

IDENTIDAD DE LA EDUCACIÓN CATÓLICA EN AMÉRICA LATINA A LA LUZ DE LAS CONFERENCIAS GENERALES DEL CELAM

Carlos Andrés Pinto López

Johan Andrés Nieto Bravo

*Yo me atengo a lo dicho:
la justicia,
a pesar de la ley y la costumbre,
a pesar del dinero y la limosna.
La humildad,
para ser yo, verdadero.
(Pedro Casaldáliga)*

Presentación

El proyecto de investigación “Apuestas pedagógicas de las conferencias generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio” parte de la consideración del camino recorrido por las conferencias generales del Celam posteriores al Concilio Vaticano II en términos de las opciones pastorales expresadas por los obispos de la región, así como de la lectura de los distintos ámbitos de la realidad local que se expresan en los documentos. En tal sentido, la voz sobre la educación no es el lugar central de estos pronunciamientos, pero sí ocupa lugares de gran importancia en el contexto de las voces que se entrecruzan en el texto para presentar una perspectiva eclesial del momento histórico de la región, así como de unas opciones pastorales claramente definidas que también dialogan a este respecto.

Una lectura sincrónica de los documentos permite la identificación de grandes insistencias respecto a la educación, las cuales pueden entrar en diálogo con autores del campo de la pedagogía y la educación, haciendo emerger las voces que subyacen a las comprensiones pedagógicas que ha propuesto la Iglesia de América Latina, escuchando las comprensiones de persona, así como las

apuestas fundantes de una educación tendiente a la humanización, el desarrollo de miradas críticas sobre los contextos, y una fuerte apropiación de la cultura.

1. Lugar de la educación en el contexto eclesial latinoamericano

La narración tradicional sobre América Latina se cuenta a partir del encuentro con el mundo europeo, específicamente con los contextos español y portugués; se asume una perspectiva de cristiandad que hizo del proyecto colonial, desde sus mismos inicios, un plan de expansión no solo de las coronas, sino de la fe (Bejarano, 2016). En este sentido, el lugar educativo en los pueblos ubicados en tierras americanas se volvió una de las necesidades más acuciantes de la colonia en los distintos lugares y momentos en que esta se concretó; de modo que, en experiencias como las reducciones jesuíticas en el Paraguay, la lectura y la escritura fueran campos obligatorios del conocimiento, así como los idiomas, la música y el arte (Díaz, 2014).

La Universidad católica marcó la pauta de los estudios superiores en los distintos virreinos en que se dividió la presencia española en tierras americanas, con especial prelación de las cátedras de leyes: facultades regentadas y financiadas con dinero y participación mixta entre la corona y las grandes órdenes religiosas (Soto, 2008). Aún con la fuerza propia del movimiento ilustrado, la educación se siguió presentando en el panorama latinoamericano en términos de una necesidad urgente, lo cual le supuso un horizonte de transformación comprendido por Romero Delgado (2010) como: “Renovación que hay que encuadrar en el marco ilustrado que intenta fomentar la educación como medio de bienestar y prosperidad de los súbditos” (p. 242). Por esta razón, para los movimientos independentistas siguió siendo importante la universidad como lugar del pensamiento y la formación de ciudadanos, al tiempo que fuera cuna de varios movimientos políticos en que se gestó el nacimiento de las repúblicas en América Latina, de modo que, después de las independencias políticas de cada país, la universidad mantuvo su lugar primado en la educación de la región, asumiendo los modelos propios de los *Studia Generalia*, de la educación napoleónica, y el modelo republicano (Ruiz, 1995).

De camino hacia el siglo XX, el papel del Estado como garante del derecho a la educación y regulador de esta se fue haciendo más evidente, de suerte que los

escenarios de la escuela y la universidad empezaron a ser ocupados por este actor, todo esto como parte del proceso de modernización que para esta época aconteció con la intención de apartarse de las tradiciones coloniales. Así, por ejemplo, para 1957 en Colombia el 10 % del presupuesto general de gastos se destinó a la educación pública (Sierra, 2015). Ante este panorama, se hizo cada vez más necesario definir la educación desde lo público y desde lo privado a partir de lugares distintos.

Esta perspectiva del derecho universal a la educación fue un factor de primer orden en la expansión de muchos sistemas educativos nacionales a partir de la segunda mitad del siglo XX, que benefició a grandes sectores de la población hasta entonces excluidos de las oportunidades educativas (Conde, 2014, p. 11).

La Iglesia latinoamericana, por su parte, también tuvo un proceso de sincronización con el mundo externo en la segunda mitad del siglo XX, marcada por la conciencia del trabajo colegiado de los obispos, quienes en 1955 convocados por el Papa Pío XII crearían el Consejo Episcopal Latinoamericano (Celam) como el primer órgano colegiado de obispos en el mundo, cuya primera conferencia, celebrada ese mismo año en Río de Janeiro, se lee en disruptiva con el acontecimiento fundante del Concilio Vaticano II (Torres-Londoño, 1996), el cual supuso una puesta al día en términos de la relación de la Iglesia con el mundo, al decir de Yves Congar (1973), pasando de una concepción meramente jerarcológica a una concepción teológica en la cual prima la concepción de Pueblo de Dios sobre la organización escalonada de la Iglesia, reconociendo escenarios de pensamiento y de acción enmarcados en los distintos campos de la acción humana, aun cuando estos no fueran específicamente pastorales (*cfr.* GS 76). En esta perspectiva, la Iglesia reconoce también el campo educativo como uno de los lugares donde se realiza su propia acción.

Así las cosas, las sucesivas conferencias generales del Celam, celebradas en su orden en las ciudades de Medellín (Colombia, 1968), Puebla de los Ángeles (México, 1979), Santo Domingo (República Dominicana, 1992) y Aparecida (Brasil, 2007), estarán profundamente impregnadas del espíritu conciliar y de la necesidad de leer la realidad de la región latinoamericana a la luz de categorías teológicas, trashumando por distintos campos del saber y de la acción humana, a fin de reconocer, en los dramas sociales propios de los países que la

conforman, los escenarios de respuesta concretos en que se habrá de presentar en diálogo con la realidad compleja de la sociedad, la política, la educación y el trabajo, los cuales confluyen en el panorama complejo que supone la región. Con todo, las conferencias son conscientes de su limitación en cuanto a estos discursos, pues los documentos no pretenden ser textos especializados, al decir de uno de los documentos conclusivos:

[...] al tratar los problemas sociales, económicos y políticos, no lo hacemos como maestros en esta materia, como científicos, sino en perspectiva pastoral en calidad de intérpretes de nuestros pueblos, confidentes de sus anhelos, especialmente de los más humildes, la gran mayoría de la sociedad latinoamericana (DP 3).

Ante esta consideración conviene aportar que, en el campo específico de la educación, los documentos no hacen diferencias epistemológicas entre categoriales específicos de aquella, tales como pedagogía, didáctica o evaluación, sino que todas las menciones se agrupan, en términos generales, bajo el categorial más englobante de *educación*. Por otra parte, los documentos de Medellín, Puebla y Santo Domingo tienen sendos acápite dedicados con exclusividad a este tema, mientras que el último de ellos, el de Aparecida, difumina la mención del aspecto educativo a lo largo de todo el texto, sin llevarla a segundo plano.

Este marco interpretativo se lleva a cabo mediante una lectura categorial de los textos correspondientes a las conferencias generales posteriores al Concilio Vaticano II, buscando mantener una unidad de cuerpo en cuanto al espíritu teológico presentado en los documentos. También es necesario mencionar que el Celam, en cuanto institución, tiene una línea editorial y pedagógica de larga data que haría de este un análisis mucho más vasto. La opción de tomar estos cuatro documentos obedece al interés de identificar las fuentes de primera mano, expresadas en los documentos conclusivos editados según el criterio de la colegialidad, a cuya base se establecen las líneas de trabajo en el interior del organismo.

Teniendo como fundamento un paradigma epistemológico hermenéutico, el presente trabajo fue elaborado con el horizonte propio de una investigación documental, comprendida por Rojas (2011) como una serie de “procedimientos

orientados a la aproximación a, procesamiento y recuperación de información contenida en documentos, independientemente del soporte documental en que se hallen” (p. 279). Esto con el fin de establecer posibles órdenes categoriales que permitieran hacer una lectura sincrónica de las cuatro conferencias, pasando de la linealidad histórica de los textos leídos en orden de aparición a la lógica de reconocimiento por categorías que da la lectura de los cuatro textos en su conjunto.

A partir de estos procesos de lectura, se estableció el orden categorial guiado por las insistencias que presentan los documentos al referirse a temas educativos. Esto se dio a partir del rastreo de ciertas palabras clave, como lo propone Cáceres (2003): “Los vocablos: o palabras, en que se buscan y seleccionan éstas según se trate de palabras claves, respecto a un tema o significado particular; o bien, de palabras generales según su disposición dentro del texto y su significado conjunto” (p. 61). Por otra parte, se rastrearon estas mismas insistencias categoriales en textos académicos publicados en los últimos 20 años, excluyendo de esta búsqueda textos en publicaciones no académicas, o textos que tuvieran categorías con igual denominación, pero diferente significado, todos ellos en perspectiva latinoamericana.

Con este acervo documental se reconocen dos órdenes textuales entre los cuales se desarrolló la discusión teórica que se presentará en el cuerpo de este texto: por una parte, las conferencias generales del Celam como expresiones de la voz de la jerarquía eclesial acerca del problema complejo de la educación en el contexto regional; y, por otra parte, las voces recientes provenientes del mundo académico que han dado forma a los distintos rostros asumidos por los procesos pedagógicos en el subcontinente. Estas voces fueron organizadas en matrices de análisis de datos donde en cada orden categorial se presentaba la voz del Celam y de la academia, a partir de cuya lectura sincrónica se llegó a las conclusiones y hallazgos que se presentarán.

2. La humanización como apuesta identitaria de la educación católica en América Latina, en contra de las apuestas instrumentalizadoras

La pregunta teleológica en el campo de la educación resulta fundamental para esta reflexión. En este sentido, la respuesta se convierte en una clave de lectura

acerca del proyecto de persona que le es propio, así como de las tensiones y múltiples complejidades que confluyen en la pregunta sobre los procesos de enseñanza, aprendizaje, formación personal y ubicación de la persona en sociedad. En palabras de Melo (2003):

El análisis de la educación a la luz de las transformaciones del escenario mundial permite afirmar lo complejo del sistema educativo y las decisiones que sobre él se deben tomar. La educación está sumergida en las dinámicas mundiales de lo global-local y de la fragmentación-integración. Es un tema internacional, transnacional y transgubernamental (p. 100).

Así las cosas, una tensión fundante que aparece reflejada en el discurso educativo en las conferencias generales del Celam está mediada por dos visiones presentadas como contradictorias. Una que propende a la educación para el ser humano en cuanto fin en sí mismo, y otra que lo comprende como instrumento laboral y social. Esta preocupación se manifiesta en el transcurso de las conferencias, aunque solo se hacen menciones taxativas en aquellas que abarcaron el final de la década de los setenta hasta el inicio de la década de los noventa (DP 1021; DSD 109), evidenciando las distintas formas que tomaba la educación en la región, así como la mutación entre dos concepciones que cruzan la frontera de lo educativo y llegan al mundo del trabajo.

Mientras el Sistema de educación pública en el viejo sistema capitalista estaba orientado hacia la producción de una fuerza de trabajo disciplinada y confiable, la nueva economía global requiere trabajadores con la capacidad de aprender rápidamente y quienes puedan trabajar en equipos en formas confiables y creativas (Torres, 2002, p. 371)¹.

De este modo, se comprende que el modelo de educación responde también a un modelo de Estado en que se convierte a la educación en un objeto vicario, interpretado en función de los intereses gubernamentales. En tal sentido reconoce Puiggrós (citado en Torres, 2002) que la lógica de los estados benefactores privilegió la educación de sujetos pedagógicos disciplinados,

¹ While the public education system in the old capitalist order was oriented toward the production of a disciplined and reliable work force, the new global economy requires workers with the capacity to learn quickly and who can work in teams in reliable and creative. (Traducción propia).

creando modelos de educandos y educadores al servicio predominante de las instituciones, las cuales son esencialmente autorreferenciales.

En este punto de la reflexión aparece la tendencia a la objetivación de los sujetos y a la razón instrumental, despojando al acto educativo de una característica ética y política que le es propia y cuya tendencia es la desaparición en la negación de las realidades subjetivas propias de la creación de los valores, negando el campo de lo interpersonal como cuna de los valores sociales (Osorio, 2006). Esta prelación de la razón instrumental lleva a la concepción de los estudiantes como objeto de intervención y de conocimiento del acto educativo, lo cual tiene efectos no solo en la comprensión del individuo que subyace a los sistemas escolares, sino que pone al cuerpo social al servicio de los sistemas de gobierno de turno. En expresión de McLaren (1997), esta es la base del análisis de la tradición social posmodernista.

[...] el fracaso de la tradición de la Ilustración en la construcción de los sujetos autónomos que sean capaces de superar su alienación reconociendo su subjetividad 'auténtica' frente a la del 'otro' mediante las narraciones dominantes de formación de la identidad (p. 216).

La objetivación de la persona humana, así como la prelación de un conocimiento tecnocrático tiene como efecto primario la desaparición del carácter ético y político del sujeto en la sociedad, reduciendo su capacidad de conciencia crítica y su capacidad de influir en las decisiones concernientes al bienestar común (Osorio, 2006, p. 7). Razón por la cual los proyectos educativos basados en esta lógica convierten al sujeto en un instrumento con fines de servicio al gobierno o a la mera producción de bienes y servicios, la cual es abiertamente contestada por las conferencias generales del Celam, haciendo eco del corte instrumentalista que marca la forma de concebir la educación, aun aquella que se considera cristiana.

Se detectan influencias ideológicas en la manera de concebir la educación, aún la cristiana. Una, de corte utilitario-individualista, la considera como simple medio para asegurarse un porvenir; una inversión a plazo. Otra busca instrumentalizar la educación, no con fines individualistas, sino al servicio de un determinado proyecto socio-político, ya sea de tipo estatista, ya colectivista (DP 1021).

En este sentido, el texto de la Conferencia de Puebla (1979) reconoce que el papel de la educación católica también se ha plegado a los intereses del Estado, por lo cual es posible reconocer que ambos actores se han construido en mutua relación, sirviendo a los intereses sociales y políticos de cada momento de la historia. En consecuencia, autores como Ramírez E (2008) reconocen que

[...] Esta situación también propició la educación para las diferencias sociales. Una era la educación que la Iglesia daba a las clases pudientes y otra a la mayoría pobre, pero, las dos abogaban por el mantenimiento del “orden social”. A veces las primeras financiaban a las segundas y de esta manera se hacía caridad cristiana pero no justicia social (p. 36).

Esta crítica responde a la tensión estructural entre una educación pensada en el sostenimiento de órdenes de control social, político, religioso o laboral en los cuales el ser humano es visto como un objeto en función de los mismos, donde este se caracteriza por ser un engranaje más en la maquinaria social y por tanto es reemplazable; en contraposición con una educación cuyo horizonte de sentido está puesto en la persona y en la formación de las complejidades que esta requiere. Entre estos dos horizontes se debate la educación latinoamericana en términos de su esencia, y esta tensión habrá de marcar la interpretación y la búsqueda de sentido que propone el recorrido de las conferencias del Celam.

2.1. La educación para sujetos de desarrollo

Con base en lo anteriormente expuesto, las conferencias del Celam abogan por una educación centrada en el desarrollo humano de los individuos, así como en una perspectiva humanizadora de las sociedades. Esto en consonancia con la insistencia evidenciable en el Concilio Vaticano II acerca de la consideración de la persona como centro en torno al cual se construyen las acciones y relaciones humanas. Este principio, aplicado a la educación, se expresa en la voz de los padres conciliares de esta forma:

Mas la verdadera educación se propone la formación de la persona humana en orden a su fin último y al bien de las sociedades, de las que el hombre es miembro y en cuyas responsabilidades tomará parte una vez llegado a la adolescencia (GEM 1).

La discusión sobre el ser y el quehacer pedagógico traspasa los límites disciplinares para convertirse en una cuestión en la que radica el *ethos* del ser humano, por cuanto los proyectos que se gestan en el interior de este están llamados a integrarlo en su conjunto (Osorio, 2006). Esta humanización, comprendida por Freire en términos del proceso por el que se llega a ser completamente humano, supone la tarea de la formación en sujetos desde la multiplicidad de sus dimensiones en términos de su participación en el ámbito de lo público (Freire, 1972. Citado en Del Carmen Salazar, 2013).

Para algunos autores, en este punto se encuentra la vocación primaria, al mismo tiempo que uno de los presupuestos epistemológicos fundantes de toda educación que se reivindique católica, toda vez que la pregunta sobre Dios nos llama a permear los distintos ámbitos en que se desarrolla la vida individual y social de los sujetos que hacen parte del colectivo. De modo tal que “la fe se transforma en nodo central de la educación en la escuela católica, toda vez que tiñe los procesos de cualificación, socialización y subjetivación propios de la educación católica” (Imbarack y De la Cerda, 2016, p. 514).

Esta apuesta por la humanización como rasgo identitario de la educación latinoamericana toma el rostro de una educación para la liberación, no solo respecto de las estructuras injustas como componente exógeno, sino de una mirada egocéntrica en el individuo como componente endógeno y fundante en la reflexión pedagógica (DM, Educación, 8). Dicha educación liberadora se define en términos de continuidad con la carta encíclica *Populorum Progressio* (1967) del Papa Pablo VI, la cual fue paradigmática para el desarrollo de la Conferencia de Medellín, en estos términos:

[...] esto es, la que convierte al educando en sujeto de su propio desarrollo. La educación es efectivamente el medio clave para liberar a los pueblos de toda servidumbre y para hacerlos ascender “de condiciones de vida menos humanas a condiciones más humanas” (DM, Educación, 8).

El horizonte del desarrollo como presupuesto identitario de una educación humana desplaza el eje de la acción educativa de la enseñanza por métodos tradicionales a la motivación y movilización de experiencias reflexivas significativas para los estudiantes, en cuanto estas constituyen aportes para una

perspectiva holística en que los estudiantes puedan reclamarse a sí mismos como sujetos complejos de múltiples participaciones en la sociedad, en la base de las cuales construyen su propio proyecto de vida (Estupiñán y Agudelo, 2008). A partir de esta base, la reflexión ulterior dada en Puebla reconoce que si la educación pretende ser un factor de humanización debe hacerse desde la cultura, por cuanto esta “tiene una finalidad esencialmente humanizadora. Se comprende, entonces, que el objetivo de toda educación genuina es la de humanizar y personalizar al hombre” (DP 1024).

2.2. Educación desde la apropiación crítica de la cultura

Estas menciones devienen en la afirmación hecha en la Conferencia de Aparecida (2007) según la cual la escuela y la cultura no son separables, por cuanto “ella está llamada a transformarse, ante todo, en lugar privilegiado de formación y promoción integral, mediante la asimilación sistemática y crítica de la cultura, cosa que logra mediante un encuentro vivo y vital con el patrimonio cultural” (DA 329). En este punto se encuentra el balance entre una educación humanista pero no individualista, toda vez que reconoce la formación del ciudadano en el marco de su participación en la vida política y la formación de los valores que conforman su modo de vida, de forma tal que, en la perspectiva con que McLaren interpretó a Freire se pueda desarrollar “un ethos de solidaridad e interdependencia” (McLaren, 1999, p. 50).

Esta formación, llevada a cabo en el interior y con los elementos propios de una cultura específica, reconoce el desafío que representa la inclusión de los grupos indígenas en este esquema de formación, ante lo cual se reconoce que se les ha negado su identidad, por la vía de la desaparición de sus términos y costumbres oficiales, equiparadas con el mundo del campesinado, para el cual se asume una educación que los incluya en los esquemas, primero de civilización y, progresivamente, al de nación (Comboni, 2006). De forma particular, este se considera uno de los rostros más visibles de una educación pensada en la liberación, toda vez que se educa de forma distinta a los oprimidos y a los opresores como seres más capaces de controlar el mundo a su alrededor, de tal suerte que una educación pensada en la apropiación crítica de la cultura y de la realidad resulte peligrosa para una sociedad tradicional (Ocampo, 2008).

La apropiación crítica de la cultura permite la construcción de una conciencia social marcada por un lugar crítico, en donde no solo se tomen los valores pertenecientes a cada cultura, sino que estos se reconozcan desde el horizonte hermenéutico de la relativización del objetivismo, lo cual permite la construcción de fines y métodos que permitan la orientación ética y política de la educación (Osorio, 2006). De tal forma que la inserción cultural no se reduzca a procedimientos meramente cosméticos, sino que le permita involucrarse con los problemas del momento presente, otorgándole al acervo disciplinario en la escuela la posibilidad de dar al estudiante “no sólo un saber por adquirir, sino también valores por asimilar y verdades por descubrir” (DA 329).

3. Lugar crítico de la educación como forma para superar el reduccionismo antropológico

Como síntesis general de este apartado sobre el rostro identitario de la educación en América Latina, es posible reconocer un lugar crítico en la comprensión pedagógica, así como un *ethos* social, cultural, político y axiológico que está presente en las acciones educativas propias de la región, cuyas acciones reivindican dicho lugar y su posibilidad para resolver las tensiones mencionadas previamente entre el objetivismo instrumentalista y el humanismo.

El documento conclusivo de Aparecida recopila las tensiones previamente expuestas, al tiempo que señala un reduccionismo antropológico presente en las habilidades cognitivas, centradas especialmente en la adquisición de conocimientos y habilidades pensadas en la lógica de competitividad en el mercado (DA 329). De cara a esto, es posible reconocer una forma de conocimiento validada en mayor medida sobre otra, por la cual se eligen opciones preferentes en cuanto a las visiones de futuro, educación y relaciones sociales (Giroux, 2013). Estas visiones de educación y de sociedad, y por tanto de persona, están en constante tensión en el escenario regional.

El lugar crítico de la educación no nace aséptico de los problemas sociales que lo envuelven, sino que busca el reconocimiento de alternativas de solución producidas por la necesidad de situar estos problemas en marcos sociales e históricos concretos a partir de la reconstrucción de la autonomía (Ramírez, B, 2008). Esta aproximación reconoce el conocimiento como una construcción

social; dicho de otro modo, este expresa las relaciones que se tejen entre los distintos individuos en marcos sociales e históricos determinados (McLaren, 2005).

El cuestionamiento sostenido desde la Conferencia de Medellín (1968) hasta la de Aparecida (2007) se reconoce como uno de los elementos propios de una praxis pedagógica en búsqueda de la emancipación, toda vez que el eje de esta pedagogía es la “concepción de educación como praxis que permite alcanzar la emancipación de las clases oprimidas por medio de la concientización que se logra realizando un cuestionamiento de la realidad social inmediata” (Morales, 2014, p. 12).

Esta realidad social en América Latina ha marcado la acción educativa en términos del mantenimiento de las estructuras sociales dominantes antes que su transformación, de tal forma que la lógica del capitalismo social termina por absorber las relaciones éticas, políticas y axiológicas que se tejen en su interior. Autores como Giroux (2013) denominan esto corporatización de la educación que funciona para “cancelar la enseñanza de valores, impulsos y prácticas democráticas de una sociedad civil ya sea devaluándolas o absorbiéndolas dentro de la lógica del mercado” (p. 20).

En cuanto al acervo teórico de la pedagogía, esta propuesta se acerca a aquellas en que el saber pedagógico se encarga de estremecer los órdenes estructurales y sociales preestablecidos, formándose en un saber y un hacer decolonial (Walsh, 2009). Esta perspectiva puede, en un momento ulterior de su propia reflexión, cuestionar el lugar absoluto que occidente ha dado al conocimiento científico y positivista, llegando a puntos de interpretación cuya base sea la interculturalidad y el diálogo con saberes que reconocen como horizonte de vida, por ejemplo, la importancia del buen vivir (Walsh, 2010). Estos horizontes de mutua comprensión ponen en diálogo sus saberes, de forma que también se propone una superación al conocimiento fragmentado de la ilustración, encontrando propuestas de conocimiento y de lenguaje compartido, que den a la educación un carácter siempre continuo (Hopenhayn, 2006).

Esta visión que contesta la curricularización como centro del acto educativo pudo generar en América Latina voces desde las distintas orillas de la sociedad y el

pensamiento humano que pudieron producir saber pedagógico desde el movimiento (Mejía, 2010), en donde el rol del estudiante, respecto de la sociedad en que está inmerso, se comprenda de una manera más activa y auténtica, de modo que el desarrollo del sujeto corresponda también al del colectivo, entrando en la dinámica de pactos colaborativos entre el estudiante y la sociedad a fin de crear el escenario propio del aprendizaje (Villarini Jusino, 2003).

A partir de estas afirmaciones, podemos encontrar lo que Tapia (2010) reconoce como un movimiento en que los estudiantes ya no se entusiasman por los discursos que lograron animar a sus mayores, sino que están movidos por un aprendizaje que tiene en la base las acciones de construcción social. De tal modo, el rol de una educación crítica, vista desde la perspectiva propiamente cristiana, se ilustra en los términos del documento conclusivo de Santo Domingo en términos de contestación a la formación meramente técnica, así como de una interpelación abierta a la cultura de la validación del progreso humano medido por la dominación de la naturaleza y la depredación cultural, todo ello con el horizonte del proyecto de hombre nuevo recapitulado en Cristo (DSD 266).

En conclusión, la perspectiva crítica de la educación en América Latina marca un contraste, una voz opositora, entre el hombre técnico pensado en los límites del trabajo, la generación de capital y la dominación de la naturaleza, lo cual abrirá las puertas al planteamiento, por ejemplo, de una ecoteología, contra un hombre leído a partir de sus complejidades, dimensiones y compromisos en diálogo con los demás y con la trascendencia, a fin de anclar los presupuestos disciplinares de las ciencias a los contextos históricos, culturales y nacionales que dan forma al rostro latinoamericano.

4. Hallazgos generales

La lectura sincrónica de los textos conclusivos en las conferencias generales del Celam, como parte del acervo académico sobre pedagogía latinoamericana, da cuenta de los escenarios en que se ha reflexionado acerca de la educación, específicamente católica, en las últimas décadas, dejando ver los tránsitos y desafíos a los que se enfrenta un proyecto no solo de enseñanza y aprendizaje, sino ligado a la naturaleza misma del ser humano (Daros, 2012), por cuanto se

puede inferir que, así como el individuo, el sujeto colectivo también se forma en este marco.

Las prácticas sociales pueden llegar a engendrar dominios de saber que no sólo hacen que aparezcan nuevos conceptos y técnicas, sino que hacen nacer además formas totalmente nuevas y sujetos de conocimiento. El mismo sujeto de conocimiento posee una relación del sujeto con el objeto; o, más claramente, la verdad misma tiene una historia (Foucault, 2003, p.3).

En tal sentido, para América Latina, el saber pedagógico se anida en los distintos órdenes de la realidad, por cuanto su interlocución es necesaria para todos ellos, pasando de ser un discurso asintótico a la política o la economía, a darse en conjunto con los mismos (Zuluaga, 1999), haciendo que el saber propiamente dicho en el discurso pedagógico no esté mediado por los discursos que leen la educación en tercera persona, sino en aquellos que la reconocen como conjunto de prácticas, reflexiones y tradiciones del oficio (De Tezanos, 2015), en el cual este último transforma y actualiza la acción propia de la pedagogía.

En este mismo sentido, se evidencia una primera propuesta que tiende hacia la formación de la persona humana como sujeto de desarrollo y capacidades, estas comprendidas desde las insondables complejidades que suceden en el interior del ser humano, y que al ser potenciadas se convierten en escenarios de libertad sustantiva (Nussbaum, 2012). Esta insistencia se apoya en las continuas menciones de una educación encarnada en la apropiación crítica de la propia cultura, así como en la formación de valores personales que permitan crear sujetos en libertad.

En el otro extremo de esta tensión se ubican las perspectivas en las cuales el sujeto se educa con fines del posicionamiento social en los mercados laborales, en búsqueda de un progreso neoliberal, para quien resulta sustantiva la comprensión del desarrollo en cuanto inversión en el capital humano a fin de aumentar los márgenes de productividad económica (Domenech, 2007). Eso permite la introducción de lógicas de producción y estandarización que reconozcan los logros de la educación por la adecuación a las metas y estándares que estos puedan presentar en el interior de una sociedad comprendida para el mundo laboral cada vez más globalizado (Martínez Boom, 2003). Esta reflexión lleva al mismo autor a plantear la educación para la

producción, en un estado posterior de su pensamiento, como “la nueva educación intenta responder a la reestructuración del mercado de trabajo, introduciendo nuevas experiencias en términos de exigencias en las que se habla de flexibilidad, trabajo en equipo, intensificación de la competencia, velocidad de movimiento, entre otros” (Martínez, 2009, p. 172).

Esta es la propuesta de una educación pensada para el mundo globalizado donde la educación se convierte en una de las inversiones en infraestructura más importantes (Castells, 1999), a fin de entrar en lógicas de competitividad, procesos estandarizados y objetivos de desarrollo. Esta dinámica propende a una educación centrada en la capitalización del ser humano como recurso para los gobiernos.

Con todo, tanto el pensamiento laico como el eclesial sobre la educación en América Latina reconocen una firma identitaria en la liberación como lugar fundante del acto educativo, por cuanto es posible reconocer una victimización estructural, comprendida como “[...] aquella realidad en la cual el sujeto se ve sometido por las formas de dominación de las violencias, así como por las consecuencias que de ellas se derivan” (Santamaría-Rodríguez, 2017, p. 259). Por tal motivo, los procesos de la educación buscan la formación de un pensamiento crítico y conducente a la liberación de las distintas formas de dominación presentes en la realidad histórica de la región. Este debe ser el horizonte propio de la pedagogía y de la teología (Pérez, González, Rodríguez, 2017).

En el interior de esta tensión se ubican también las propuestas formativas que emergen desde la didáctica de la filosofía y de las distintas humanidades en cuanto dadoras de sentido (Nieto, 2017), asumiendo que la generación de capital monetario así como la reducción antropológica que comprende al individuo solo en cuanto sujeto en y para el trabajo resultan insuficientes para responder a las distintas necesidades y retos existenciales que enfrenta el hombre contemporáneo de la región.

En síntesis, la lectura de la realidad educativa en América Latina se convierte en un escenario de tensiones históricas que llegan hasta la actualidad convirtiendo a la educación en un presupuesto inacabado, formado por comprensiones de

persona y desarrollo sujetas a definiciones, investigaciones y resoluciones que, en cualquiera de los casos, tienden a la caracterización de ser humano, de sujeto individual y colectivo, propias de esta región que sigue debatiéndose entre las nuevas formas de alienación y las apuestas diferenciales tendientes a una educación para la liberación.

Referencias bibliográficas

Bejarano, M. (2016). Las Bulas Alejandrinas: Detonantes de la evangelización en el Nuevo Mundo. *Revista de El Colegio de San Luis*, VI(12), 224-257.

Bejarano, M. (2009). La educación en América Latina: un horizonte complejo. *Revista Iberoamericana de educación*, 49, 163-179.

Cáceres, P. (2003). Análisis cualitativo de contenido: una alternativa metodológica alcanzable. *Psicoperspectivas*, II(1), 53-81.

Castells, M. (1999). *Globalización, identidad y estado en América Latina*. Santiago de Chile: PNUD.

Celam. (2007). *Documento conclusivo de Aparecida*. Bogotá: Celam.

Celam. (2007). *Documento síntesis de los aportes recibidos para la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Bogotá: Celam.

Celam. (1968). Documento conclusivo de Medellín. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1955). Documento Conclusivo de Río de Janeiro. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1979). Documento conclusivo de Puebla. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Celam. (1992). Documento conclusivo de Santo Domingo. *En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Bogotá: Celam.

Comboni, S. (2002). Interculturalidad, educación y política en América Latina. *Política y Cultura*, (17), 261-288.

Concilio Vaticano II. (1965). Constitución pastoral *Gaudium et Spes*. Sobre la Iglesia en el mundo de hoy.

Concilio Vaticano II. (1980). Decreto *Gravissimum Educationis* Momentum.

Conde, F. (2014). Desigualdad, discriminación y pedagogía de la igualdad. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(1), 1-20. Recuperado de <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=44729876016>>

Congar, Y. (1973). *Ministerios y comunión eclesial*. Madrid: FAC.

Daros, W. (2012). La educación entendida como formación humana y social. *Invenio*, 15(28), 19-28.

De Tezanos, A. (2015). Oficio de enseñar, saber pedagógico: la relación fundante. *Revista Educación y Ciudad*, [s. l.], 12, 7-26.

Del Carmen Salazar, M. (2013). A Humanizing Pedagogy: Reinventing the Principles and Practice of Education as a Journey Toward Liberation. *Review of Research in Education*, 37, 121-148.

Díaz, J. (2014). *Las reducciones jesuíticas del Paraguay*. Madrid: Éride Ediciones.

Domenech, E. (2007). El Banco Mundial en el país de la desigualdad: políticas y discursos neoliberales sobre diversidad cultural y educación en América Latina. En *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: Clacso.

Estupiñán, N. y Agudelo, N. (2008). Identidad cultural y educación en Paulo Freire: reflexiones en torno a estos conceptos. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 25-40.

Foucault, M. (2003). *La verdad y las formas jurídicas*. Barcelona: Gedisa.

Giroux, H. (2013). La Pedagogía crítica en tiempos oscuros. *Praxis Educativa*, XVII(1 y 2), 13-26.

Hopenhayn, M. (2006). La educación en la actual inflexión epocal: una perspectiva latinoamericana. *Revista Prelac*, 2(1), 12-25.

Imbarack, P. y De la Cerda, P. (2016). Noción y práctica de la fe en la escuela católica. Una mirada al caso chileno. *Teología y Vida*, 57(4), 509-538.

Martínez, A. (2003). La educación en América Latina: de políticas expansivas a estrategias competitivas. *Revista Colombiana de Educación*, 44, 12-24.

McLaren, P. (1999). A Pedagogy of Possibility: Reflecting upon Paulo Freire's Politics of Education: In Memory of Paulo Freire. *Educational Researcher*, 28(2), 49-56.

McLaren, P. (2005). *La vida en las escuelas: una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. Bogotá: Siglo XXI.

McLaren, P. (1997). *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós Educador.

Mejía, M. (2010). Las pedagogías críticas en tiempos de capitalismo cognitivo. *Revista Aletheia*, 2(2).

Melo, R. M. (2003). Educación y multilateralismo en América Latina: el tema educativo en la agenda de la Cumbre de las Américas. *Revista de Pedagogía*, 28(84), 89-122.

Morales, L. (2014). El pensamiento crítico en la teoría educativa contemporánea. *Revista Electrónica Actualidades Investigativas en Educación*, 14(2), 1-23.

Nieto, J. (2017). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas católicas. *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*, 10(1), 173-196.

Nussbaum, M. (2012). *Crear capacidades*. Barcelona: Paidós.

Ocampo López, J. (2008). Paulo Freire y la pedagogía del oprimido. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, (10), 57-72.

Osorio, V. (2006). *Pedagogía y ética en la construcción de ciudadanía: la formación en valores en la educación comunitaria*. Santiago de Chile: Red Polis.

Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). La Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido, un camino hacia la emancipación. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(1). doi:<http://dx.doi.org/10.21500/22563202.2985>.

Ramírez, B. (2008). La pedagogía crítica. Una manera ética de generar procesos educativos. *Folios*, 28, 108-119.

Ramírez, E. (2008). *Historia crítica de la pedagogía en Colombia. Estudio y valoración de las ideas y mentalidades que han orientado la educación en Colombia*. Bogotá: El Búho.

Rojas, I. (2011). Elementos para el diseño de técnicas de investigación: una propuesta de definiciones y procedimientos en la investigación científica. *Tiempo de educar*, 12(24), 277-297.

Romero Delgado, J. (2010). Iglesia, Estado y sociedad en la educación colonial de la América hispana durante el siglo XVIII. *Historia de la educación*, 22, 235-257.

Ruiz, A. (1995). *Universidad y Sociedad en América Latina*. San José: Flacso.

Santamaría-Rodríguez, J. (2017). El Pueblo de Dios crucificado. Una lectura a la victimidad en el conflicto armado colombiano. En: O. Elizalde Prada, R. Hermano y D. Moreno García (eds.), *Iglesia que camina con espíritu y desde los pobres*. Montevideo: Amerindia.

Sierra, F. (2015). La política educativa colombiana en el Gobierno de Carlos Lleras Restrepo (1966-1970). *Reflexión política*, 17(33), 122-131.

Soto, D. (2008). Aproximación histórica a la Universidad colombiana. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 7, 99-136.

Tapia, M. N. (2010). La propuesta pedagógica del "aprendizaje-servicio": una perspectiva latinoamericana. *Revista científica Tzhoe Coen*, 23-44.

Torres, C. (2002). The State, Privatisation and Educational Policy: A Critique of Neo-Liberalism in Latin America and Some Ethical and Political Implications. *Comparative Education*, 38(4), 365-385.

Torres-Londoño, F. (1996). Río de Janeiro 1955. Fundación del Celam. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 5, 405-415.

Villarini Jusino, Á. (2003). Teoría y pedagogía del pensamiento crítico. *Perspectivas Psicológicas*, 35.

Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: apuestas (des) del in-surgir, re-existir y re-vivir. *Entre Palabras*, (4).

Walsh, C. (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. *Construyendo interculturalidad crítica*, 75-96.

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e Historia: la historicidad de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá: Siglo del Hombre