

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

Juan Esteban Santamaría Rodríguez¹

Balbino Mantilla Fuentes²

Introducción

Realizar la fundamentación curricular para una pedagogía de la teología implica, en primera instancia, reconocer los modelos propios de enseñanza de la teología en la Iglesia Católica y los contenidos de fe allí propuestos. 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 académica de la teología (Wicks, 2001, pp. 113 – 143).³ El sentido principal de esta función ha sido la transmisión del contenido de la fe y sus fundamentos dogmáticos como recurso principal para la formación de la comunidad de creyentes (discursos, cátedras y catequesis), en donde la teología, bajo la constante consolidación de su estatuto epistemológico, no sólo pretende ser *intellectus fidei*, sino también sustento para el ejercicio pedagógico y formativo en la fe.

Ahora bien, bajo una perspectiva interdisciplinar, es preciso considerar también las distintas apuestas teórico-prácticas que subyacen al deseo de concebir el proceso formación teológica. Según los intereses de los investigadores y la naturaleza de los contextos de

* Artículo producto de la investigación titulada “Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología”. Trabajo presentado en el programa de Especialización en Pedagogía para la Educación Superior adscrito a la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (2016).

¹ Magíster en Teología y Licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana (Colombia) Docente e investigador de los programas de Maestría en Didáctica y Licenciatura en Teología adscritos a la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Miembro de Amerindia Colombia. Investigador adjunto del Centro de Estudios Latinoamericanos en Epistemología Pedagógica (CESPE). Correo electrónico: juanesantamaria@ustadistancia.edu.co

² Candidato a Magíster en Educación con énfasis en Gestión y Evaluación. Universidad Externado de Colombia. Licenciado en Educación con énfasis en estudios religiosos. Universidad de La Salle. Docente e investigador de los programas de Licenciatura en Teología y Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (Colombia). Correo electrónico: balbinomantilla@ustadistancia.edu.co

³ El oficio magisterial en la Iglesia Católica tiene su fuente originaria 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, en tanto razonabilidad o inteligencia de la fe, ha dado base argumentativa a la fe cristiana a lo largo de sus dos milenios de desarrollo en atención a su significación teológica. Ver también: Vilanova, 1987, pp. 116 – 130.

emergencia, estas apuestas tienen como finalidad dar razón del proceso de enseñanza y aprendizaje del conocimiento teológico desde apoyos teórico-prácticos situados en la pedagogía, la sociología, la literatura, entre otras áreas del conocimiento.⁴ De ello es preciso resaltar la concepción epistemológica para una pedagogía de la teología a la luz de los fundamentos de la pedagogía crítica y la teología de la liberación (Santamaría *et al*, 2016). Esta apuesta pedagógica señala cómo el acto educativo teológico, concebido como un proceso de enseñanza y aprendizaje desde la experiencia de fe cristiana situada en la realidad histórica de los sujetos que en él interactúan, tiene como punto de partida el reconocimiento y fortalecimiento de los actores del proceso como “intelectuales transformativos”, quienes a la luz de su experiencia de fe y la relación dialógica que subyace con su razonabilidad (conocimiento teológico), dinamizan su sentido y pertinencia en el marco de su ser y quehacer humano y cristiano.

En este sentido, ante el interés de concebir la fundamentación curricular para una pedagogía de la teología es necesario tener presente el carácter “educable” del conocimiento teológico que subyace a los horizontes de comprensión señalados. Para los fines de esta investigación, el camino a seguir será en perspectiva interdisciplinar toda vez que esta apuesta abre la posibilidad para generar desplazamientos conceptuales en ambos campos del conocimiento (pedagogía y teología), los cuales, si bien no alteran sus estatutos epistemológicos, sí procuran su potenciación teniendo en cuenta su contexto de emergencia y su dialogicidad.

Paralelamente a los criterios de enseñanza propios de la teología⁵, la reflexión que emerge en la actualidad se concibe desde marcos interpretativos interdisciplinarios e interculturales. Esta interacción visibiliza múltiples aproximaciones al criterio de educabilidad del conocimiento teológico, las cuales resultan ser pertinentes dado que abren la posibilidad para concebir la fundamentación curricular para una pedagogía de la teología

⁴ A propósito del dinamismo interdisciplinario e intercultural que circunscribe la reflexión sobre la enseñabilidad de la teología, es importante tener en cuenta los aportes que han brindado Santamaría *et al* (2016), Agudelo (2015), Sullivan (2014), González (2013), Berríos (2012), Molinaro (2012), Leme (2011), Silva (2010), Stengerg (2006), Preiswerk (2003) y Bravo (2002).

⁵ La teología, a propósito de su enseñanza, es hija del tiempo en el cual se reflexiona y desarrolla. Así las cosas, la teología se enseña y desarrolla conforme a su etapa histórica: patristica, bizantina, monástica, escolástica y racional. Ver: Vilanova (1987. 1989. 1992).

desde apuestas teórico-prácticas distintas cuyas particularidades dependen de sus escenarios de consolidación.

Uno de los criterios pedagógicos que define la enseñanza y transmisión de la fe cristiana en la Iglesia Católica, en correlación con el Magisterio de la Iglesia, es la catequesis como “deber sagrado y derecho imprescriptible” (CT 14) para el creyente, el cual se apoya en distintos tipos de lenguajes y métodos para transmitir su contenido sin perjuicio de alterarlo (CT 31). La reflexión en torno a una pedagogía de la teología no pretende profundizar en el desarrollo del modelo catequético de enseñanza de la fe, o así mismo, en la re-edición de las formas de transmisión de conocimiento teológico que subyacen a la naturaleza de su objeto de estudio a lo largo de su constitución y desarrollo. Esta apuesta articula una inteligibilidad del proceso de educabilidad del conocimiento teológico a la luz de las dinámicas histórico-contextuales en las cuales sucede el acto educativo y en donde los agentes participantes son parte integrante del proceso (Santamaría *et al*, 2016, pp. 228 – 234).

Así las cosas, la reflexión en torno a una fundamentación curricular bajo el precepto interdisciplinar aquí propuesto, en tensión dialéctica con los modelos de enseñanza teológica señalados y con la labor catequética de la Iglesia Católica (CT 61)⁶, tiene por interés dar cuenta del estatuto epistemológico que define a la teología y cómo se potencia su educabilidad teniendo como punto de partida criterios pedagógicos antes que prácticas de enseñanza teológica tradicionales (Noratto, 2007, pp. 28 – 35).

Los procesos de educabilidad del conocimiento teológico están sujetos a los escenarios en los cuales acontecen. En este sentido, la fundamentación curricular para una pedagogía de la teología necesita establecer distancias concretas en su forma de ser enseñada-aprendida si se tienen en consideración los escenarios académicos (universitarios), eclesiales (seminarios, parroquias, comunidades religiosas, grupos de fe, etc.) o sociales en los cuales se realiza. Para los intereses de esta investigación, dicho escenario es de carácter académico

⁶ La formación catequética dista de la formación teológica a propósito de su finalidad. La catequesis está preocupada por la transmisión de los contenidos de la fe bajo los criterios dogmáticos definidos por la Iglesia Católica. La teología tiene como interés la disertación racional a propósito de la experiencia de fe cristiana. Según *Catechesi Tradendae*: “Los catequistas tendrán a su vez el buen criterio de recoger en el campo de la investigación teológica lo que pueda iluminar su reflexión y enseñanza, acudiendo como los teólogos a las verdaderas fuentes, a la luz del Magisterio” (CT 61).

y circunscrito a la educación superior bajo la metodología “abierta y a distancia”⁷ en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás.

El contexto de emergencia de esta investigación es el proceso experimental que el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás asumió para la actualización de su plan de estudios y sus concepciones curriculares en el marco de la reglamentación estipulada por el Ministerio de Educación Nacional para la acreditación de alta calidad de programas académicos de formación docente. Esta propuesta tiene como novedad la fundamentación de un currículo crítico a la luz de la fase experimental enunciada, cuya finalidad será consolidar una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora, la cual repercute transversalmente en su plan de estudios y el diseño de los syllabus de sus espacios académicos con miras a potenciar el ejercicio de educabilidad de la teología de manera interdisciplinar.

Teniendo a la base la metodología de formación “abierta y a distancia”, la cual asume como principios para el proceso de enseñanza y aprendizaje los saberes, experiencias y el contexto histórico-social de los agentes del acto educativo (docentes – estudiantes), es importante reiterar la ubicación epistemológica de esta pedagogía de la teología desde los fundamentos de la pedagogía crítica y la teología de la liberación (Santamaría *et al*, 2016, p. 228). La opción por una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora vinculada a los principios enunciados es pertinente para el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás ya que el punto de partida del proceso de educabilidad de sus estudiantes es su realidad, su ejercicio profesional, sus experiencias vitales y de fe.

La formación teológica así concebida quiere asegurar la emancipación intelectual y social de los actores del proceso (docentes y estudiantes) con miras a desarrollar distintas capacidades en ellos hacia el despliegue de acciones pedagógicas que potencien la educabilidad del conocimiento teológico de conformidad con la naturaleza de los escenarios educativos, eclesiales y sociales en los cuales realizan su ejercicio profesional. De ahí la

⁷ La educación abierta y a distancia, según el Ministerio de Educación Nacional (MEN) se caracteriza por ser una apuesta pedagógica que garantice cobertura y calidad educativa para las personas y comunidades interesadas en recibir formación en educación superior y cuya locación geográfica no les permite acceder a centros urbanos con alta oferta académica. Ver: MEN, (2009). Educación virtual o educación en línea. Recuperado de: <http://www.mineducacion.gov.co/1621/article-196492.html>

necesidad de desarrollar conceptualmente su fundamentación curricular, pues los procesos de enseñanza y aprendizaje dependen directamente del escenario histórico-social.

La opción por una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora le otorga un lugar primordial a la educabilidad del saber teológico bajo criterios sistémicos antes que modélicos (enseñanza teológica tradicional). A su vez, dimensiona procesos de enseñanza y aprendizaje en donde la experiencia de fe cristiana de los agentes del acto educativo y su apropiación “intelectiva y sentiente” es su elemento constitutivo para el abordaje del conocimiento teológico antes que su transmisión (Santamaría *et al*, 2016, p. 231); y finalmente, redefine el carácter “educable” de la teología desde la pedagogía, ya que potencia la naturaleza del conocimiento teológico y legitima el valor interdisciplinar de la propuesta en su contexto de emergencia y desarrollo: educación superior abierta y a distancia.

Marco teórico

La investigación en torno a la fundamentación curricular para una pedagogía de la teología tiene como punto de partida la siguiente pregunta problema: ¿Cuál es el fundamento curricular para una pedagogía de la teología sostenido desde las características epistemológicas de la pedagogía crítica y la teología de la liberación? Este planteamiento dimensiona el objetivo de este trabajo en los siguientes términos: Establecer los fundamentos curriculares para una pedagogía de la teología desde los postulados de la pedagogía crítica y la teología de la liberación. En razón de lo anterior, se pretende dar cuenta de los aspectos constitutivos que sostienen el currículo del programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás atendiendo a la naturaleza de su metodología (abierta y a distancia), y en razón del sustento epistemológico de sus campos de conocimiento.

Teniendo en cuenta la formulación de la pregunta así como el objetivo que la soporta, es pertinente señalar las manifestaciones que dan lugar a la investigación en términos de su ubicación contextual y los impactos práctico-teóricos que pretende. Al respecto, es importante enunciar que este ejercicio investigativo depende de los procesos de actualización curricular, de ajuste de plan de estudios y de investigación adelantados en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás entre los años 2014 y 2016.

La primera de sus manifestaciones responde así a la actualización curricular del programa, la cual está ligada al proceso de renovación de su registro calificado (Resolución n° 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 teología”⁸ vigentes en el país, el programa diseña una oferta académica cuya finalidad es la formación profesional coherente a 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 se presenta como la segunda manifestación de esta investigación. Dicho ejercicio no sólo está directamente vinculado al proceso de renovación de registro calificado del programa, sino también a las exigencias dispuestas por el Ministerio de Educación Nacional en el Decreto n° 2450 de 2015 y la Resolución n° 2041 de 2016 a propósito de la acreditación de alta calidad de los programas de “licenciatura” en el país. Estas disposiciones suponen para el programa una reestructuración de su plan de estudios conforme al número de créditos exigidos por el Ministerio de Educación Nacional para la formación pedagógica de sus estudiantes y su práctica (mínimo 50 créditos del plan de estudios), así como en razón de su objeto de estudio.

El proceso de renovación de registro calificado del programa de Licenciatura en Teología, así como su ajuste de plan de estudios, teniendo en cuenta las disposiciones del Ministerio de Educación Nacional, implican una actualización de los fundamentos curriculares del programa toda vez que exigen concebir el sentido y la pertinencia de la formación de “licenciados en teología” en términos pedagógicos y teológicos. Tanto el diseño del plan de estudios como de los espacios académicos que lo integran buscan articular 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 se constituye en criterio fundante para la formación de los estudiantes del

⁸ La oferta de programas académicos en “Licenciatura en Teología” a nivel nacional está circunscrita 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 San Buenaventura (8 semestres - 144 créditos), Fundación Universitaria “San Alfonso” (8 créditos - 128 créditos) y Fundación Universitaria Agustiniana (10 semestres - 165 créditos).

programa, para su ejercicio profesional así como para la construcción de conocimiento en torno a la educabilidad de la teología en razón de las características histórico-contextuales de los escenarios en los cuales se realiza.

La tercera manifestación de esta investigación obedece a los procesos de investigación que se han adelantado en los últimos tres (3) años al interior del programa. Estas investigaciones tienen como problema principal la indagación por una “pedagogía de la teología” y su reflexión práctico-teórica de carácter pedagógico-teológico a propósito de su educabilidad. Para ello, estos procesos han acudido a los postulados de las pedagogías críticas (H. Giroux, P. McLaren, P. Freire, M. Mejía, etc.); y de la teología, principalmente desde la perspectiva de la teología de la liberación (G. Gutiérrez, I. Ellacuría, J. Sobrino, L. Boff, etc.).

El plan de estudios vigente (Resolución n° 14178 del 7 de septiembre de 2015) y su ajuste presentado al Ministerio de Educación Nacional (Decreto n° 2450 de 2015 y Resolución n° 2041 de 2016), cuya aprobación está soportada en la notificación emitida por el ente gubernamental el 14 de julio del año 2016, tiene en su interior 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 dicho objeto de estudio así como a las apuestas que de allí emergen hacia la conceptualización de este aspecto y como reflexión práctico-teórica.

Las tres manifestaciones enunciadas sustentan el desarrollo de esta investigación en continuidad con las apuestas pedagógicas e investigativas del programa de Licenciatura en Teología. Ahora bien, es importante tener en cuenta que la naturaleza de su plan de estudios es asignaturista, razón por la cual se hace imperativa la tarea de establecer una relación dialógica entre sus objetos de estudio (pedagogía y teología) a fin de sostener transversalmente la tensión práctico-teórica que subyace a su educabilidad. La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología implica, bajo estos términos, dar razón de su dinamismo conceptual teniendo como punto de partida las experiencias

vitales y de fe de los actores del acto educativo teológico (docentes y estudiantes), sus prácticas pedagógico-teológicas y su sistematización conceptual.

La exposición de las manifestaciones que constituyen esta investigación hace visible su finalidad. Esta finalidad está vinculada al ejercicio académico del programa de Licenciatura en Teología, razón por la cual debe asegurarse la tensión práctico-teórica enunciada en la transversalidad de los objetos de estudios y su educabilidad frente al carácter asignaturista de su plan de estudios. La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología debe así repercutir en el programa académico desde posturas epistemológicas definidas que garanticen la educabilidad del conocimiento teológico; y de igual manera, su sistematización, construcción y desarrollo desde y para la actualización del sentido y significado de la práctica pedagógico-teológica de sus agentes a partir de la metodología en la cual se oferta.

Argumentación

- **Pedagogías críticas**

La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora implica indagar por el sustento teórico a partir del cual se concibe. En este sentido, es necesario realizar una aproximación a la base epistemológica sobre la cual se sostienen actualmente las pedagogías críticas y la teología de la liberación.

Las pedagogías críticas, si bien tienen como dinamismo conceptual el escenario de la pedagogía, su sustento conceptual está anclado en la Escuela de Frankfurt y el desarrollo de la teoría crítica que allí emerge (Osorio, 2007, pp. 105 – 106). Las reflexiones elaboradas por 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 dimensionar 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 se constituye 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).

La noción del término “crítico” Horkheimer la asocia a la función del individuo en su sociedad. Esta apreciación hace visible el proyecto antropológico que subyace en el autor, y en términos generales, en la Escuela de Frankfurt a propósito del rol del ser humano en su realidad histórica como un constante proceso de autorrealización a partir de la relación con otros sujetos y grupos humanos. La teoría crítica, en oposición directa al paradigma funcionalista de la razón sustentado por el positivismo, tiene en su base la posibilidad de realización del individuo en su singularidad y en estrecha relación con su presente histórico. No pretende su generalización, todo lo contrario, prioriza su individualidad facultando las posibilidades para su constante realización de cara a su realidad.

El comportamiento humano es un aspecto central que define a 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 al 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 implicative en toda la extensión de la expresión. Supone principalmente 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, las repercusiones que tiene en los sujetos y 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. En el horizonte de comprensión que sitúa a esta investigación, es preciso señalar cómo el marco práctico-teórico que define a las pedagogías críticas tiene como punto de partida el ejercicio autorreflexivo por el cual se reconoce la escuela como “instrumento” para la reproducción del modelo de sociedad instaurado por el positivismo. De esta manera, frente a las pretensiones de la modernidad y la subyacente forma de realización del conocimiento, las pedagogías críticas pretenden argumentar 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.

En la actualidad es preciso hablar de “pedagogías críticas” antes que de “pedagogía crítica”.⁹ La razón que sustenta esta apreciación se infiere de las características que definen

⁹ Según Maldonado (2011) existen distintos elementos de convergencia entre las pedagogías críticas. Estos factores están asociados a las características de los escenarios de emergencia y las acciones que suponen en pro

el carácter “crítico” de la pedagogía en relación con el sustento dado a partir de la Escuela de Frankfurt. Las pedagogías críticas tienen distintos contextos de emergencia. En el escenario norteamericano 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 sólo asume los dinamismos 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 el pueblo. El factor común en ambas posturas es el dinamismo autorreflexivo que subyace a las prácticas pedagógicas, así como también, la imperiosa necesidad de establecer delimitaciones práctico-teóricas y conceptuales que permitan un despliegue crítico del acto educativo y su repercusión en la vida de los agentes participantes.

Para Giroux y McLaren, unos de los mayores exponentes de las pedagogías críticas en el contexto norteamericano, 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, pp. 65 – 72), estos autores señalan cómo las pedagogías críticas no son estáticas, deterministas ni tradicionales. Antes bien, a su entender, estas pedagogías son democráticas y pretenden abiertamente dar lugar político, histórico y social a los sujetos (docentes y estudiantes) como intelectuales transformativos (Giroux, 1990, pp. 150 – 151).

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, son pedagogías que 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 los mismos. 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 en la teoría crítica de la Escuela de Frankfurt,

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 socio-económicamente, la exaltación y reconocimiento del ser humano como realidad principal, entre otros.

su sustento práctico-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 sólo son teoría, constituida desde la teoría 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 norteamericana 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, p. 39); una apreciación latinoamericana de las pedagogías críticas favorece una concepción divergente de las mismas 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 homogenizantes que imperan en las realidades educativas e históricas de las sociedades latinoamericanas. Y, así mismo, no existiría una apertura epistémica de la misma para concebirse en escenarios educativos formales, no formales e informales. 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 críticas evita su homogenización e ideologización. En función de esta actividad, las pedagogías críticas permiten realizar lecturas críticas de las realidades en la cuales emergen y favorecen la emancipación intelectual y social de los sujetos en estrecha relación con las particularidades de su historia (Mejía, 2011, p. 9). Mejía señala con claridad que el “acercamiento-distancia” con las teorías críticas europeas y norteamericanas sucede bajo la tensión dialéctica que caracteriza cada contexto.

Los aspectos expuestos a propósito de las características de las pedagogías críticas reiteran su base epistemológica en la Escuela de Frankfurt y la teoría crítica, y así mismo, sus desarrollos y posibilidades de acuerdo a las características de sus escenarios. Es importante destacar cómo la experiencia y los dinamismos 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).¹⁰ En estos términos, la base de las pedagogías críticas está sujeta al significado que le 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,

¹⁰ El término “experiencia” lo aborda Benjamin estableciendo una oposición directa a 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*.

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 Frankfurt, 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) insistirá 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, y con ello, 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).

- **Teología de la liberación: Perspectiva latinoamericana**

El carácter dialógico de esta investigación exige realizar también una aproximación al sustento 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 de la misma. 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). Frente a estas apreciaciones, resaltadas también por Tamayo (1988), es necesario tener 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 se diferencian de las teologías liberacionistas feministas, africanas, asiáticas, contextuales, entre otras.

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, 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 reflexión-acción 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 dada por Gutiérrez permite realizar una apropiación de la teología de la liberación en clave latinoamericana como una reflexión 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. Siendo 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 son sometidos los pueblos y comunidades de fe por parte de los intereses políticos y económicos hegemónicos. En conjunto, es una teología que asume un carácter práxico toda vez que el *intellectus fidei* asume un dinamismo performativo desde la praxis histórica de fe del creyente y de la Iglesia.

La teología de la liberación es una teología que se realiza con y desde el pueblo, y que a través de sus acciones y luchas de liberación, no tiene otro interés que su salvación histórica. Según Tamayo (1988), “el sujeto de la teología es toda la comunidad” (p. 15). Este aspecto permite concebir el dinamismo de esta teología desde la experiencia de fe de la

Iglesia-Pueblo de Dios en el Dios que se revela en la historia a través de “hechos y palabras” (DV 2), y así mismo, en la apropiación de esta revelación como fundamento para su praxis histórica, la cual 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” (GS 4). De ahí su razón de ser. Es una teología interpelada y cuestionada por los signos de opresión, marginación y exclusión; es una teología conmovida por el sufrimiento de los empobrecidos del continente latinoamericano; y 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” sobre el cual realiza la crítica a la sociedad y la Iglesia; y sobre todo; el lugar en el que 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 decisorio de esta teología de la liberación. Su pretensión no es discurrir académicamente asuntos teológicos casuísticos. Es todo lo contrario. La finalidad e interés de esta teología 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 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 “teopraxia” (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 en su realidad histórica.

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 quien apropia su realidad y posibilita 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 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 así mismo, como posibilidad histórica y real de liberación y salvación toda vez que exige una praxis liberadora en clave de resurrección (Sobrino, 1999, p. 117). En este sentido, resulta pertinente establecer cómo al hablar de teología de la liberación en clave latinoamericana, es necesario destacar su carácter práxico. 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, según de Aquino (2010):

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 e 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* (pp. 490 – 491).

Consideraciones finales

La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora, teniendo a la base los sustentos epistemológicos de las pedagogías críticas y la teología de la liberación desde una concepción latinoamericana, exige como sustento principal la experiencia de fe de los actores participantes en el acto educativo teológico. Sus narrativas, experiencias, sentires, intereses y posibilidades ancladas a su realidad histórica son el factor fundamental para concebir el carácter “educable” de la teología.

Las visiones tradicionales y clásicas de la pedagogía dan lugar a currículos cuya pretensión final es la transmisión y enseñanza de contenidos sin atender a las particularidades y características de los actores del proceso educativo, de la realidad y las tensiones histórico-culturales. Según lo expresa Dussel (1980), esta visión de pedagogía, siendo “moderna”, es ideologizada y dominadora. Este autor señala cómo este tipo de pedagogía 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) con la firme intención de dominarlos e ideologizarlos bajo concepciones “súper-heroicas” (Dussel, 1980, p. 38) de las personas, la realidad y el conocimiento en estrecha relación a una latente necesidad de dependencia afectivo-social.

La noción de “currículo crítico” en oposición a las visiones monistas y homogenizantes del mismo, se caracteriza por tener en su base el cúmulo de experiencias, saberes y realidades que particularizan a los actores participantes del acto educativo. Antes que contenidos y formas estructuradas que señalan la transmisión de conocimiento, el currículo desde una noción “crítica” se concibe desde las dinámicas y tensiones en las cuales sucede el acto educativo, y a partir de allí, cómo existe una posibilidad de construcción de conocimientos en relación dialógica a los saberes, sentires, deseos y experiencias de los sujetos; y sobre todo, como posibilidad para su emancipación intelectual y social.

La fundamentación curricular para una pedagogía de la teología depende del significado de la experiencia vital y de fe de los agentes participantes del acto educativo teológico. La vida personal y social, dimensionada y contrastada desde las realidades de pobreza, marginación y exclusión social propias del contexto latinoamericano es la quintaesencia del acto educativo. Se corre un altísimo riesgo para instrumentalizar estos aspectos si se “utilizan” como pretexto para consolidar dicha apuesta pedagógica en detrimento de su finalidad: praxis pedagógica y teologal. Por ello, acudiendo al carácter “crítico” de las pedagogías críticas y de la misma “teología latinoamericana de la liberación”, es preciso señalar que las experiencias vitales y de fe son concomitantes a la vida de los sujetos participantes.

Lo anterior posibilita una inteligibilidad del acto educativo teológico, en donde el sujeto está implicado en su realidad histórica y con sus experiencias vitales y de fe (Santamaría *et al*, 2016, pp. 231 – 234), las cuales se constituyen en principio para la formación teológica (*intellectus fidei*). La finalidad del acto educativo, según esto, no sólo será una apropiación del conocimiento teológico bajo la tensión dialéctica que subyace a la experiencia de fe del sujeto en su realidad histórica, su respectiva praxis teologal de fe y su dinamismo transformativo. Tendrá por interés también el despliegue de la capacidad intelectual de los agentes del proceso con miras a posibilitar el acto educativo teológico de conformidad con las características histórico-sociales de sus escenarios educativos.

En la perspectiva de Grundy (1998), enunciar el “currículo crítico” implica concebirlo en el marco de la comunidad de aprendizaje (docentes y estudiantes), 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). Para el fin de esta investigación, el fundamento curricular para una pedagogía de la teología implica reconocer a los protagonistas del acto educativo en su dimensión relacional e histórico-social.

Las experiencias vitales y de fe, leídas desde la experiencia de fe cristiana, son la base para dimensionar el carácter “educable” de la teología desde las particularidades histórico-sociales de los sujetos. En este sentido, a la luz de los significados sobre la propia fe y su experiencia, así como el dinamismo que la sustenta en la vivencia cotidiana de los sujetos, el sustento curricular que permite inteligir el acto educativo teológico se da en términos de

“saberes-conocimientos-praxis”, los cuales tienen apertura y pertinencia en la interrelación de los mismos, la “negociación” del conocimiento a trabajar, y sobre todo, el ejercicio crítico en función de sus intereses y necesidades vitales, históricas, sociales, culturales, entre otras.

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).

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, en cierta medida, 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 (docentes y estudiantes), el reconocimiento de su individualidad y singularidad al interior del proceso, así como la posibilidad de su emancipación intelectual y social.

La capacidad aprehensiva e implicativa de los sujetos les permite realizar una lectura crítica a la realidad histórica en la cual coexisten. A la luz de su experiencia vital y de fe, de conformidad con la interacción que subyace en el acto educativo con el conocimiento teológico, y de cara a la interpelación que subyace a la realidad misma, el fundamento curricular para una pedagogía de la teología en clave de “saberes-conocimiento-praxis” señala el camino a seguir para su proceso de educabilidad. Es claro que el interés práctico le otorga representatividad a los sujetos. De esta forma, frente al acto educativo teológico, y sobre todo, ante la intención de sustentar curricularmente la pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora, los sujetos desde sus experiencias vitales y de fe son el punto de partida para garantizar la inteligibilidad del acto educativo en términos crítico-liberadores, pero a su vez, como un momento posterior al mismo, al despliegue de una praxis teológica de fe en concordancia con las tensiones y dinanismos de las realidades históricas.

El acto educativo teológico tiene por pretexto concebir el proceso de educabilidad de la teología. No obstante, su finalidad también es posibilitar la inteligibilidad de la fe cristiana en tensión dialógica con la realidad histórica, de tal manera que sea la misma realidad aquella que no sólo exija para los sujetos una apropiación de los “signos” (GS 11) de pobreza, marginación y exclusión en los cuales la presencia de Dios es explícita y real, sino también una implicación teologal de cara a la interpelación que subyace a su acontecer histórico.

Para McLaren (1984), “el currículum 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 este sentido, bajo la noción clásica, el currículum se presenta como un instrumento que establece formas de dominación para los actores del acto educativo (docentes y estudiantes) ya que estandariza al ser humano 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 que aparentemente son más débiles, el currículum se hace 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, asume tres elementos constitutivos: saberes (experiencias vitales y de fe); conocimiento (pedagogía y teología); y praxis (praxis pedagógica y praxis teologal). Es importante señalar cómo dicho sustento no prioriza el contenido sobre la praxis. Antes bien, establece una relación procesual en donde el 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.

El fundamento curricular, concebido así, brinda una posibilidad para articular el acto educativo teológico en el programa de Licenciatura en Teología de la Universidad Santo Tomás de cara a las características de su plan de estudios. Reconociendo su naturaleza asignaturista, el sustento curricular no sólo debe asumir un carácter transversal sobre cada uno de los espacios académicos contemplados, sino también implicativo al momento de reflexionar en torno al modo en que el acto educativo debe ser desarrollado de cara a los contenidos que deben ser abordados.

La perspectiva interdisciplinaria sobre la cual se sostiene esta investigación brinda una posibilidad valiosísima para entender cómo los desplazamientos conceptuales de la pedagogía y la teología están asociados a una comprensión crítica de sus marcos teórico-prácticos. Así mismo, ayuda establecer una reflexión práctico-teórica y su puesta en marcha de cara a los sujetos que participan del acto educativo con respecto a la naturaleza del programa académico, y sobre todo, en razón del dinamismo epistemológico de los objetos de conocimiento. Y, fundamentalmente, frente a la función magisterial de la Iglesia y sus modelos de enseñanza de la teología, abre la puerta para articular procesos pedagógicos y didácticos que potencien los dinamismos de las experiencias vitales y de fe de los agentes del acto educativo teológico de forma inductiva y no deductiva.

La perspectiva crítico-liberadora que asume esta propuesta, deja entrever cómo una fundamentación curricular para una pedagogía de la teología tiene intereses emancipadores a nivel intelectual y social en los sujetos que participan del acto educativo. De igual manera, busca sustentar la educabilidad 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. La inteligibilidad del acto educativo, en estos términos, potenciará así la formación pedagógico-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 la educabilidad de la teología de conformidad con los escenarios educativos. La metodología de formación sobre la cual está propuesta el programa de Licenciatura en Teología favorece este sustento curricular, pues todo el proceso de formación profesional depende y está en directa relación con el contexto socio-histórico de los estudiantes y docentes del programa académico.

Bibliografía

Agudelo, J. (2015). Un legado latinoamericano: trazos de una pedagogía para transformar.

Ágora USB, 16 (1), pp. 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. *Revista Veritas*, 26, pp.

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, pp. 123 – 128. Recuperado de <http://goo.gl/Y4HTQ5>
- Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución Dogmática Dei Verbum sobre la Divina Revelación*. Vaticano: Vaticano. Recuperado de: <https://goo.gl/AQ48dr>
- _____. (1965). *Constitución Dogmática Gaudium et Spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. Vaticano: Vaticano. Recuperado de: <https://goo.gl/kwzbYr>
- de Aquino, J. (2011). Atualidade da teologia da libertação. *Theologica Xaveriana*, 61 (172), 397 – 422. Recuperado de: <https://goo.gl/Jtllwh>
- _____. (2010). El carácter *práxico* de la teología: Un enfoque epistemológico. *Teología y vida*, LI, pp. 477 – 499. Recuperado de: <https://goo.gl/ohGLNg>
- Dussel, E. (1980). *La pedagógica latinoamericana*. Bogotá: Editorial Nueva América.
- Ellacuría, I. (2000b) Utopía y profetismo desde América Latina. Un ensayo concreto de soteriología histórica. En Ellacuría, I. (Ed.). *Escritos teológicos II* (pp. 233 – 292). San Salvador: UCA Editores.
- _____. (2000a) Los pobres, “lugar teológico” en América Latina. En Ellacuría, I. (Ed.). *Escritos teológicos I* (pp. 139 – 161). San Salvador: UCA Editores.
- _____. (2000a). Historicidad de la salvación cristiana. En Ellacuría I. (Ed.), *Escritos teológicos I* (pp. 535 – 596). San Salvador: UCA Editores.
- Giroux, H. (2003). *Pedagogía y política de la esperanza. Teoría, cultura y enseñanza. Una antología crítica*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- _____. (1997). La pedagogía radical como política cultural: Más allá del discurso de la crítica y el antiutopismo. En McLaren, P. (Ed.), *Pedagogía crítica y cultura depredadora* (pp. 47 – 77). Barcelona: Paidós.
- _____. (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós.
- González, E. (2013). La pedagogía patristica: aportes a la transmisión del saber teológico. *Albertus Magnus* 4 (2), pp. 191 – 210. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5663409>
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Madrid: Ediciones 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: Vaticano.
Recuperado de: <https://goo.gl/7n5mZH>
- Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo XXI: Evolucionar para sobrevivir. En McLaren, P. y Kincheloe, J. (Ed.) *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos* (pp. 25 – 69). Barcelona: Graó.
- Leme, M. (2011). Apocalipsis: Una pedagogía de resistencia y esperanza. *Siwo. Revista de Teología*, 4, pp. 11 – 39. Recuperado de <http://goo.gl/q5oJWY>
- McLaren, P. (1994). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires: Ideas.
- _____. (1984). *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI Editores.
- Mejía, M. (2011). *Educación y pedagogías críticas desde el sur (Cartografías de la educación popular)*. CEAAL: Lima.
- 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>
- Noratto, J. (2007). Los métodos de la teología en la Edad Media. En Baena, G. et al. (Ed.). *Los métodos en teología* (pp. 13 – 38). Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.
- Osorio, S. (2007). La teoría crítica de la sociedad de la Escuela de Frankfurt. Algunos presupuestos teórico-críticos. *Revista Educación y Desarrollo Social*, 1 (2), pp. 104 – 119. Recuperado de: <https://goo.gl/4gA7Cg>
- Preiswerk, M. (2003). Hacia una educación teológica intercultural. *Revista Impulso*, 14 (34), pp. 77 – 93. Recuperado de <http://goo.gl/KHvalr>
- Santamaría, J., Quitián, E., & 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), pp. 213 – 237. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5663469>
- 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), pp. 233 – 255. Recuperado de <http://goo.gl/gYpPGI>
- Sobrino, J. (1999). *La fe en Jesucristo. Ensayo desde las víctimas*. Madrid: Ed. Trotta.

- Stenberg, S. (2006). Liberation theology and Liberatory pedagogies: Renewing the dialogue. *College English*, 68 (3), pp. 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, pp. 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): Editorial Verbo Divino.
- Vilanova, E. (1987). *Historia de la teología cristiana. Tomo primero: De los orígenes al siglo XV*. Barcelona: Editorial Herder.
- _____. (1989). *Historia de la teología cristiana. Tomo segundo: Prerreformas, Reformas y Contrarreforma*. Barcelona: Editorial Herder.
- _____. (1992). *Historia de la teología cristiana. Tomo tercero: Siglos XVIII, XIX y XX*. Barcelona: Editorial Herder.
- Wicks, J. (2011). *Introducción al Método Teológico*. Estella (Navarra): Ed. 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>