la actitud del pensamiento burgués y su principio de individualidad, el cual por demás es ajeno al acontecer del sujeto en su realidad y busca constituirse como causa última del mundo:

El pensamiento crítico y su teoría se oponen a ambas actitudes. No son ni la función de un individuo aislado ni la de una generalidad de individuos. Tiene, en cambio, conscientemente por sujeto a un individuo determinado, en sus relaciones reales con otros individuos y grupos, y en su relación crítica con una determinada clase, y, por último, en su trabazón, así mediada, con la totalidad social y la naturaleza. No es un punto, como el yo de la filosofía burguesa; su exposición consiste en la construcción del presente histórico. (p. 243).

Horkheimer asocia la noción del término *crítico* a la función del individuo en su sociedad. Esta apreciación hace visible el proyecto antropológico de la Escuela de Fráncfort a propósito del rol del ser humano en su realidad histórica como un constante proceso de autorrealización, a partir de la construcción de su presente histórico. La teoría crítica, en oposición directa al paradigma funcionalista de la razón sustentado por el positivismo, no pretende la masificación del sujeto; antes bien, prioriza su subjetividad facultando sus posibilidades de cara a su realidad.

El comportamiento humano es un aspecto central que define la teoría crítica. De ello depende en gran medida el proyecto transformativo de la sociedad a la luz del interés que media la construcción de conocimiento y el modo por el cual se hace ciencia. Horkheimer (2003) profundiza en este aspecto del comportamiento señalando que su razón “crítica”

... se entiende aquí no tanto en el sentido de la crítica idealista de la razón pura, como en el de la crítica dialéctica de la economía política. Se refiere a una característica esencial de la teoría dialéctica de la sociedad. (p. 239).

La exposición del término *crítico* y su función en el marco de la constitución del pensamiento de igual denominación abre la posibilidad para situar epistemológicamente las pedagogías críticas. Queda claro, atendiendo a las proposiciones enunciadas por Horkheimer, cómo el dinamismo del pensamiento crítico es posibilidad de realización del individuo en interacción con los demás miembros de su sociedad y en razón de su devenir histórico. Así las cosas, en razón de la postura dialéctica sobre la naturaleza del individuo en su sociedad, es preciso señalar cómo las pedagogías críticas asumen para sí pretensiones de índole transformativo, emancipadoras y de carácter político-social toda vez que su finalidad no es otra que posibilitar la realización del sujeto desde el acto educativo.

Zamora (2009) toma como base las reflexiones de Adorno respecto de la función de la escuela en la sociedad para dar cuenta del paradigma crítico que puede circunscribir a la pedagogía. Apropiando las palabras de Adorno, señala la necesidad de concebir la “educación después de Auschwitz” (p. 21). Este aspecto es implicativo ya que supone establecer serias diferencias sobre el rol de la escuela en la sociedad, pues es claro que el modelo de barbarie y tortura adoptado en Auschwitz tiene una apropiación simbólica similar en las formas escolares tradicionales y su reproducción, en las repercusiones que tiene en los sujetos y en los resultados que pretende.

La tarea educativa ha estado imbricada con el proceso de reproducción de la sociedad y la cultura en la que Auschwitz fue posible. Educar después de esa catástrofe exige una crítica radical de la propia praxis educativa y de la reflexión teórica sobre la misma. Ya no es posible seguir practicando como evidentes las típicas acciones educativas orientadas por aquella idea de autonomía del sujeto racional y emancipado que le ha venido sirviendo de justificación en el proyecto de la modernidad. Es necesario atender a la imbricación de las instituciones y prácticas pedagógicas con las estructuras sociales que impiden la emancipación. Dichas estructuras someten a los individuos a una enorme presión. Han de doblegarse a sus exigencias de adaptación para poder sobrevivir y los sacrificios que esta adaptación les impone son reciclados por la industria de la cultura y el entretenimiento. (p. 21).

La imbricación de la escuela, sus prácticas pedagógicas y finalidades, según Zamora, están vinculadas a la sociedad y sus modelos de reproducción a la luz del proyecto de la modernidad. En el horizonte de comprensión que sitúa este estudio es preciso señalar cómo la consideración de las pedagogías críticas resulta pertinente de cara a esta articulación de la escuela en la sociedad, ya que su interés es distanciarse de los modelos de ser humano, sociedad y escuela que la racionalidad instrumental establece de cara a su desarrollo socioeconómico y político.

Las pedagogías críticas se constituyen en dinamismo autorreflexivo para reconocer la escuela como lugar de dominación, de opresión y de exclusión en virtud de la reproducción del modelo de sociedad propio de la modernidad. No obstante, al mismo tiempo son escenario para identificar sus posibilidades prácticas a nivel pedagógico, social, político e histórico a fin de transformar estas estructuras de desigualdad desde el acto educativo. De esta manera, las pedagogías críticas argumentan su estatuto epistemológico desde los criterios que circunscriben la praxis pedagógica y las posibilidades transformativas que de ella subyacen en oposición al paradigma funcionalista impuesto por el proyecto social de la modernidad.

La concepción tradicional de la instrucción escolar –el aprendizaje como un proceso neutral o transparente, antisépticamente extraído de los conceptos de poder, política, historia y contexto– ya no puede ser ratificada con credibilidad. De hecho, los investigadores de la tradición crítica han dado prioridad a las categorías de lo social, lo cultural, lo político y lo económico, para así comprender mejor los desarrollos de la enseñanza contemporánea. (Giroux, 1997, p. 48).

En la actualidad es preciso hablar de “pedagogías críticas” antes que de “pedagogía crítica”. Según Maldonado, (2011) existen distintos elementos de convergencia entre las pedagogías críticas. Estos factores se asocian a las características de los escenarios de emergencia y las acciones que suponen en pro de la transformación de las estructuras hegemónicas de la sociedad. Algunos de estos elementos convergentes son: la crítica al funcionalismo positivista de la razón, el reconocimiento del docente como investigador desde su realidad social, la concepción de la educación como un proyecto esperanzador para la sociedad y, en especial, para aquellos marginados socioeconómicamente, la exaltación y reconocimiento del ser humano como realidad principal, entre otros.

La razón que sustenta esta apreciación se infiere de las características que definen el carácter “crítico” de la pedagogía en relación con su sustento en la escuela de Fráncfort. Las pedagogías críticas tienen distintos contextos de emergencia. En el escenario estadounidense tienen unas particularidades de índole política, social y cultural propias de su modelo de desarrollo económico. Por su parte, en el contexto latinoamericano su base no solo asume los dinámicos políticos, sociales, económicos, culturales y religiosos propios de esta sociedad sino también el carácter histórico-social que delimita la tensión política entre los Estados y los pueblos. El factor común en ambas posturas es el dinamismo autorreflexivo que subyace a la praxis pedagógica, así como también la imperiosa necesidad de establecer delimitaciones prácticas y conceptuales que permitan un despliegue crítico del acto educativo y su repercusión en la vida de los agentes participantes.

Para Giroux y McLaren, exponentes de las pedagogías críticas en el contexto estadounidense, uno de los pilares de estas pedagogías es la cultura. Atendiendo a las reflexiones que presenta la teoría crítica sobre el principio instrumental de la razón, la crisis de la sociedad y la concepción tecnocrática de la ciencia (Giroux, 2003), estos autores señalan cómo las pedagogías críticas no son estáticas, deterministas ni tradicionales. Antes bien, a su entender, estas son democráticas y pretenden abiertamente dar lugar político, histórico y social a los sujetos (docentes y estudiantes) como intelectuales transformativos (Giroux, 1990).

En cuanto política cultural, las pedagogías críticas “se plantea[n] como uno de sus objetivos fundamentales el comprender cómo se pueden problematizar las experiencias y necesidades de los estudiantes socialmente construidas y a veces contradictorias” (Giroux, 1997, p. 60). En este sentido, dimensionan la realidad del acto educativo en función de los saberes,

sentires, deseos y experiencias de quienes acuden al aula e interactúan en razón de estos. Los riesgos de estas pedagogías, pese a lo anterior, radican en la constante posibilidad de constituirse como hegemónicas si se presentan como una única posibilidad “crítica” de transformación de los sujetos, del acto educativo y de la sociedad. Atendiendo a su base epistemológica, su sustento práxico-teórico siempre debe brindar posibilidades de transformación conforme a las características de los escenarios educativos y los modelos hegemónicos que allí imperan.

Según la Escuela de Francfort, todo pensamiento y toda teoría están atados a un interés específico en pro del desarrollo de una sociedad sin injusticia. La teoría, en este caso, se convierte en una actividad transformadora que se ve a sí misma como explícitamente política y se compromete con la proyección de un futuro todavía incumplido. Así, la teoría crítica contiene un elemento trascendente en el que el pensamiento crítico pasa a ser la precondition de la libertad humana. En vez de proclamar una noción positivista de neutralidad, la teoría crítica se alinea abiertamente en favor de una lucha por un mundo mejor. (Giroux, 2003, p. 75).

Este aspecto exige de las pedagogías críticas la necesidad de actualizarse conforme acontecen los constantes giros de la historia y de la realidad. De no ser así, el carácter contrahegemónico, emancipatorio y crítico-social que la caracteriza en función del escenario histórico-político en el cual emerge resulta ser barrera ideológica que cierra la posibilidad a una pedagogía crítica pluriversal, abierta y dinámica. Para Kincheloe (2008) “una pedagogía crítica viva, relevante y efectiva, en el mundo contemporáneo, debe ser al mismo tiempo intelectualmente rigurosa y accesible a diversos públicos” (p. 26). En este sentido, las pedagogías críticas no solo son teoría, constituida desde una perspectiva crítica, son antes que nada, experiencias que dinamizan el quehacer de los docentes y estudiantes en el aula desde su realidad histórica, sus intereses, necesidades y posibilidades intelectuales y sociales.

En el contexto latinoamericano, las pedagogías críticas asumen una postura pluriversal. Si bien la propuesta estadounidense abre la posibilidad a una pedagogía crítica que está afectada y constituida por la realidad histórico-social del aula de clase y es accesible a todos con miras atender a los intereses de raza, sexo y género (McLaren, 1994), una apreciación latinoamericana de estas pedagogías favorece una concepción divergente de ellas toda vez que los públicos y realidades históricas en las cuales acontece son distintos en su naturaleza social, política, económica, cultural y religiosa.

Para Mejía (2011) el carácter plural de las pedagogías críticas es relevante. Sin ello no habría posibilidades concretas para establecer visiones y posturas críticas frente a los sistemas ideológicos, dominantes y homogeneizantes que imperan en las realidades educativas e históricas de las sociedades latinoamericanas; tampoco existiría una apertura epistémica para concebirse en distintos escenarios educativos. Para el autor, este carácter de las pedagogías críticas posibilita un

... acercamiento-distancia con las teorías críticas euronorteamericanas que, a manera de tensión local-global, logra introducir entre lo propio y lo euroamericano, y muchos otros y otras, discusiones que agregan elementos y configuran corrientes [en] el continente cercanas a los desarrollos de la crítica a nivel del mundo del norte, pero diferenciados por las especificidades de nuestras realidades. (p. 26).

El análisis crítico de las pedagogías evita su homogenización e ideologización. En función de este criterio, siguiendo a Mejía, estas pedagogías permiten realizar lecturas críticas de las realidades en las cuales emergen y favorecen la emancipación intelectual y social de los sujetos en estrecha relación con las particularidades de su historia. Este autor señala con claridad que el “acercamiento-distancia” con las teorías críticas europeas y estadounidenses sucede bajo la tensión dialéctica propia de cada contexto.

Los aspectos expuestos a propósito de las características de las pedagogías críticas reiteran su base epistemológica en la teoría crítica así como sus desarrollos y posibilidades de acuerdo a las particularidades de sus escenarios. Es importante destacar cómo la experiencia y los dinamos de las realidades históricas son uno de los principios por los cuales el acto educativo asume una postura crítica y contrahegemónica. Frente a las concepciones tradicionales de escuela, e inclusive, a las posturas propias de las pedagogías críticas, la experiencia como dinamismo constitutivo de los procesos de enseñanza y aprendizaje permite vincular los aspectos políticos, sociales, religiosos, culturales, económicos e históricos que singularizan a las sociedades y los sujetos.

Al decir de Benjamin (1993) “toda nuestra experiencia posee ya un contenido. Su contenido será el que le dé nuestro espíritu” (p. 95)⁷. En estos términos, las pedagogías críticas están sujetas al

⁷ Benjamin aborda el término *experiencia* estableciendo una oposición directa con la actitud de los adultos con relación a lo vivido. Para el autor, la experiencia es real en la juventud, en el deseo e interés por conocer, en el error y fracaso que permite levantar la mirada hacia la plenitud, no tanto así en la “máscara” que recubre la vida de los adultos y que los encierra en su *ego*.

significado que les otorgan a sus experiencias vitales los agentes del acto educativo. Resulta esencial este elemento toda vez que se abre la posibilidad para una realización de los sujetos y su emancipación en razón de sus dinamismos históricos. Si bien es cierto que las pedagogías críticas tienen proyectos sociales y políticos explícitos, es preciso resaltar que dependen del significado que asuma la praxis pedagógica en razón de las singularidades de los contextos escolares y de los actores participantes.

Ante la noción crítica de la sociedad desde las comprensiones del comportamiento humano dadas por la escuela de Fráncfort, así como también frente al carácter dialéctico sobre el cual se hace reflexión y crítica a la misma práctica educativa, las pedagogías críticas dimensionan el acto educativo como un proceso autorreflexivo, emancipador y crítico. Mejía (2011) insiste en el valor fundamental de las experiencias vitales de los sujetos; McLaren (1994), en la realización del deseo de los actores conforme a sus intereses de raza, sexo y género. No sobra decir, con ello, que el criterio fundamental de las pedagogías críticas será su carácter “posibilitante” a partir del cual los saberes y experiencias son sustento fundamental para la interacción con el conocimiento hacia la emancipación intelectual y social de los sujetos en virtud de los dinamismos propios de sus realidades históricas.

La actividad educativa entonces no sólo debe tener claro el *actor* sino también el *horizonte de la acción* (ámbito) en el que se mueve el actor participante en ella para desarrollar su práctica. Estos actores diversos, entran en relación de aprendizaje y lo hacen desde sus propias estructuras y marcos conceptuales formados en las más diversas experiencias de historia, cultura, saber, institucionalidades y conocimiento, que configuran un imaginario social que opera a manera de *pensamiento previo*, desde el cual se organizan las experiencias y acciones de cada ser humano, y se recuperan las múltiples prácticas [...]. Es ahí donde se requiere construir dispositivos de mediación con un gran sentido pedagógico (Mejía, 2011, p. 119). [Énfasis en negritas en el original]

Teología de la liberación: perspectiva latinoamericana⁸

El carácter dialógico de esta investigación exige realizar también una aproximación al sustento

8 Durante el pontificado de Juan Pablo II, esta noción teológica fue duramente criticada por la Sagrada Congregación para la Doctrina de la Fe presidida por el entonces cardenal Joseph Ratzinger, hoy Papa Emérito Benedicto XVI. El documento “Instrucción sobre algunos aspectos de la ‘teología de la liberación’” (1984) argumenta los posibles desvíos, olvidos y ausencias teológicas de algunas teologías de la liberación, en

epistemológico de la teología, principalmente desde la perspectiva liberacionista emergente en América Latina. Para ello, es necesario tener presente la pluralidad de “teologías de la liberación” antes que una concepción monista. Según De Aquino (2011), “nem se deveria falar de teologia da libertação no singular, pois não existe a Teologia da libertação. Existem muitas teologias da libertação” (p. 400). Esta apreciación, resaltada también por Tamayo-Acosta (1988), supone tomar en consideración cómo la teología de la liberación que surge en el contexto latinoamericano tiene unas connotaciones políticas, sociales, históricas, económicas, religiosas y culturales propias de su realidad histórica, las cuales las diferencian de otras teologías liberacionistas (africanas, asiáticas, etc.).

La “teología latinoamericana de la liberación” (Tamayo, 1988, p. 17) se caracteriza por ser una forma de hacer teología cuyo punto de partida y de llegada es la realidad histórica. Si bien es cierto que su sustento epistemológico está anclado al interés de ser una “inteligencia de la fe”, como lo afirma Gutiérrez (1990, p. 57), esta inteligibilidad tiene en su base la experiencia histórica y real de las comunidades de fe cristiana, sus vicisitudes como pueblos marginados y empobrecidos en América Latina en razón de los modelos económicos y políticos de opresión que imperan, así como las distintas formas de victimización y violencia a las cuales son sometidos. En este sentido, la teología de la liberación desde la perspectiva latinoamericana es inductiva y, por demás, concibe su acción-reflexión a propósito del acto revelador de Dios desde lugares específicos en los cuales el signo histórico de su presencia está determinado por las situaciones que vulneran la dignidad humana.

La reflexión teológica sería entonces, necesariamente, una crítica de la sociedad y de la Iglesia, en tanto que convocadas e interpeladas por la palabra de Dios; una teoría crítica, a la luz de la palabra aceptada en la fe, animada por una intención práctica e indisolublemente unida, por consiguiente, a la praxis histórica. (Gutiérrez, 1990, p. 67).

Esta apreciación de Gutiérrez permite realizar una apropiación de esta teología como una reflexión

especial de aquella que emerge en la Iglesia latinoamericana, pues se encuentran sustentadas en análisis marxistas y en métodos de análisis de la realidad carentes de un estatuto científico riguroso (cf. VII: El análisis marxista). Frente a estos hechos, la teología latinoamericana de la liberación es fiel al Evangelio. Por ser una teología, es una inteligibilidad de la fe que sustenta su praxis a la luz de la palabra de Dios. Esta inteligibilidad es recepción del Concilio Vaticano II (1965b), desarrollada principalmente en las conferencias del Episcopado Latinoamericano realizadas en Medellín (1968) y Puebla (1979).

crítica a la sociedad y al papel de la misma Iglesia en su realidad histórica, la cual surge de su experiencia y praxis de fe. Por ser una “teoría crítica”, esta teología de la liberación se sustenta en la palabra de Dios (*dabar*) revelada en Jesús de Nazaret para desplegar su carácter profético y utópico (Ellacuría, 2000b, p. 233) ante las realidades de opresión y marginación a las cuales los intereses políticos y económicos hegemónicos someten a los pueblos y comunidades de fe. En conjunto, es una teología que asume un carácter práxico toda vez que el *intellectus fidei* es dinamismo performativo desde y para una praxis histórica de fe del creyente y de la Iglesia.

La teología de la liberación se realiza con y desde el pueblo, y sus acciones y luchas de liberación no tienen otro interés que su salvación histórica. Según Tamayo (1988), “el sujeto de la teología es toda la comunidad” (p. 15). Este aspecto permite concebir su dinamismo desde la experiencia de fe de la Iglesia-pueblo de Dios en el Dios que se revela a través de “hechos y palabras” (Concilio Vaticano II, 1965a, 2); y así mismo, en la apropiación de esta revelación como fundamento para su praxis histórica, que procure la transformación real y concreta de su realidad.

En concordancia con la misión de la Iglesia católica y con las orientaciones del Concilio Vaticano II, la teología de la liberación quiere “escrutar a fondo los signos de la época e interpretarlos a la luz del Evangelio” (Concilio Vaticano, 1965b, 4). De ahí su razón de ser. Es una teología interpelada y cuestionada por los signos de opresión, marginación y exclusión, conmovida por el sufrimiento de los empobrecidos del continente latinoamericano; en este sentido, es una teología que reacciona misericordiosamente ante este sufrimiento. En concreto, es una teología que asume como propia la misión histórica de Jesús narrada en el Evangelio y la hace explícita en solidaridad misericordiosa con los clamores, anhelos y luchas de liberación de los pueblos marginados y oprimidos.

A teologia da libertação é, antes de tudo, umas “práxis teologal”: um Jeito de viver e celebrar a fé, um Jeito de atuar e intervir na sociedade, um Jeito de configurar a vida individual e coletiva, eclesial e social etc. Trata-se do Jeito de viver e agir de Jesus de Nazaré, o Cristo. Por isso mesmo, a práxis que caracteriza a teologia da libertação é a práxis do seguimento de Jesus de Nazaré que consiste na realização histórica do reinado de Deus. (De Aquino, 2011, p. 401).

La teología de la liberación entendida como “praxis teologal” tiene implicaciones concretas en su sustento epistemológico. Bien ha sido enunciado su contexto de emergencia y constitución. Resulta

pertinente precisar que es ese contexto el “lugar teológico” (Ellacuría, 2000a, p. 148) sobre el cual realiza la crítica a la sociedad y la Iglesia; y sobre todo, el lugar donde es interpelada por los signos de opresión y marginación de los pueblos y la Iglesia latinoamericanos. Pero al mismo tiempo, este contexto es el “lugar teologal” en donde los creyentes y la Iglesia-pueblo de Dios despliegan una praxis histórica de fe desde el seguimiento histórico de Jesús, de su misión y su acción transformadora.

La “praxis teologal” es el momento decisivo de esta teología de la liberación. Su pretensión no es discutir asuntos teológicos casuísticos. Por el contrario, su finalidad e interés es ser “momento ideológico” (Ellacuría, 2000a, p. 153) de la praxis teologal de fe. Es decir, principio constitutivo que hace explícito en la praxis de fe de los creyentes y la Iglesia-pueblo de Dios el acto revelador de Dios y su finalidad liberadora y salvífica desde las realidades de los pueblos empobrecidos y marginados del continente.

El reinado de Dios y su realización histórica es la finalidad de esta y de toda la teología. Para el interés propio de la “teología latinoamericana de la liberación”, la realización del reinado de Dios supone la constante transformación de las situaciones de opresión y marginación en realidades de liberación y salvación. La praxis teologal posibilita lo anterior toda vez que al asumir el quehacer teológico como su momento ideológico, esta praxis está sustentada en la vivencia del Evangelio y el seguimiento histórico de Jesús como “teopraxis” (Ellacuría, 2000a, p. 556), es decir, como praxis liberadora y salvífica de Dios desde la praxis histórica del creyente y la Iglesia-pueblo de Dios.

La concepción de una teología cuyo carácter es liberador lleva a reconocer dos aspectos centrales: el significado de la experiencia de fe en Dios en las condiciones materiales e históricas en las cuales viven los pueblos marginados y oprimidos, y el dinamismo que implica la liberación de su condición y realidad de opresión. En este sentido, es el creyente y la Iglesia-pueblo de Dios, en su situación de pobreza, exclusión y opresión, quienes apropian su realidad y posibilitan su liberación y salvación histórica con miras a su transformación (Ellacuría, 2000b, pp. 237-238).

La teología de la liberación establece de esta forma su dinamismo práxico-teórico a partir de la realidad histórica. La inteligencia de la fe entendida en perspectiva liberadora y latinoamericana adquiere sentido en la apropiación de las experiencias biográficas de los empobrecidos y marginados como narrativa y lugar de la revelación de Dios, y como posibilidad histórica y real de liberación y salvación toda vez que

exige una praxis liberadora en clave de resurrección (Sobrino, 1999) y en solidaridad y resistencia con las víctimas de nuestro tiempo. En este sentido, resulta pertinente establecer cómo al hablar de teología de la liberación en clave latinoamericana es necesario destacar su carácter práctico. No puede concebirse auténticamente una teología de la liberación si su sustento epistemológico no está sujeto a un dinamismo transformativo. De ser así, sería una teología estática, a-histórica y des-contextualizada. De aquí que pueda afirmarse que

El carácter *práxico* de la teología se refiere antes de todo a la propia realidad a ser inteligida por ella. Diferente de lo que se suele pensar y de lo que da a entender una mirada meramente etimológica de la palabra (*Theos*=Dios y *logia*=palabra), la teología no trata de Dios sin más. Trata de Dios, sí, en cuanto y en la medida en que se hace presente y actúa en la historia. Trata, por tanto, de la *acción de Dios en la historia* que es siempre, de alguna forma y en alguna medida, *re-acción* ante determinadas situaciones y acontecimientos (salvación) e *inter-acción* con personas y pueblos concretos (Pueblo de Dios-Iglesia). De ahí la insistencia de Ellacuría en que el asunto u objeto de la teología cristiana no sea Dios sin más, sino el *reinado de Dios*. (De Aquino, 2010, pp. 490-491).

De cara a las argumentaciones teóricas aquí expuestas (pedagogías críticas y teología latinoamericana de la liberación), es preciso señalar la forma en que se establece su implicación dialógica con miras a la finalidad de esta investigación. Para la pedagogía crítica, sustentada en los principios de la teoría crítica desarrollada a partir de la escuela de Fráncfort, el sujeto es un intelectual transformativo (Giroux, 1990). Esta comprensión de sujeto tiene unas connotaciones históricas, sociales y políticas puestas en contraposición a la noción de hombre “burgués” que se constituye en virtud de la racionalidad instrumental desarrollada en la modernidad (Horkheimer, 2003). Dichas connotaciones exigen del sujeto su posicionamiento crítico-reflexivo frente al instrumentalismo del ser humano y su usufructo en beneficio del sistema político y económico vigente.

En la teología de la liberación, la pregunta por el ser humano se relaciona directamente a la situación de vulnerabilidad, exclusión, marginación y empobrecimiento a la cual se ven sometidos los pueblos latinoamericanos. Sobre este presupuesto, existe una comprensión antropológica en doble vía. La primera de ellas asociada a la condición de indignidad a la que ha sido sometido el ser humano en razón de las dinámicas económicas y políticas propias del sistema capitalista; la segunda, relacionada con una

comprensión del ser humano como realidad social, la cual señala que sus actos, aunque personales, tienen una implicación social e histórica explícita (Ellacuría, 1991).

Si bien es cierto que las pedagogías críticas se basan en un sustrato crítico y las teologías de la liberación, entre ellas aquella de cuño latinoamericano, tienen un componente histórico-hermenéutico, su implicación dialógica está dada por el dinamismo transformativo que subyace a la apropiación de la realidad histórica por parte del sujeto desde su praxis histórica. En este sentido, en palabras de Scannone (2005), es significativo considerar la superación del individualismo material e histórico del sujeto, y a partir de ello, la respectiva articulación de su identidad como agente social e histórico.

Por todo ello algunos pensadores reconocen hoy un *nuevo paradigma* filosófico: el de la *alteridad*, o de la *comunidad* de alteridades. Sea lo que fuere, la filosofía actual supera la del *ego cogito* (“Yo pienso”), fundado y centrando en sí. Y consecuentemente descubre –de distintas maneras– que la *alteridad* es *constitutiva* de la *identidad*, aun de la identidad *personal* humana. Según la expresión de Ricoeur, se reconoce al “sí mismo como otro”. O, más bien, al “sí mismo *gracias* al otro y por *mediación* del otro”. (p. 86).

En razón de lo anterior, frente a la crisis que subyace a la situación de individualización del ser humano, la implicación dialógica entre pedagogías críticas y teología latinoamericana de la liberación abre las puertas para considerar el rol del ser humano como agente transformador de su realidad histórica. Esta identidad está sustentada por un criterio emancipatorio y de concientización del sujeto (Freire, 1988) de cara a su realidad, así como por una apropiación profética y utópica de la praxis cristiana como dinamismo de liberación (Ellacuría, 2000b).

Consideraciones finales

Fundamentar curricularmente una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora, teniendo como base el entorno contextual descrito (Licenciatura en Teología), las intencionalidades propuestas (formación de “licenciados en Teología”) y los sustentos epistemológicos expuestos, implica diseñar una estructura particular con miras a dar cuenta del carácter “educable” de la teología y su relevancia con respecto a la formación teológica de los sujetos en el escenario en cuestión. De cara a su plan de estudios, su organización a través de espacios académicos (asignaturas) y su configuración desde el PEI (Universidad Santo Tomás, 2004) y el modelo

educativo problemático de la institución (Universidad Santo Tomás, 2010) en el cual se inscribe este programa, dicha fundamentación se concibe desde la estructura “saberes-conocimiento-praxis”.

Esta estructura explicita el sentido del acto educativo teológico desde los marcos conceptuales que la soportan (pedagogía crítica-teología latinoamericana de la liberación), particularmente en aquello que hace referencia a sus intereses emancipadores y transformativos en contraste con las estructuras de opresión, marginación, exclusión y victimización presentes en el contexto social, político, educativo y eclesial latinoamericano. De igual manera, es un dinamismo sobre el cual los desplazamientos conceptuales de la pedagogía y la teología se hacen explícitos ya que el asunto de los contenidos por desarrollar en ambos campos de conocimiento se relacionan, en primer lugar, con la experiencia vital y de fe de los actores del proceso pedagógico (docentes-estudiantes); en un segundo momento, con sus intencionalidades formativas y profesionales; y sobre todo, con la apropiación de dichos elementos con miras a establecer una inteligibilidad del acto educativo teológico en tensión dialógica con sus escenarios pedagógicos o sociales de interacción.

Saberes: experiencias vitales y de fe

Las visiones clásicas de la pedagogía dan lugar a currículos cuya pretensión final es la transmisión de contenidos sin atender a las particularidades de los actores del proceso educativo, de la realidad y sus tensiones histórico-culturales. Según lo expresa Dussel (1980), esta visión de pedagogía, aunque “moderna”, es ideologizada y dominadora, pues adopta con suma facilidad una visión conquistadora y colonizante de los sujetos y los pueblos, a quienes psicoanalíticamente “orfana”, “aculturiza” y desarraiga de su “madre-cultura popular” (Dussel, 1980, p. 30). Lo anterior sucede con la firme intención de dominar e ideologizar a los sujetos bajo concepciones “super-heroicas” (Dussel, 1980, p. 38) de las personas, la realidad y el conocimiento en relación con una necesidad de dependencia afectivo-social.

Los saberes (experiencias vitales y de fe) de los actores que participan del acto educativo teológico son relevantes por el carácter fundante que tienen para el desarrollo de la formación pedagógico-teológica en el programa de Licenciatura en Teología. Las tensiones histórico-culturales de los sujetos, propias de su interacción con un contexto histórico,

político, social, económico y religioso específico son el punto de partida del acto educativo teológico ya que son el eje principal para su proceso de inteligibilidad.

Más que desarrollar contenidos y abordajes conceptuales, cuya pretensión sea la transmisión del conocimiento pedagógico y teológico desconociendo la naturaleza del entorno de los sujetos y del ambiente académico, el criterio “saberes” señala el sentido de este fundamento curricular bajo un carácter “crítico” que prioriza las experiencias, dinámicas y tensiones vitales de los actores participantes. Así se abre la posibilidad para la construcción de conocimientos, pues están en relación dialógica con los saberes, sentires, deseos y experiencias de los sujetos, en especial para su emancipación intelectual y social. La vida personal, social y de fe de los actores, concebida o contrastada desde las realidades de violencia, pobreza, opresión, marginación y exclusión social de sus contextos históricos es el sustento del acto educativo teológico. Allí deben reconocerse los factores que delimitan la historia personal de vida, pues en su mayoría, determinan el sentido de su existencia y de su experiencia de fe con los condicionamientos que ello implica.

Los actores del acto educativo teológico son los docentes y estudiantes que convergen en este mismo interés. Resaltar su protagonismo en el proceso educativo implica señalar el papel que allí cumplen, pues de ello depende el direccionamiento del ejercicio formativo hacia una inteligibilidad del carácter educable de la teología y su relevancia frente a los intereses, necesidades y contextos de referencia de los sujetos. Un elemento común entre los actores es su experiencia de fe cristiana, forjada y determinada por sus entornos sociales, históricos, culturales y religiosos. Asimismo, convergen intereses asociados a la necesidad de una inteligibilidad de la fe, su razonamiento crítico y su consideración como eje articulador de su vida y praxis de fe. En consecuencia, de cara al desarrollo del acto educativo teológico, el rol de docente está asociado al acompañamiento del proceso de formación pedagógica y teológica, situado desde la apropiación de su experiencia vital y de fe en tensión dinámica con los estatutos epistemológicos de la pedagogía y la teología, su posicionamiento reflexivo y su direccionamiento práxico. El rol del estudiante supone un posicionamiento crítico-reflexivo frente a sus experiencias conforme a su realidad histórica y su proceso de apropiación, el cual está estrictamente ligado al desarrollo del acto educativo.

Conocimiento: pedagogía y teología

Existe un altísimo riesgo de instrumentalizar las experiencias vitales y de fe de los sujetos si estos se “utilizan” como pretexto para desarrollar esta apuesta curricular desconociendo su propósito: una formación pedagógico-teológica cuya pretensión final sea establecer un dinamismo emancipatorio y transformativo en tensión dialéctica con las vicisitudes de los entornos vitales y de fe propios. El fundamento conceptual “crítico” del currículo, particularmente sustentado desde las pedagogías críticas y la teología latinoamericana de la liberación, confirma cómo las experiencias vitales y de fe son concomitantes a la vida de los agentes participantes, quienes, en consecuencia deben apropiarse de ellas para el desarrollo de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

La inteligibilidad del acto educativo teológico y del carácter “educable” de la teología depende de la implicación del sujeto en su realidad histórica en atención a su experiencia (Santamaría et al., 2016, pp. 231-234). En consecuencia, si la finalidad del acto educativo teológico supone la apropiación del conocimiento pedagógico y teológico (*intellectus fidei*) en relación y contraste con la experiencia vital y de fe de los actores del proceso, los abordajes conceptuales (estatutos epistemológicos), la selección y el desarrollo de contenidos en los distintos espacios académicos exigen una configuración de igual índole.

Según Grundy (1998), el “currículo crítico” se concibe en el marco de la comunidad de aprendizaje, la cual se caracteriza por ser una comunidad “... con preocupaciones mutuas, que interactúan directamente entre sí (en vez de que la interacción esté mediada por representantes) cuyas relaciones se caracterizan por la solidaridad y la preocupación mutua” (p. 171). Dicho currículo, en el marco de esta fundamentación curricular, implica que sus sustentos conceptuales no solo sean de naturaleza crítico-liberadora, sino también la configuración del contenido de sus espacios académicos. Esto constata la relación dialógica entre los estatutos epistemológicos de la pedagogía y la teología; igualmente da cuenta de sus desplazamientos conceptuales toda vez que la articulación teórico-práctica de los espacios académicos orienta al sujeto hacia el desarrollo de capacidades intelectuales y sociales que le permiten apropiarse su proceso formativo, así como de las exigencias que trae en relación o contraste con su experiencia vital y de fe.

Tradicionalmente, la enseñanza de la teología en ámbitos eclesiales y académicos (seminarios, comunidades religiosas, facultades de teología, etc.) se ha desarrollado desde los distintos tratados que integran la ciencia teológica (*Teología sistemática*:

Introducción a la Teología, Métodos Teológicos, Teología Fundamental, Cristología, Misterio de Dios, Antropología Teológica, Eclesiología, Pneumatología, Mariología, Teología Sacramental. *Teología bíblica*: Introducción a la Sagrada Escritura, Métodos Exegéticos, Antiguo Testamento, Nuevo Testamento. *Teología práctica*: Moral Fundamental, Teología Pastoral). Por su parte, la formación pedagógica se ha caracterizado por abordar los modelos pedagógicos, los asuntos del currículo, la didáctica, la evaluación, las políticas educativas y la práctica pedagógica desde las particularidades de cada aspecto.

En razón de la organización del plan de estudios del programa de Licenciatura en Teología por espacios académicos (asignaturas), aunque estos elementos están contemplados, el criterio sobre el cual se sostiene esta propuesta asegura una formación pedagógica y teológica desde los marcos conceptuales enunciados (pedagogías críticas-teología latinoamericana de la liberación) atendiendo a las implicaciones dialógicas entre ambos campos de conocimiento. Los abordajes conceptuales y los desarrollos teórico-prácticos del proceso de formación académica están ligados a los elementos de la pedagogía y la teología en sinergia con sus razones epistemológicas. Esto señala cómo el eje articulador del acto educativo teológico no son los espacios académicos por sí mismos (contenidos temáticos específicos) sino su articulación epistemológica y la posibilidad que emerge para establecer relaciones o contrastes con la experiencia vital y de fe de los actores del proceso educativo desde un dinamismo intelectual y sentiente (Santamaría et al., 2016, pp. 229-230).

El acto educativo teológico está sustentado por la capacidad intelectual y sentiente de los sujetos para apropiarse su realidad histórica, las impresiones que de ella tienen y el significado de sus experiencias vitales y de fe (Santamaría et al., 2016, p. 230). Este aspecto es garantía para asegurar un fundamento curricular práctico antes que técnico. En palabras de Grundy (1998), “cuando el diseño curricular está informado por un interés técnico, destaca el interés fundamental por el control del ambiente educativo, de manera que el producto que resulte se ajuste a los objetivos preespecificados” (p. 53). En contraprestación a esta noción de currículo, su ámbito práctico tiene por interés la interacción de los agentes participantes, el reconocimiento de su individualidad y singularidad dentro del proceso, así como la posibilidad de su emancipación intelectual y social.

Decir que el *currículum* pertenece al ámbito de lo práctico es, en un nivel, afirmar que pertenece al ámbito de la interacción humana y que está relacionado con la interacción entre profesor y alumnos.

En la medida en que se reconoce este aspecto elemental, se ponen de manifiesto ciertas implicaciones políticas. Si aceptamos que el *currículum* es un asunto práctico, todos los participantes en el acontecimiento curricular habrán de ser considerados sujetos y no objetos. (Grundy, 1998, p. 100).

La capacidad intelectual y sentiente de los sujetos les permite realizar una apropiación crítica de su realidad histórica. A la luz de su experiencia vital y de fe, de conformidad con la interacción con el conocimiento pedagógico y teológico, y de cara a la interpelación que subyace a la realidad misma, el fundamento curricular para una pedagogía de la teología da cuenta de la forma como el interés práctico del currículo les otorga protagonismo a los sujetos. Con lo anterior, puede constatare cómo en este acto educativo los sujetos desde sus experiencias vitales y de fe dinamizan su educabilidad manteniendo una razonabilidad crítica en diálogo con los sustentos epistemológicos de la pedagogía desde las pedagogías críticas (posicionamiento crítico-reflexivo frente a los procesos de educabilidad y sus elementos constitutivos: pedagogía, didáctica, currículo, evaluación, práctica pedagógica), y la teología a partir de la teología latinoamericana de la liberación (comprensión crítica del dinamismo revelador de Dios desde distintas realidades históricas) respectivamente.

Praxis: praxis pedagógica y praxis teologal

Una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora le otorga un lugar primordial a la educabilidad del conocimiento teológico bajo criterios sistémicos antes que modélicos. Este aspecto configura el proceso de educabilidad de la teología teniendo en cuenta la experiencia vital y de fe cristiana de los agentes del acto educativo, así como su apropiación “intelectiva y sentiente” en cuanto elemento constitutivo de cara a su relación con el conocimiento pedagógico y teológico, su construcción y desarrollo. Este asunto redefine el carácter “educable” de la teología en relación dialógica con la pedagogía puesto que potencia la naturaleza de ambos objetos de conocimiento, toda vez que el asunto de la educabilidad de la teología está en relación/contraste con la realidad histórica y el criterio teórico-práctico asumido desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación.

Si bien el acto educativo teológico tiene por pretexto concebir el proceso de educabilidad del conocimiento teológico, es importante señalar cómo su finalidad debe posibilitar la inteligibilidad de la fe cristiana y del acto educativo en tensión con la realidad. En términos estrictamente teológicos, será

la misma realidad aquella que exija para los sujetos una apropiación de los “signos” (Concilio Vaticano II, 1965b) de pobreza, marginación y exclusión en los cuales la presencia de Dios es explícita y real; así mismo, supondrá una implicación pedagógica y teologal de cara a estas interpelaciones que subyacen en su acontecer histórico. Dicha implicación es la consideración de su praxis pedagógica en cuanto proceso de educabilidad del conocimiento teológico con respecto a su contexto académico, eclesial y/o social de referencia; y también la configuración de su praxis teologal desde la apropiación de su experiencia de fe, de su realidad histórica y el carácter salvífico-liberador que allí debe asumir.

Para McLaren (1984), “el currículo favorece ciertas formas de conocimiento sobre otras y afirma los sueños, deseos, y valores de grupos selectos de estudiantes sobre otros grupos y a menudo discrimina a partir de la raza, la clase y el género” (pp. 223-224). En la noción clásica, el currículo se presenta como un instrumento que establece formas de dominación para los actores del acto educativo ya que los estandariza en función del contenido que transmite. De igual manera, al potenciar algunas formas de conocimiento sobre otras, al darle relevancia a las cualidades, capacidades y habilidades de los más fuertes sobre los “aparentemente” débiles, el currículo es hegemónico y desnaturaliza al ser humano en su dimensión histórica, social, política, cultural y religiosa.

La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología, según los argumentos expuestos, supone una relación procesual en donde su punto de partida y de llegada, en sintonía con los estatutos epistemológicos de la pedagogía y la teología desde la perspectiva de las pedagogías críticas y la teología latinoamericana de la liberación, es la realidad histórica, principalmente la experiencia vital y de fe del sujeto en contraste con su entorno. Este fundamento curricular, así concebido, brinda la posibilidad de articular el acto educativo teológico con relación a los contenidos que debe desarrollar. No es una apuesta que favorece el conocimiento pedagógico y teológico en sí mismo ni sus abordajes conceptuales; antes bien, los desarrolla con respecto a los dinamismos vitales y de fe de los sujetos, su apropiación crítica y sus interpelaciones histórico-contextuales.

Teniendo en cuenta que el plan de estudios del programa de Licenciatura en Teología está organizado en espacios académicos, puede constatare cómo su dinamismo curricular está sustentando en la articulación de los estatutos epistemológicos de la pedagogía y la teología hacia la formación pedagógico-teológica

de los estudiantes, su apropiación/confrontación de cara a su realidad histórica desde el desarrollo de sus espacios académicos y los elementos conceptuales allí propuestos.

La perspectiva interdisciplinar sobre la cual se sostiene esta fundamentación curricular permite entender cómo los desplazamientos conceptuales de la pedagogía y la teología están asociados desde una aproximación crítica de sus estatutos epistemológicos y la vinculación que tienen con las experiencias vitales y de fe de los sujetos que participan del acto educativo teológico. Igualmente resalta la manera en que dichos sujetos (docentes y estudiantes) participan desde unos roles específicos: el docente posibilita la construcción teórico-práctica de los conceptos y el desarrollo de contenidos con respecto a la apropiación de la experiencia vital y de fe que realiza procesualmente el estudiante, las interpelaciones que allí emergen a nivel humano, social, histórico y de fe; y sobre todo, frente a la configuración de una praxis pedagógica y teologal encaminada hacia la puesta en marcha de procesos de formación teológica conforme a los “signos” de su realidad histórica.

La perspectiva crítico-liberadora de esta propuesta deja entrever cómo esta fundamentación curricular tiene intereses emancipadores a nivel intelectual y social en los sujetos que participan del acto educativo. De igual manera, sustenta el carácter “educable” del conocimiento teológico desde sus saberes y experiencias vitales y de fe, los cuales en su mayoría son constructo de su vida familiar, social, religiosa, política y cultural. Estos dos aspectos señalan la necesidad de considerar que su posicionamiento crítico, sustentado en el rol del sujeto como agente transformador de su realidad, la superación del individualismo y la razón instrumental como elemento constitutivo del modelo de desarrollo económico-político vigente, trae al concierto de la reflexión crítica una actualización de su sentido y pertinencia en confrontación con las dinámicas de globalización de la sociedad.

Al respecto, Mejía (2007) señala la urgencia de tener presentes estas dinámicas globalizadoras a escala económica y política (capitalista y neoliberal), con miras a establecer un distanciamiento de los criterios hegemónicos y de dominación que se imponen en el tiempo de las sociedades y economías transnacionales. La pregunta por el ser humano de cara a sus vicisitudes históricas permite argumentar cómo una concepción crítica de una pedagogía de la teología en su consideración curricular debe establecer una relación de “acercamiento-distancia” (Mejía, 2011) con distintas tradiciones de igual índole

cuya particularidad está dada en su carácter transformativo, su interrelación dialógica y su actualización teórico-práctica desde escenarios y realidades históricas determinadas, como por ejemplo el contexto latinoamericano.

Según lo anterior, la inteligibilidad del acto educativo teológico potencia la formación pedagógica y teológica de los estudiantes del programa de Licenciatura en Teología, y con ello el despliegue de sus capacidades (humanas, sociales, intelectuales, etc.) como mediación para concebir una formación teológica y una praxis pedagógica y teologal de cara a su realidad histórica. La metodología de formación del programa de Licenciatura en Teología favorece este sustento curricular (saberes-conocimientos-praxis), pues el proceso de formación profesional está en directa relación con el contexto socio-histórico de los estudiantes y docentes del programa académico.

Referencias

- Agudelo, J. (2015). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar. *Ágora USB*, 16(1), 77-96. Recuperado de <http://goo.gl/eT1kMV>
- Benjamin, W. (1993). *La metafísica de la juventud*. Paidós: Barcelona.
- Berríos, F. (2012). Pedagogía en teología: El aporte de Karl Rahner. *Veritas*, 26, 187-196. Recuperado de <http://goo.gl/CVBtiv>
- Bravo, A. (2007). El estilo pedagógico de Jesús: Las preguntas. *REXE. Revista de Estudios y Experiencias en Educación*, 12, 123-128. Recuperado de <http://goo.gl/Y4HTQ5>
- Concilio Vaticano II. (1965a). *Constitución Dogmática Dei Verbum sobre la Divina Revelación*. Vaticano: autor. Recuperado de <https://goo.gl/AQ48dr>
- Concilio Vaticano II. (1965b). *Constitución Dogmática Gaudium et Spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. Vaticano: autor. Recuperado de <https://goo.gl/kwzbYr>
- De Aquino, J. (2010). El carácter prático de la teología: Un enfoque epistemológico. *Teología y Vida*, 51, 477-499. Recuperado de <https://goo.gl/ohGLNg>
- De Aquino, J. (2011). Atualidade da teologia da libertação. *Theologica Xaveriana*, 61(172), 397-422. Recuperado de <https://goo.gl/jtlwh>
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Nueva América.
- Ellacuría, I. (1991). *Filosofía de la realidad histórica*. Madrid: Trotta.

- Ellacuría, I. (2000). Los pobres, "lugar teológico" en América Latina. En I. Ellacuría (ed.). *Escritos teológicos I* (pp. 139-161). San Salvador: UCA.
- Ellacuría, I. (2000a). Historicidad de la salvación cristiana. En I. Ellacuría (ed.). *Escritos teológicos I* (pp. 535-596). San Salvador: UCA.
- Ellacuría, I. (2000b). Utopía y profetismo desde América Latina. Un ensayo concreto de soteriología histórica. En I. Ellacuría (ed.). *Escritos teológicos II* (pp. 233-292). San Salvador: UCA.
- Freire, P. (1988). *La importancia de leer y el proceso de liberación*. São Paulo: Cortez.
- Garcez, M. (2011). Apocalipsis: una pedagogía de resistencia y esperanza. *Siwo. Revista de Teología*, 4, 11-39. Recuperado de <http://goo.gl/q5oJWY>
- Giroux, H. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (1997). La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En P. McLaren (ed.), *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47-77). Barcelona: Paidós.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- González, E. (2013). La pedagogía patristica: aportes a la transmisión del saber teológico. *Albertus Magnus* 4(2), 191-210. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5663409>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Morata.
- Gutiérrez, G. (1990). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme.
- Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Juan Pablo II. (1979). *Exhortación Apostólica Catechesi Tradendae*. Vaticano: autor. Recuperado de <https://goo.gl/7n5mZH>
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (ed.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25-69). Barcelona: Graó.
- Maldonado, M. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional-MEN. (2015). Decreto 1075 del 26 de mayo de 2015 "Por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación". Colombia: autor. Recuperado de http://redes.colombiaaprende.edu.co/ntg/men/pdf/decreto_1075_de_2015.pdf
- McLaren, P. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI.
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ideas.
- Mejía, M. (2007). *Educación(es) en la(s) globalización(es) I. Entre el pensamiento único y la nueva crítica*. Bogotá: Desde Abajo.
- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur (cartografías de la educación popular)*. Lima: CEAAL.
- Molinario, J. (2012). Le rapport entre histoire, pédagogie et théologie dans la réflexion catéchétique. A propos du Catéchisme progressif. *Teología y Vida* 53, 325-337. Doi: <http://dx.doi.org/10.4067/S0049-34492012000200006>
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos. *Educación y Desarrollo Social*, 1(2), 104-119. Recuperado de: <https://goo.gl/4gA7Cg>
- Preiswerk, M. (2004). Hacia una educación teológica intercultural. *Impulso*, 14(34), 77-93. Recuperado de <http://goo.gl/KHvalr>
- Ratzinger, J. (1984). *Instrucción sobre algunos aspectos de la "teología de la liberación"*. Vaticano: Vaticano. Recuperado de <https://goo.gl/5fNjiA>
- Santamaría, J., Quitián, E. y Orozco, A. (2016). Caracterización de una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora. Reflexiones desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación. *Albertus Magnus* 7(2), 213-237. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5663469>
- Scannone, J. (2005). Religión y nuevo pensamiento: Hacia una filosofía de la religión para nuestro tiempo desde América Latina. Rubí (Barcelona): Anthropos.
- Silva, J. (2010). Pedagogía de la enseñanza teológica. La condescendencia de Dios como clave hermenéutica fundamental para la enseñanza teológica. *Teología y Vida*, 51(1-2), 233-255. Recuperado de <http://goo.gl/gYpPGI>
- Sobrino, J. (1999). *La fe en Jesucristo. Ensayo desde las víctimas*. Madrid: Trotta.

- Stenberg, S. (2006). Liberation theology and liberatory pedagogies: Renewing the dialogue. *College English*, 68(3), 271-290. Recuperado de: <http://www.jstor.org/stable/25472152>
- Sullivan, A. (2014). Theological instruction and faith transmission: Lonergan's method as pedagogy theology. *New Blackfriars*, 95, 593-605. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/nbfr.12078/abstract>
- Tamayo-Acosta, J. (1988). *Para comprender la teología de la liberación*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Vilanova, E. (1987). *Historia de la teología cristiana. Tomo primero: De los orígenes al siglo xv*. Barcelona: Herder.
- Vilanova, E. (1989). *Historia de la teología cristiana. Tomo segundo: Prerreformas, reformas y Contrarreforma*. Barcelona: Herder.
- Vilanova, E. (1992). *Historia de la teología cristiana. Tomo tercero: Siglos xviii, xix y xx*. Barcelona: Herder.
- Wicks, J. (2001). *Introducción al método teológico*. Estella (Navarra): Verbo Divino.
- Zamora, J. (2009). Th. W. Adorno: Aportaciones para una teoría crítica de la educación. *Teoría de la educación*, 21(1), pp. 19-48. Recuperado de: <http://gredos.usal.es/jspui/handle/10366/71770>