

# LA ESCUELA CATÓLICA EN LATINOAMÉRICA, TRÁNSITOS EPISTEMOLÓGICOS ENTRE UNA EDUCACIÓN REPRODUCTIVA Y UNA PEDAGOGÍA CRÍTICA PARA LA EMANCIPACIÓN

**Johan Andrés Nieto Bravo**

**John Jairo Pérez Vargas**

*Unidos en el pan los muchos granos,  
iremos aprendiendo a ser la unida  
Ciudad de Dios, Ciudad de los humanos.  
Comiéndote sabremos ser comida.  
El vino de sus venas nos provoca.  
El pan que ellos no tienen nos convoca  
a ser Contigo el pan de cada día.  
Llamados por la luz de Tu memoria,  
marchamos hacia el Reino haciendo Historia,  
fraterna y subversiva Eucaristía.*  
(Pedro Casaldáliga, Mi cuerpo es comida)

## **Presentación**

El legado de las prácticas educativas y pedagógicas generadas por el magisterio Latinoamericano, ha propiciado un diálogo reflexivo entre el acontecer de la escuela, la transformación eclesial y la emergencia de una pedagogía crítica que reconfigura las relaciones de poder y traza la ruta para la emancipación social de los pueblos. Dentro de este marco de reflexión, se identifica el tránsito del capital material al capital inmaterial, producto de la cuarta revolución industrial, lo cual genera retos de especial importancia para la escuela como constructora un saber liberador.

En el contexto del proyecto de investigación “Apuestas pedagógicas de las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe en el marco del posconcilio”, el presente capítulo propone una relectura del papel que ejerce la escuela católica como una apuesta social y pedagógica dentro de los sistemas educativos latinoamericanos, en donde su acción política en el

acontecer de los hombres, genera plataformas de representación que propician la reconfiguración del ser y el hacer de sus prácticas desde una episteme en contra vía capaz de constituir las luchas sociales y la dignificación de los pueblos.

## **1. Introducción**

El proceso de construcción del sistema capitalista ha devenido en una nueva reconfiguración del capital, que transita entre la acumulación material de bienes y la apropiación inmaterial del conocimiento, estableciendo a la escuela como el principal escenario de generación del nuevo capital en occidente, y por ende el lugar donde reside tanto el poder como la exclusión. Por tal motivo la escuela católica, se constituye en una apuesta en contravía a dicho modelo, ya que “el Hijo de Dios demostró la grandeza de ese compromiso pues al hacerse hombre, se identificó con los hombres haciéndose uno de ellos, asumiendo la situación en que se encuentran (...) por esto los pobres merecen una atención preferencial” (DP 1141-1142).

El papel que ejerce la escuela católica como una opción diferencial dentro de los sistemas educativos reconoce que su “quehacer político debe construir poder para que los excluidos puedan representarse (ellos mismos como parte del proceso) y debe buscar las formas de levantar una democracia directa que ubique claramente el escenario para esa representación” (Mejía, 1996, p. 73). El fundamento de la fe que sostiene la práctica educativa de la esta escuela presenta “una fe en un Dios que se revela en acontecimientos históricos. Es un Dios que salva en la historia” (Gutiérrez, 2014, p. 191).

Las realidades propias del contexto y la traza histórica de la violencia estructural, lanzan a la escuela católica al reto de interpretar “las aspiraciones y clamores de américa latina como signos que revelan la orientación del plan divino en el amor redentor de Cristo que funda estas aspiraciones en la conciencia de una solidaridad fraternal” (Celam, 2008, p. 43). De esta manera, la escuela católica requiere de un fundamento crítico que le permita asumir una distancia epistémica de la educación como reproducción bancaria al servicio de los sistemas económicos y las estructuras políticas imperantes. Es así como la práctica pedagógica se constituye en el escenario de resistencia, lucha y transformación social, pensada desde abajo, que reconfigura las prácticas educativas

desarrolladas en la escuela, posibilitando el tránsito del conocimiento comprendido al conocimiento emancipante.

El foco de discusión del presente texto, se basa en la necesidad de mutar el *habitus*<sup>18</sup> crítico que reconfigura el *campo*<sup>19</sup> de la educación en la escuela católica, para que fundamentado en una episteme en contra vía, pueda constituir las luchas sociales de los sujetos en Latinoamérica y aportar así a su dignificación.

Para tal fin en primer lugar se realiza una semblanza de la escuela católica en América Latina, presentándola como un campo en devenir; seguido de ello se hace una fundamentación epistemológica de la pedagogía crítica como práctica transformadora glocal, que responde a las necesidades de contexto y su puesta en diálogo; en un tercer momento, se discute el *habitus* crítico del nuevo sujeto pedagógico y la construcción de la escuela como un campo en transformación; para finalmente concluir identificando proyecciones teóricas en la construcción de una escuela católica fundamentada en una epistemología crítica que norma sus prácticas sociales y pedagógicas en el contexto Latinoamericano.

## **2. Semblanza de la escuela católica como un campo en devenir, desde el contexto latinoamericano.**

La escuela es más que un lugar o un espacio físico, es un tiempo y un escenario en el que la persona construye su identidad como parte de la historia y el encuentro con su contexto. La comprensión teórica de la escuela se ha ido transformando según los grandes giros de pensamiento que se gestan en cada cultura, específicamente en latinoamérica ha tenido una metamorfosis en donde el papel ejercido por la Iglesia Católica ha jugado un protagonismo importante, a veces como sinónimo de retroceso, en otras ocasiones como signo de progreso.

La responsabilidad de educar a una persona recae directamente sobre la institución familiar, en este primer círculo vital se gestan las raíces, la identidad,

---

<sup>18</sup> “Habitus (es) sistema de disposiciones duraderas (...) estructuras estructuradas dispuestas a funcionar como estructuras estructurantes (...) sistemas de esquemas, de percepción, de pensamiento, apreciación, acción (...) principio de producción de las prácticas y principio de su organización y racionalidad objetiva” (Bourdieu y Passeron, 1972)

<sup>19</sup> “...estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 2000, p. 127),

las costumbres y la herencia de una historia que deja huella en el reconocimiento del propio yo (Ugalde, 1987). Hasta la modernidad la educación se daba en casa, y cada persona era educada de acuerdo a la condición social heredada por su familia, así entonces el hijo del carpintero, se educaba en el arte de la ebanistería, y crecía especializándose en dicha técnica. El giro de este fenómeno se generó cuando los padres confiaron la educación de sus hijos a un maestro externo al hogar, a fin de que éstos no solo sean especialistas en un arte específico, sino que puedan tener un dominio y conocimiento del “todo”.

La alianza entre la escuela y la familia opera como un andamiaje, sobre el que se funda la posibilidad de cumplimiento del ideal pansófico y genera junto con otros organizadores, las condiciones de posibilidad para la existencia de la escuela, posibilidad en nuestros días naturalizada, es decir, considera como un ente natural e inherente a sí mismo (Narodowski, 2006, p.12).

Este surgimiento que hoy es común para nosotros, fue un proceso de transición complejo en los albores de la escuela moderna, fue necesario dejar claro la división de las responsabilidades que posibilitaron la transmisión de la función educadora de la familia a la escuela, cuya finalidad era la de universalizar el conocimiento, a fin de que pueda ser enseñado y asumido como una totalidad, esto se logra cuando se renuncia a la especialización heredada por la familia, por medio del mecanismo en el que el rol educativo lo asume el docente, tras la abdicación de los progenitores y el desplazamiento de la educación de la esfera privada (familia) a la esfera pública (escuela).

La escuela entonces se convierte en un lugar de especialización del maestro, de universalización del conocimiento y de uniformidad de los estudiantes, quienes dejan de ser los “hijos de...”, para convertirse en los alumnos. Sin embargo, este estilo de escuela se modifica y da un giro en el momento en el que el Estado asume el papel de dirigir los destinos de la educación, de esta manera “concreta el proceso civilizatorio a través de la construcción de sistemas educativos capaces de hacerlo realidad mediante la contratación de los docentes como asalariados” (Narodowski, 2006, p. 14).

La escuela toma nuevos matices y se convierte en un ente de control estatal. El gobierno instrumentaliza la educación para lograr unos fines de tipo policivo en

el cual el primer campo de control sea el lugar en donde se educa a los infantes. La modificación de la misión del docente como formador artesano, que acompaña los procesos de educación ocupando el lugar de los padres, se ve remplazado por la figura del asalariado, es decir del empleado que en masa educa en base a un proyecto social determinado por el gobierno de turno. El paternalismo educativo de los estados latinoamericanos generó una crisis en la identidad de la escuela, pues la impronta de los intereses bipartidistas marcó los giros de la comprensión de una escuela que aún no encontraba su lugar en el macro-entorno de la formación ciudadana.

En este contexto moderno, surge la institución escolar en Latinoamérica como una forma de dominio y control a una problemática pública, conciliando el papel del maestro que formaba como un arte, siendo tutor o institutriz de los hijos de los más acaudalados; con la necesidad de dar solución a un problema social de pobreza por medio de la educación.

La situación de pobreza se problematizaba ya que no presentaba utilidad a la República, por lo que se fueron configurando intentos por constituir un espacio que recogiera, disciplinara y habilitara a los niñas y niños, hijos e hijas de la gente pobre. El hospicio será el que inicialmente suponga esta tarea, que con el tiempo se fue consolidando hasta devenir en la escuela (Martínez, 2006, p.24).

La educación es un fenómeno en devenir, desde sus orígenes no nace fruto de la indagación idealista de la *paideia* griega, sino del devenir de un mestizaje social, cultural, religioso, político, que tras la búsqueda de su identidad y estabilidad, trajo consigo el caos propio de todos los procesos de transición que vive el ser humano (Theodosiadis, 1996).

La escuela latinoamericana se convierte en síntesis de dos realidades aparentemente lejanas, el maestro como artesano y la escuela como hospicio, dos perspectivas de educación distantes que encontrarán su punto de interacción en la formación de lo que fue la escuela moderna en América Latina, las dos orillas se “cruzan en un momento que posibilita que estas dos figuras se hagan visibles. La aparición del maestro o maestra trae consigo la escuela, y la aparición de la escuela hace visible al maestro público” (Martínez, 2006, p.24).

Sin embargo, es claro que la finalidad de esta unión no se genera como una búsqueda pedagógica o didáctica, sino como un acontecimiento social que da respuesta al devenir político y moral que vivía la sociedad de la época. Con esta aparición los destinos de los maestros y la escuela se fusionaron creando una sola estructura escolar, en la cual el maestro forma una persona, para responder a unas necesidades políticas, morales y culturales de su entorno social.

La educación conocida hasta ahora era la promovida por las tendencias activistas, las cuales se basaron en ideales heredados por las grandes tradiciones entre ellas la cristiana, así se configura la escuela eclesial como un medio de evangelización que pretendía en un principio enseñar, pero no tenía por fin educar o consolidar una práctica pedagógica formal. Esto motivó a que la Iglesia asumiera el papel de la educación a la luz del mandato joánico del amor. “El cristianismo dio a la beneficencia un verdadero espíritu religioso, considerando la limosna como algo agradable a Dios y haciendo de la caridad un fin en sí misma” (Martínez, 2006, p.28).

La sacralización de la pobreza como una forma de vida clerical o religiosa, se convirtió en un problema mayor pues promovió la mendicidad entre los ciudadanos, la forma de resarcir su error, fue la de aliarse con el estado para generar lugares para practicar la caridad y al mismo tiempo educar, por ello los hospicios se convertirán en las futuras escuelas, y es allí donde se gesta la escuela colombiana, en un ambiente católico que da una solución política a la problemática pública de la pobreza, la mendicidad y el desempleo, suscitados por el ideal caritativo cristiano que unido a las condiciones de esclavitud y colonización, promovió la mendicidad y la pobreza en medio de la sociedad colombiana, en su mayoría analfabeta y carente de ilustración.

La realidad política que ha configurado la escuela en nuestro continente, coincide con una errónea comprensión de la caridad cristiana, en donde se considera bienaventurado el que vive la pobreza, por ello la Iglesia católica y el estado colombiano serán progenitores de la naciente escuela cuyo punto articulador es la condición de pobreza.

La pobreza se nos revela como el elemento dinamizador en el proceso de surgimiento de la escuela. La pobreza reorganiza, dispara y saca a flote la nueva

problemática de la población, fenómeno social que era necesario someter a régimen mediante pautas de crianza e instrucción que hicieran posible gobernar el alma y controlar el cuerpo (Martínez, 2006, p.28).

La figura de la educación Católica cobró un papel preponderante en la consolidación del ideal de escuela, sin embargo la lucha entre los poderes políticos de los conservadores y los liberales, fueron suscitando una intermitencia pedagógica del horizonte institucional, lo que produjo constantes cambios estructurales en las escuelas, las pedagogías y los grandes paradigmas de educación. En este momento escuela católica enfrentó una crisis, un cambio de paradigma que tenía por base la lucha de los ideales bipartidistas, la Iglesia asumió la defensa de la visión conservadora, mientras el estado liberal promulgó una nueva pedagogía para la escuela, provocando el divorcio entre la escuela pública y la escuela católica.

Uno de estos cambios fue el arribo de la pedagogía Pestalozziana al continente, de manera especial a Colombia, la cual es traída por el partido liberal con el fin de erradicar toda connotación confesional de las aulas de clase, quitando a la Iglesia dicho monopolio educativo, el cual era el pilar fundamental del conservadurismo. Esta nueva pedagogía “fue asumida en su integralidad, como un método universal, teórico y práctico, como el sistema pedagógico más moderno para la reforma de la mente de la niñez colombiana, frente a la pedagogía llamada tradicional: memorista, verbalista y punitiva” (Saldarriaga, 2003, p.37).

El abismo entre la nueva escuela y la escuela católica fue cada vez más grande ya que la pedagogía del suizo Pestalozzi fue asumida como una insignia política y como una innovación, que traía consigo una nueva concepción de hombre y la llave para abrir la puerta que llevaría a los países latinoamericanos a la modernidad, donde el sujeto observa su entorno, lo comprende desde un positivismo racional y construye un sistema discursivo netamente laico, desde aquel momento hasta hoy han sido múltiples los arribos pedagógicos que han llegado al país, obligando a la escuela católica a repensar sus modos, métodos, horizontes pedagógicos y ante todo su actualidad en un mundo cambiante. De esto depende y dependerá su supervivencia en el escenario educativo colombiano.

La relevancia del cambio pedagógico que diferenció el proceso de construcción de escuela, es que permitió la emergencia y arribo de otras alternativas pedagógicas, que enriquecieran y diversificaran los modos de comprensión escolar. Ante esta situación la escuela Católica, se ve abocada a su reconstrucción para ser pertinente a las necesidades y realidades sociales en devenir. Oscar Saldarriaga problematiza el papel de la escuela católica en Colombia con el siguiente cuestionamiento: “Pedagogía Católica ¿amor o hipocresía?”, lo hace destacando el papel que fungió Martín Restrepo Mejía<sup>20</sup> en la consolidación de una pedagogía colombiana y católica, que se renovará frente a los nuevos retos de pensamiento que traía el interés secular de la pedagogía Pestalozziana.

Esta figura educativa, será la semblanza de aquella identidad desdibujada de una escuela basada en la caridad cristiana, remplazada por el afán laico de un proyecto político liberal y sustentada en la renovación de su estructura, más no de su esencia. Una descripción de este personaje permite comprender este fenómeno en la educación católica “No hay otro pedagogo como Martín Restrepo Mejía que haya influido tanto en la cultura del país en los últimos años, pues parece que con él se apagó el apostolado en la docencia” (Bohórquez, 1956, p. 554). Esta descripción del docente Martín Restrepo Mejía, describe el papel del entonces educador católico.

La peculiaridad del docente católico es la de identificar la docencia como un apostolado, en el cual el papel del maestro y la escuela no gira entorno a la preocupación política o salarial de los grandes modelos económicos, sino que su centro de giro es la pertenencia a un lugar epistémico, en donde se considera que el maestro es más que un asalariado del Estado, es más que un transmisor laico del conocimiento, es más que una parte de la masificación educativa dada por la sociedad (Nieto, 2017).

Dicha identidad del maestro y la escuela católica han permitido que esta institución, permanezca prestando el servicio educativo en medio de la diversa

---

<sup>20</sup> Martín Restrepo Mejía es un pedagogo colombiano nacido en el 2 de noviembre de 1861 en la ciudad de Medellín, testigo de la guerra de las escuelas suscitada en 1870, que expresa el conflicto interno colombiano entre los dos polos de poder, los cuales emplearon la es escuelas como foco de conflicto. Su ideal de escuela permaneció encausado en la escuela católica, enfrentando el surgimiento de la pedagogía Pestalozziana que buscaba una educación laica basada en la política de los gobiernos liberales.

oferta de educación. La huella de Pestalozzi desapareció, el arribo de modelos emergentes no se hizo esperar, sin embargo, con el tiempo estos han fenecido ante la llegada de otros tantos. En medio de este devenir la identidad propia de la Escuela Católica, ha sido garante de la permanencia en medio del devenir.

El oficio de maestro como un trabajo de artista, un artista que trabajaba sobre el alma de los alumnos utilizando un instrumento que nunca ha cesado de rondar la vida de los maestros: la fuerza del amor, una especie particular de amor que llamaremos amor pedagógico (Saldarriaga, 2003, p. 94).

El culmen del proceso de transformación de la escuela católica en este Latinoamérica no se encontró en el matrimonio ideológico con una política hegemónica, tampoco se debió al predominio de un contexto colonial de cristiandad que ha dejado arraigadas huellas religiosas en la sociedad (Sanz, 1994). Se debe principalmente a que esta Institución tomó conciencia de los cambios, se abrió al devenir educativo de los modelos pedagógicos, de las reformas políticas, de las nuevas legislaciones, y ante todo no perdió el horizonte de la misión que la configura como escuela.

Los cambios sociales asumidos por la escuela católica, antes de ser un problema, son un momento de crecimiento para el apostolado que esta cumple en medio de la sociedad. Una escuela católica anclada en la añoranza del pasado, es una escuela proclive a su propio ocaso. En un panorama cada vez más laico, la escuela católica encuentra un espacio con mayor libertad, para ejercer de forma autónoma su apostolado educativo, pero esto solo será posible en la medida en que se encuentre abierta al diálogo, al cambio y a la novedad.

Las ciencias de la educación, anteriormente centradas en el estudio del niño y en la preparación del maestro, han sido impulsadas a abrirse a las diversas etapas de la vida, a los diferentes ambientes y situaciones allende la escuela. Nuevas necesidades han dado fuerza a la exigencia de nuevos contenidos, de nuevas competencias y de nuevas figuras educativas, además de las tradicionales. Así educar, hacer escuela en el contexto actual resulta especialmente difícil. La escuela católica está llamada a una renovación valiente. La herencia valiosa de una experiencia secular manifiesta, en efecto, la propia vitalidad sobre todo por la capacidad para adecuarse sabiamente. Es, por tanto, necesario que también hoy la escuela católica sepa definirse a sí misma de

manera eficaz, convincente y actual. (Congregación para la Educación Católica, 1997, Par.2-3)

Dentro de las tareas de la Escuela Católica, se presenta el encontrar su lugar y su identidad en medio del amplio mapa global en el cual se encuentra inmersa, se solidifica gracias a la existencia de una ciencia que le permita reflexionar sobre sí misma, aquí surge nuevamente la filosofía escolar como el medio de auto-conocimiento que tienen las instituciones para definir su autenticidad, originalidad y lugar en medio de la sociedad del conocimiento, partiendo del “reconocimiento del hombre como continua transformación, esta se debe a sus procesos evolutivos marcando con ello una pauta o unas características puntuales para cada etapa del crecimiento” (Nieto, 2019, p.9)

La Escuela Católica abierta a la novedad del cambio, puede encontrar por llamado la constante actualización, en la cual renueve su mirada sobre sí misma y sobre su entorno (Rodríguez, 1997), pero no pierda la esencia de su búsqueda: la verdad que adquiere rostro sustantivo y subjetivo en la persona de Dios. El tiempo de la escuela, está íntimamente relacionado con el tiempo del acontecer social de Dios “que es una persona designada con nombre propio, dotada de una voluntad poderosa que irrumpe por sí mismo y de manera concreta en la historia de su pueblo” (Ranher, 1963, p. 108), haciendo del escenario escolar, un lugar de búsquedas teleológicas desde la ejercitación de la racionalidad práctica que incide socialmente en el territorio, el sujeto y la comunidad, para lo cual el aprendizaje crítico, permitirá trazar caminos de revolución en donde los fines, los medios y los contextos encuentren una coherencia reflexiva.

Situarse en el campo más decisivo de los fines, ocuparse no sólo del «cómo», sino también del « por qué », superar el equívoco de una educación aséptica, devolver al proceso educativo aquella unidad que impide la dispersión por las varias ramas del saber y del aprendizaje, y que mantiene en el centro a la persona en su compleja identidad, trascendental e histórica (Congregación para la Educación Católica, 1997, parágrafo.10).

El papel que ejerce la reflexión crítica centrada en la capacidad problematizadora del hombre, es el epicentro del proyecto educativo de la escuela católica, en cuanto el asombro, la pregunta y la curiosidad insatisfecha, propician el desarrollo de una persona libre de las estructuras hegemónicas y comprometido

con la construcción de una auténtica justicia social, develando la Verdad del Dios Verdadero:

El Dios verdadero no es algo que podemos asir o contemplar o tematizar; la verdadera trascendencia nos coloca más allá de las categorías del ser y de todas las extrapolaciones del ser; Yahvé no está ni entre los entes ni entre los existires, ni el ser unívoco ni en el ser análogo, sino en el implacable imperativo moral de justicia (Miranda, 1972, p. 72).

De esta manera, la construcción del conocimiento como camino de búsqueda reconoce que la verdad contemplada y reflexionada, solo es conocida desde la acción social que propende la justicia entre los hombres, por medio de las diferentes luchas que dignifican la humanidad, aunque estas no se encuentren necesariamente profesadas desde la fe cristiana, sino desde modos y maneras que alcanzan la acción salvífica de Dios, “donada por caminos que Él sabe” (AG 7).

En este entramado de reflexión, se suscita el interés de crear un ambiente educativo en el cual no hay una separación entre el aprendizaje crítico y la educación, entre el concepto teórico y la sabiduría humana, sino que todos los aprendizajes de una manera interdisciplinar se preocupen en la búsqueda de unas verdades comunes, para tal fin es necesario en primer lugar un ambiente abierto e inquieto por la verdad; y en segundo lugar un aprendizaje base que sirva como estructura de búsqueda para que los otros aprendizajes se interesen por la indagación, y la construcción de una curiosidad crítica e indócil, que lance a la escuela a la tarea de construir socialmente el conocimiento:

Se trata de una antropología que tiene que ser una antropología de la verdad. Una antropología social, es decir, donde se concibe el hombre en sus relaciones y en su modo de existir. Una antropología de la memoria y de la promesa. Una antropología que hace referencia al cosmos y que se preocupa por el desarrollo sostenible. Y aún más, una antropología que hace referencia a Dios. La mirada de fe y esperanza, que es su fundamento, escruta la realidad para descubrir en ella el proyecto escondido de Dios. Partiendo así de una reflexión profunda sobre el hombre moderno y nuestro mundo actual, nosotros deberíamos reformular nuestra visión sobre la educación (Congregación para la Educación Católica, 2014, parágrafo 10-11).

La construcción de una antropología para el siglo XXI, en donde se consolide una concepción de hombre cercana a las realidades sociales y las luchas que estos emprenden, hace necesario que dentro del aula se promueva la reflexión hecha por los estudiantes sobre los problemas que le rodean y de sí mismos, allí el pensamiento crítico y un ejercicio hermenéutico escolar tiene un lugar protagónico, pues la resignificación antropológica sitúa a los estudiantes como los primeros protagonistas del proceso de transformación y construcción social, son ellos quienes con formación divergente proponen una nueva óptica desde la cual se mira al hombre y se indaga la verdad de la moral, del conocimiento, del arte, como realidades no acabadas (Pérez, Nieto-Bravo y Santamaría Rodríguez, 2019).

Dicho proceso reflexivo, es enriquecido por el plus de una escuela que no se funda en conceptos abstractos, sino en el rostro de un sujeto con nombre e identidad, pues “no encontramos a Dios en la abstracción de todo lo concreto y determinado, sino muy concretamente en la historia y destino de Jesús de Nazareth” (Kasper, 1984, p. 207), quien nos enseña que la acción de Dios no es ajena a las luchas sociales por la justicia que emprende el género humano. Frente a esta realidad es necesario identificar cuatro desafíos de la escuela católica frente a los retos de la educación en el siglo XXI.

El primero es el de asumir la práctica pedagógica desde un horizonte crítico que posibilite el encuentro entre academia, vida y contexto vital, de esta manera el proceso de construcción del conocimiento supera las perspectivas hetero-estructurantes de carácter transmisionista, para dar paso a una acción colectiva del saber en cuanto “las pedagogías críticas asumen una postura pluriversal” (Santamaría-Rodríguez y Mantilla, 2018, p. 117), permitiendo que el saber trascienda las fronteras de la escuela, así entonces “una apreciación Latinoamérica de estas pedagogías favorece una concepción divergente de ellas toda vez que los públicos y realidades históricas en las cuales acontece son distintos en su naturaleza social, política, económica, cultural y religiosa” (Santamaría-Rodríguez y Mantilla, 2018, p. 117), transitando entre el conocimiento reflexionado y el conocimiento vivido:

La educación no es sólo conocimiento, es también experiencia. Ella enlaza saber y actuar, establece la unidad de los saberes y busca la coherencia del saber. Ella

comprende el campo afectivo y emocional, también tiene una dimensión ética: saber hacer y saber lo que queremos hacer, osa transformar la sociedad y el mundo, y servir la comunidad (Congregación para la Educación Católica, 2014, par.11).

El segundo reto de la escuela católica se encuentra de cara al diálogo con la ecología del conocimiento de Boaventura de Sousa (2010), en la cual la escuela debe hacerse consciente que no es el único escenario de aprendizaje, que las nuevas tecnologías han abierto múltiples lugares de conocimiento al alcance de todos, los cuales ganan un mayor impacto en la población juvenil e infantil. Por ello resulta importante hacer presencia en estos ambientes de aprendizaje y “ayudar a los estudiantes a construirse los instrumentos críticos indispensables para no dejarse dominar por la fuerza de los nuevos instrumentos de comunicación”. (Congregación para la Educación Católica, 2014, parágrafo.13-14).

El cambio tecnológico ha traído consigo una nueva concepción de hombre, de aprendizaje, de conocimiento. “a finales del siglo XX y principios del XXI el encuentro entre las personas y el mundo digital se intensificó transformando radicalmente la realidad” (Iztapalapa, Lerma y Pablos, 2015, p. 836). Dicho paradigma digital abre las puertas para el desarrollo de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) dentro de las prácticas pedagógicas desde la escuela. Las TIC están presentes en el mundo de los estudiantes, por ende se convierten en un escenario de encuentro, interacción y divergencia para la consolidación de un conocimiento cercano al lenguaje y al contexto propio, sin embargo el mayor reto es el de comprender que “las nuevas redes por donde circula la información digitalizada han devenido en campo de batalla, espacio (sin lugar) de lucha de clases y de enfoques culturales” (Bernete, 2013, p. 155).

El tercer reto se encuentra en la apertura al mundo de la pluralidad religiosa y cultural, en donde pareciera acallarse cada vez más el mensaje cristiano, no se trata de imponer un pensamiento, sino de ponerlo en diálogo, lo cual implica a las instituciones católicas abrir las fronteras del apostolado más allá del círculo de los creyentes o de los adeptos, generando puentes de comunicación basados en un humanismo racional, que se dialoga con palabras y de manera especial con el ejemplo de vida. El diálogo se dará en la medida en que la escuela católica

se reconozca en clave de servicio, “así una de las características distintivas de la escuela católica del mañana como también del pasado, es que tendrá que permanecer la educación al servicio y al don gratuito de sí mismo”. (Congregación para la Educación Católica, 2014, parágrafo 12). Por lo cual la Escuela reinterpreta la figura de Dios, pues

Este Dios Padre, quiere ser el Dios que sale al encuentro del hombre como Dios de amor y salvación. No el Dios extrahumano del capricho y de la Ley. No un Dios hecho a imagen de los reyes y tiranos, de los jefes y preceptores. Sino el buen Dios que se solidariza con los hombres, con sus necesidades y esperanzas (Kung, 1977, p. 395).

Esto implica desde luego una apertura a los presupuestos dogmáticos que impiden el diálogo entre la escuela católica y el mundo secular. Los Proyectos Educativos Institucionales de las escuelas católicas pueden esforzarse por abrir las puertas a la posibilidad de abarcar un dominio mayor al discurso religioso, dentro de la identidad misma de la Institución educativa, de allí que el pensamiento crítico sea una plataforma que fundamente dicha apertura y posibilite el dialogo entre centros de pensamiento divergentes, diferentes y en ocasiones contrarios a los predicados por el mensaje cristiano.

El último reto de la Escuela Católica es el de reconocerse como una Escuela Pública pero independiente, es decir, que no puede ser concebida como una institución separada de las otras instituciones educativas. Tampoco debe ser administrada como un ente particular y ajeno al público, sino abrirse a las relaciones con la política del país, los sistemas económicos que la rigen y las tradiciones culturales heredadas. Sin embargo, no será amalgama de los intereses partidistas de los gobiernos hegemónicos<sup>21</sup> que colonizan la sociedad, en esto radicará su independencia. Este diálogo entre lo público y lo independiente da libertad para enseñar, pero al mismo tiempo vinculación con la realidad en donde se enseña:

---

<sup>21</sup> Los términos “Gobiernos hegemónicos”, se aplica tanto para los gobiernos conservadores como liberales, lo cuales han usufructuado históricamente el gobierno y control del país. También hace referencia a la hegemonía eclesiástica que ha influido en el pensamiento y el actuar moral de la nación. La Escuela Católica asume un papel de independencia frente a estos prototipos de poder, esta será la condición de posibilidad, para que se pueda generar auténticos proyectos educativos basados en la libertad y la autonomía.

De este modo se pone de manifiesto claramente el rol público de la escuela católica, que no nace como iniciativa privada, sino como expresión de la realidad eclesial, por su naturaleza revestida de carácter público. Ella desarrolla un servicio de utilidad pública y, aunque siendo clara y manifiestamente configurada según la perspectiva de la fe católica, no está reservada a solo los católicos, sino abierta a todos los que demuestren apreciar y compartir una propuesta educativa cualificada (Congregación para la Educación Católica, 1997, parágrafo 16).

La Escuela Católica no tiene un carácter privado, sino que posee una identidad pública, ya que su labor social responde a un derecho inalienable que es la educación. La brecha entre las escuelas del Estado y las escuelas de la Iglesia, abierta con la lucha bipartidista, no puede seguir siendo un ente de separación que categoriza o discrimina los estamentos educativos. El hecho de romper el paradigma de privacidad, abrirá las puertas al diálogo con los diferentes estamentos sociales, en donde la filosofía escolar se constituirá en principio de comunicación, diálogo, interpretación y lenguaje. No se trata de perder el horizonte de su misión, se trata de hacer de su misión un bien público, que mire críticamente la sociedad y propicie su desarrollo y transformación.

La experiencia escolar, se encuentra situada en un momento central del aprendizaje de todo ser humano, por tal motivo la formación de un pensamiento divergente y reflexivo, será germen para la proyección de un saber vivir, de un conocimiento auténtico del propio yo, y de una inquietud permanente de cara al entorno. Para ello “la educación católica se coloca en un momento de la historia personal, y es más eficaz cuanto más sabe conectarse con esta historia, sabe construir alianzas, compartir responsabilidades y consolidar comunidades que educan” (Congregación para la Educación Católica, 2014, Parágrafo 22).

La educación católica se consolida en el mundo, nace del mundo y está destinada a él. Escapar del diálogo con las diferentes antropologías y con los pensamientos emergentes de los cambios sociales que determinan las nuevas culturas de América Latina, no tendría que ser la opción del educador católico, ya que es su misión abrirse a la ecología del conocimiento, a fin de procurar en sus estudiantes y en su escuela una construcción del saber en confrontación con el contexto, consigo mismo y con el pensamiento que otros han generado a lo largo de la historia (Nieto y Pinto, 2018)

La escuela católica es escenario de emancipación social, movido por la mirada cristiana del *agapé* como trashumar del sujeto individual al sujeto colectivo, en cuanto “el ámbito propicio de la misericordia es la comunidad” (Mantilla, p. 198), escenario desde el cual se agencian las luchas sociales y las revoluciones educativas, entendiendo que la identidad comunitaria misericordiosa de la escuela “no es sentimientos piadosos hacia Dios, es acción transformadora desde nuestra fe” (Mantilla, p.198), convirtiéndose en un compromiso de caridad en la acción con el otro que sufre (Castillo, 2006), y con la sociedad que necesita ser reinterpretada, transformada y liberada.

### **3. Fundamentación epistemología de una pedagogía crítica en la escuela católica Latinoamericana**

Somos herederos de una fundamentación epistemológica de la ciencia basada en dos fuentes de reflexión, por un lado se encuentra la perspectiva cartesiana que da origen a la modernidad científica, movida por el dualismo y la fragmentación, la cual trajo consigo la división entre *physis* y *psiqué*, posibilitando así una distancia entre los estudios que se centraron en la materia y aquellos que abordaban el espíritu, la *polis* y la historia (Dilthey, 2006). En la cuna de la *Royal Society of London for improving Natural Knowledge* se gestó el movimiento racionalista, que buscó con el método científico generar la ruptura epistémica que catalogaría como ciencias a todas aquellas que abordan las realidades naturales y materiales : “*perfect knowledge of natural things and all useful arts, manufactures, mechanical practices, ingenuity and inventions by experiment, without dealing with theology, metaphysics, moral, political, grammar, rhetoric or logic*”<sup>22</sup> (Hooke en Lyons, 1968, p. 41).

Por otro lado se encuentra la física de Newton, cuyo giro a la ciencia se da por la generación de la mecánica que asumen la matemática como lenguaje, con una intención universalista del conocimiento capaz de llegar a constituirse en una nueva dogmática con la capacidad de totalizarlo en sus cánones y excluir todo saber distinto a ésta, (Wallerstein, 2006) lo cual trajo consigo el desconocimiento de los contextos, las particularidades de las luchas subjetivas

---

<sup>22</sup> “perfeccionar el conocimiento de las cosas naturales y de todas las artes útiles, manufacturas, prácticas mecánicas, ingenios e invenciones por experimento, sin ocuparse de teología, metafísica, moral, política, gramática, retórica o lógica”. (Hooke en Lyons, 1968, p. 41)

y la imposición de presupuestos totalitarios dados unidireccionalmente y avalados por la experimentación haciendo de la ciencia “la búsqueda de leyes naturales universales que se mantenían en todo tiempo y en todo espacio” (Wallerstein, 2006, p. 4).

Esta nueva comprensión de la ciencia trajo consigo unos procesos de filiación entre las ciencias naturales y su método, con la epistemología, cerrando la puerta a la posibilidad de concebir el conocimiento fuera de la realidad material como objeto de estudio propio de las ciencias exactas (Koyré, 1979).

La consolidación de una única episteme venida de los cánones de las ciencias exactas cuya cuna estaba en los países europeos, generó el proceso de colonización intelectual, basado en la instrumentalización de la razón como medio de poder y control social, de manera especial sobre los países más pobres a los que consideraron subdesarrollados. Éstos se veían abocados a cumplir las leyes mecánicas que impactaron no solamente a las ciencias exactas, sino a las relaciones sociales de poder. Es así, como se oficializa una manera de escribir la historia, construir la política, comprender la cultura y consolidar los estados modernos, empleando a la Educación y la Escuela como el escenario que garantizará la reproducción de los paradigmas que perpetúan las estructuras de poder (Foucault, 1997).

El redito de este proceso fue la fragmentación del conocimiento, pues se constituyó “un paradigma positivista (de la simplicidad o lo disyuntivo) que separó el sujeto de conocimiento de la realidad social que investiga, a la vez que la fraccionó en parcelas que debían ser estudiadas por disciplinas separas” (Torres, 2006, p. 66).

Esta construcción de crisis epistémica, llevó a la búsqueda de nuevos lugares para construir el conocimiento, que se centran en las prácticas sociales como escenarios en donde emergen saberes comunitarios “que hacen nacer 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). El retorno al *Ethos* de la racionalidad práctica, posibilita la acción discursiva que se gesta en las luchas sociales, la cual esconde tras sus locuciones, la intencionalidad ilocutiva y la acción

perlocutiva (Searle, 2017), de esta manera “un saber se define por posibilidades de utilización y de apropiación ofrecidas por el discurso [...] no existe saber sin una práctica discursiva definida; y toda práctica discursiva puede definirse por el saber que forma” (Foucault, 1977, p.307).

Éste giro epistémico, ha permitido a la escuela católica poder fundamentar sus prácticas con un horizonte diferencial, entendiendo que “su campo de observación, el mundo social, no es esencialmente inestructurado. Tiene un sentido particular y una estructura de significatividades para los seres humanos que viven, piensan y actúan dentro de él” (Schütz, 2003, p. 37). Por tal motivo, el accionar epistémico desde el cual se fundamentan los retos sociales de la escuela católica en Latinoamérica presupone que “los sujetos conocidos distan del investigador cognoscente, sin embargo, no son realidades estáticas, sino seres que al poseer una existencia propia, se encuentran en devenir, en transformación permanente y supeditados a múltiples formas de ser interpretados” (Nieto, 2017b, p. 178), promoviendo así la educación diferencial y en contexto, que dista de la masificación ideológica reproductiva capaz de instrumentaliza la escuela al servicio de proyectos hegemónicos, a fin de “liberar a los condenados a ser objetos del conocimiento social, permitiéndoles hablar y construir sus propias reglas” (Torres, 2006. p. 70), recreando su individualidad y colectividad, como factores centrales en la construcción histórica

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. (Horkheimer, 2003, p. 243).

El fundamentar desde una postura crítica la pedagogía como *habitus* que transforma el campo educativo en donde se forman los sujetos sociales, permite considerar la educación como un fenómeno que procura emancipación y transformación, superando la perspectiva del conocimiento especulado, para dar paso al conocimiento democratizado y vivido (Nieto y Rodríguez, 2018), por lo

cual “una pedagogía crítica viva, relevante y efectiva, en el mundo contemporáneo, debe ser al mismo tiempo intelectualmente rigurosa y accesible a diversos públicos” (Kincheloe, 2008, p. 26).

#### **4. El *habitus* crítico del nuevo sujeto pedagógico y la construcción de la escuela como un campo en transformación.**

La construcción de una educación crítica en América Latina está sujeta a la puesta en diálogo con las estructuras de pensamiento venidas desde otros escenarios de resistencia, de allí que sea necesario problematizar las comprensiones que emergen tanto del norte como del sur, encontrando sus puntos de convergencia y el entramado de intelecciones que las mismas generan a la hora de pensar una escuela con horizonte crítico, que se expresa por medio de la narrativa entendida “como una forma de estudiar y comprender la manera como los individuos captan su realidad” (Nieto-Bravo, Angarita, Muñoz y Labrador, 2019, p.65) y por ende la transforman.

Las fuentes emergentes de la escuela de Frankfurt y Budapest, son sustrato epistemológico para la construcción de una pedagogía crítica que reconfigura el escenario escolar como una plataforma de resistencia y emancipación, capaz de incidir en la vida social y democrática de los Estados (McLaren, 2015). Por esta razón “la teoría cultural de la Escuela de Frankfurt también ofrece nuevos conceptos y categorías para analizar el papel que desempeñan las escuelas como agentes de la reproducción social y cultural” (Giroux, 1983, p. 30)<sup>23</sup>. La acción del pensamiento crítico no es ajena a la realidad tecnocrática donde se desarrolla la escuela, por el contrario, responde a ésta, desde la consolidación de una racionalidad no instrumental capaz de entender que “el aula [...] se puede convertir en lugar de resistencia, donde los estudiantes combinen las posibilidades contrarias y transgresoras halladas en la cultura de la calle [...]” (Giroux, 1997, p. 67).

La recomposición del capitalismo del siglo XXI genera una nueva conformación de las relaciones sociales de poder, se establece una economía de mercado con

---

<sup>23</sup> The Frankfurt School’s theory of culture also offers a new concepts and categories for analyzing the role that schools play as agent of social and cultural reproduction (Traducción propia).

dos altos costos, el primero es el ambiental, el cual afecta la casa común como producto del extractivismo y la hiper-industrialización; el segundo es un costo social, en cuanto el incremento del capital se mantiene sobre los más pobres, “el proyecto capitalista funciona con base en grandes marginalizaciones. El dinamismo en sus lugares de punta, coincide con el atraso en que quedan varias capas de la población” (Mejía, 1996, p. 78).

Todo esto se realiza desde la conformación de un contrato social avalado por las estructuras de poder en donde las sociedades políticas “se convierten en receptáculo de los intereses humanos, teniendo como principios la igualdad y la reciprocidad de las personas, quienes, saliendo de un Estado de naturaleza, logran constituir el Estado civil, y generar así una comprensión de justicia igualitaria” (Nieto, 2017a, p. 87) En palabras de Rawls (1997) “la idea directriz es que los principios de la justicia [...] son los principios que unas personas libres y racionales que interesadas en promover sus propios intereses, aceptarían una posición inicial de igualdad” (p. 11).

Sin embargo, la idea de igualdad que defiende la hegemonía del poder, no constituye necesariamente el desarrollo de la equidad pues, las grandes masas excluidas son marginadas de la toma de decisiones propias del contrato social, Nussbaum (2007) problematiza esta cuestión cuando realiza las siguientes preguntas: “¿quién diseña los principios básicos de la sociedad? Y ¿para quién están pensados los principios básicos de la sociedad?” (p. 36).

El proyecto capitalista es una apuesta de individualidad, en donde los grandes propietarios del mercado olvidan las necesidades humanas fundamentales, basadas en el principio de la solidaridad cooperativa que entreteje comunidad. Es por esta razón que la escuela avalada por el contrato social, propugna la reproducción del modelo económico que visibiliza la singularidad del poderoso a costa de la invisibilidad de la comunidad. Frente a este proyecto la escuela crítica, de manera especial aquella que está guiada por los principios evangélicos, debe posicionarse como escenario de construcción social en donde los sujetos como intelectuales transformativos ejerzan su desarrollo personal en consonancia con el desarrollo comunitario transformativos (Giroux, 2013, p. 19-21; Giroux, 2016, p. 358). El aula crítica como escenario propedéutico de

emancipación desde la construcción de conocimiento con pertinencia social, permite la generación de prácticas transformadoras (Maldonado, 2011).

El tránsito de la concepción marxista de capital material, al nuevo capital inmaterial del siglo XXI que es el conocimiento, permite identificar en la escuela el escenario productor de este nuevo capital, procurando la responsabilidad política en la generación de poder en donde los excluidos pueden representarse en una pedagogía que hace consciente, reflexivo y crítico al sujeto frente a su propia historia y su condición de dominación (Requejo, 2000), por lo cual el escenario escolar agencia experiencias de emancipación, reflexión y restitución de lo humano en cuanto humano al asumirse como “una educación, como una forma, como un proceso de confinamiento, un juego, un aprendizaje, un libro, una aventura en el mundo, dos seres humanos, un icono de su naturaleza, un ejemplo de una historia, como una vocación para la humanidad” (Freire, 2001, p. 12)<sup>24</sup>.

La riqueza de la crítica humanista que reconfigura el lugar de la escuela y la pedagogía como escenario de transformación social, parte de las necesidades humanas al considerarlas principio de constitución de las relaciones sociales, no en una jerarquía organizada, sino como una manera de representar al que ha sido excluido socialmente. Por esta razón, se constituye el nuevo sujeto pedagógico que media la estructura del sujeto político y el “*habitus*” que se formará en la escuela (Puiggrós, 1994, p. 55). Para comprender dicha reconfiguración es importante identificar la noción de Bourdieu sobre el campo como un “espacio social estructurado y estructurante compuesto por instituciones, agentes y prácticas (...) que poseen formas estables de reproducción del sentido, desplegando así un conjunto de normas y reglas (...) que establecen lógicas de relación entre los agentes adscritos” (Vizcarra, 2002, p. 57).

Esta noción de campo, es asumida por los sujetos mediante procesos de socialización, que posibilitan la adopción de las nociones y principios, así los “agentes tienen una captación activa del mundo. Sin duda construyen su visión

---

<sup>24</sup> a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização (Traducción propia).

del mundo. Pero esta construcción se opera bajo coacciones estructurales” (Bourdieu, 2000<sup>a</sup>, p. 133). Por tal motivo la reconstrucción del sujeto pedagógico crítico, parte de la necesidad de transformar las estructuras estructurantes de los campos de poder donde el sujeto transformador debe estar “dotado de los *habitus* que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego” (Bourdieu, 1990, p. 136), generando un cumulo de capitales y de luchas sociales por la apropiación de los mismos, a fin de generar fuerzas de resistencia ante aquellos que históricamente han dominado el capital y por ende el campo, sus normas y sus estructuras de sentido:

Aquellos que monopolizan el capital específico, que es el fundamento del poder o de la autoridad específica característica de un campo, se inclinan hacia estrategias de conservación, mientras que los que disponen de menos capital (que suelen ser también los recién llegados, es decir, por lo general, los más jóvenes) se inclinan a utilizar estrategias de subversión (...) (Bourdieu 1990, p.137).

Los campos se constituyen en espacios donde los sujetos que lo conforman se hacen agentes determinantes de las estructuras sociales y simbólicas que les permiten releer el mundo y las prácticas de poder que allí se desarrollan; sin embargo, para ejercer esta libertad auto-determinante es necesario que su *habitus* sea formado con una curiosidad transformadora capaz de poner entre paréntesis las estructuras que han normado el campo donde se marca su propia formación, por esta razón para construir un nuevo sujeto pedagógico, es necesario desentrañar un *habitus* crítico capaz de dar un lugar a la “dimensión consciente, libre, improvisada, original, considerándola como la fuente de discursos pedagógicos disidentes con la dimensión ritual, es decir mecánica, predecible, regular, regulada” (Tenti, 1981, p. 167).

Es la formación del *habitus* crítico, la que transformará el campo estructurante de la escuela, esta afirmación rompe con la estructura hegemónica de la escuela como formadora, para dar paso a una mutua incidencia en los procesos de transformación que se gestan entre el sujeto como individuo y la escuela como institución-comunidad. Dicho movimiento requiere una “lucha social” entre la configuración del positivismo pedagógico, de carácter esencialista y clasista, que ha impuesto un *habitus* hegemónico que acumula capital cultural de forma

inequitativa, con las nuevas alternativas de acción social y desarrollo humano que se convierten en el semillero de construcción de un nuevo sujeto pedagógico, que supere las lógicas reproductivas de la educación, desde la reflexividad práctica y su transformación.

La novedad del sujeto pedagógico posmoderno es su imperfección, pues “no solamente graba los mandatos, sino que los decodifica, desordena y transforma. De tal manera escapa al sentido filicida propio del paradigma en el cual se inscribe” (Puiggrós, 1994, p. 57), superando con ello la construcción de la rutina como repetición “para garantizar la perpetuación de las viejas generaciones y el orden establecido” (Puiggrós, 1994, p. 57). Esta imperfección indómita del nuevo sujeto pedagógico, posibilita la superación del rito establecido y los paradigmas de imposición política, confesional, económica e ideológica, para dar paso formas más complejas de educación, dejando los ámbitos reproductivos y transitando a los escenarios reflexivos de la resistencia, en donde “la mera implantación de la educación básica no reviste la misma importancia como eje de la lucha entre los grupos sociales, dado que el desarrollo de la sociedad plantea como puntos críticos niveles educativos más altos” (Rama, 1984, p. 38).

##### **5. Proyecciones en diálogo con el Magisterio latinoamericano.**

Una mirada de conjunto a las cinco conferencias del Episcopado Latinoamericano y del Caribe permite distinguir una preocupación fundamental por la praxis pastoral, de allí que se haya estructurado una pastoral de conjunto que armónicamente conjuga las diferentes realidades eclesiales y sociales a las cuales responde el apostolado católico de forma especializada, es decir profundizando en cada una de éstas. La Teología pastoral, entiende las pastorales especializadas como “la acción de la Iglesia en una situación determinada” (Midiali, 1985, p. 349), es por ende el contraste que se da entre la reflexión “teológica fundamental de la acción en sí y su realización histórica en cada una de las estructuras y acciones pastorales concretas” (Ramos, 1995, p.11). En el campo de la educación se evidencia una progresión entre el paradigma educativo que marca el magisterio Latinoamericano.

Para la conferencia de Río hay una especial preocupación por comprender la educación y la escuela católica como un semillero para la generación de

vocaciones a la vida cristiana, pero de manera especial para la vida sacerdotal, entendiéndose el paradigma de una escuela reproductora del confesionalismo religioso:

De modo especial a los sacerdotes y en especial a los párrocos: que creen, donde aún no existan, escuelas parroquiales, las cuales pueden constituir un ambiente particularmente favorable al nacimiento de las vocaciones sacerdotales, y procuren también fomentar éstas entre los alumnos de los demás centros de enseñanza, desplegando un afán apostólico, que ganará en eficacia si se lograra siempre una estrecha colaboración entre los sacerdotes y los maestros” (DR 5b).

En Medellín se da organicidad a la pastoral educativa, pensándola no como la estructuración de varias actividades educativas, sino como el resultado de una debida planeación, que involucre la elaboración de unas metas educacionales, el ordenamiento de los recursos humanos disponibles, el conocimiento de los recursos financieros institucionales y la constitución de un plan educativo. Frente a esto, Puebla muestra especial preocupación en “dar prioridad en el campo educativo a los sectores pobres de nuestra población, marginados material y culturalmente, orientando preferentemente hacia ellos” (DP 1043). Tiene por fin, crear en los jóvenes estudiantes conciencia social acorde a la doctrina social de la Iglesia.

Santo Domingo considera la enseñanza como un medio pedagógico de evangelización que tiene por línea pastoral la inculturación, de allí que “busca una educación cristiana desde y para la vida en el ámbito individual, familiar y comunitario y en el ámbito del ecosistema; que fomente la dignidad de la persona humana y la verdadera solidaridad” (DSD 271) de tal manera que en la escuela “se integre un proceso de formación cívico-social inspirado en el Evangelio” (DSD 271). La novedad de Santo Domingo, es la superación del concepto asistencialista de la educación, promulgado por las anteriores conferencias, proporcionando la idea de una “*educación evangelizadora*” que se encuentre al alcance de todas las personas y responda a las necesidades de los pueblos Latinoamericanos.

Aparecida, retoma la idea de Santo Domingo de una educación evangelizadora, donde la prioridad sea “conducir a niños y jóvenes al encuentro con Jesucristo

vivo, Hijo de Padre, Hermano y Amigo, Maestro, Pastor misericordioso, esperanza, camino, verdad y vida” (DA 336). Las escuelas católicas promueven la recuperación de las profundas raíces culturales que generan la identidad latinoamericana, para ello el acento se encuentra en “un impulso misionero, valiente y audaz, de modo que llegue a ser una opción profética plasmada en una pastoral de la educación participativa” (DA 337). Para que esto se logre, “Dichos proyectos deben promover la educación integral de la persona teniendo su fundamento en Cristo, con identidad eclesial y cultural y con excelencia académica” (DA 337).

Esta progresión en el magisterio Latinoamericano, permite identificar una mutación en la comprensión del *ethos* educativo según los cambios de época y de paradigmas de pensamiento, que han marcado el devenir histórico de nuestras naciones, motivo por el cual resulta pertinente proyectar el papel de la escuela católica, desde un nuevo lugar epistémico crítico, donde el sistema educativo homogeneizador y reproductivo que ha causado la exclusión de los oprimidos, pueda mutar convirtiéndose en el lugar que dota de poder a la persona y la reta frente a la consolidación social de la comunidad, resignificando con ello el papel de la Iglesia dentro del quehacer educativo de los pueblos:

Dios no aparece apenas en la ausencia. En nuestro contexto humano de subdesarrollo se configura también el rostro positivo de Dios... en el proceso de liberación definitiva, en el compromiso para superar estructuras injustas, comenzando por aquellas estructuras mentales que nos impiden accionar en una práctica modificadora de las estructuras que originan deshumanización y destilan opresión sobre gran parte de la población, ahí se debe verificar, en el sentido etimológico, saber tornar y hacer verdad, el significado original de Dios. (Boff, 1983, p. 45).

### **Referencias Bibliográficas**

Bernete, F. (2013). Identidades y mediadores de la ciudadanía digital. En Sierra, C. (Ed.) (2013). *Ciudadanía, tecnología y cultura: nodos conceptuales para pensar la nueva mediación digital*. Barcelona: Editorial Gedisa. pp. 151-179.

Boff, L. (1983). *La experiencia de Dios*. Bogotá: CLAR.

- Bohórquez, L. (1956). *La evolución educativa en Colombia*. Bogotá: Publicaciones Cultural colombiana.
- Bourdieu, P. y Passeron, C. (1972). *La reproducción*. Barcelona: Laia.
- Bourdieu (1990) *Sociología y cultura*. México: Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.
- Bourdieu, P. (2000) *Cosas dichas*. Gedisa. Barcelona
- Castillo, J. (2006). *El seguimiento de Jesús*. Madrid: Sígueme.
- Celam (2007) "Documento conclusivo de Aparecida" Editado por Celam.
- \_\_\_\_\_. (1968) "Documento conclusivo de Medellín" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- \_\_\_\_\_. (1955) "Documento Conclusivo de Río de Janeiro" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- \_\_\_\_\_. (1979) "Documento conclusivo de Puebla" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- \_\_\_\_\_. (1992) "Documento conclusivo de Santo Domingo" En Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe" Editado por Celam.
- Congregación para la educación Católica (1997). *"La escuela católica en los umbrales del tercer milenio"*. Roma. Recuperado de: [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/index\\_sp.htm](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/index_sp.htm)
- Congregación para la Doctrina de la Fe (2000). Declaración Dominus Iesus. Sobre la unicidad y la universalidad salvífica de Jesucristo y de la Iglesia. Roma: Ediciones Vaticanas
- Congregación para la Educación Católica (2014), *"Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva"* *Instrumentus Laboris*. Recuperado de <http://www.educatio.va/content/dam/cec/Documenti/Educare%20oggi%20e%20domani%20SPAGNOLO.pdf>

De Sousa Boaventura (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo: Ediciones Trilce.

Dilthey, W. (2006). *Historia de la filosofía*. México: Fondo de Cultura Económica.

Foucault, M. (1997). *La arqueología del saber*. México, México: Siglo XXI

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

Freire, P. (2001) *Política e Educacao: Ensaio*. 5. ed. Sao Paulo: Cortez.

Giroux, H. (1983). *Theory and practice in educational administration. Critical theory and educational practice*. Victoria: Deakin University.

Giroux, H. (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*. 1. ed. Barcelona: Paidós, pp. 47-77.

Giroux, H. (2013). La pedagogía crítica en tiempos oscuros. En *Praxis Educativa*, 17(1-2), pp. 13-26.

Giroux, H. (2016). When schools become dead zones of the imagination: A critical pedagogy manifesto. En *High School Journal*, 99(4), pp. 351-359.

Gutiérrez, G. (2014). *Teología de la liberación. Perspectivas*. Lima: CEP

Horkheimer, M. (2003). *Teoría crítica*. Buenos Aires: Amorrortu

Iztapalapa, U. Lerma U. Pablos, J. (2015). Ciudadanía Digital. Entre la novedad del fenómeno y las limitaciones del concepto. En *Economía, sociedad y territorio*. 15(49), pp. 835 - 844.

Kasper, W. (1984). *Jesús el Cristo*. Salamanca: Sígueme.

Kincheloe, J. (2008). La pedagogía crítica en el siglo xxi: evolucionar para sobrevivir. En P. McLaren y J. Kincheloe (ed.), *Pedagogía crítica. De qué hablamos, dónde estamos*. Barcelona: Graó. pp. 25-69.

Koyré, A. (1979). *Del mundo cerrado al universo infinito*. México: Siglo XXI.

- Kung, Hans. (1977). *Ser Cristiano*. Madrid: Ediciones Cristiandad.
- Lyons, H. (1968). *The Royal Society, 1660-1940*. New York: Greenwood Press.
- Maldonado, M. (2011). *Pedagogías críticas. Europa, América Latina, Norteamérica*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio,
- Mclaren, P (2015). Pedagogía crítica y lucha de clases en la era del territorio neoliberal. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 4(2), pp. 26-66.
- Mantilla, B. (2016). Relato de viaje: ¡Pasión por la vida! El grito desesperado por la misericordia. En *Congreso Internacional de teología interpretaciones al papa Francisco Hoy*. Bogotá: UPJ.
- Martínez Boom, A. (2006). Pobreza, policía y nipo en el surgimiento de la escuela pública en Colombia. En M. Narodowski, C. Carriego, A. Martínez Boom, G. Arellano, J. Saldarriaga, V. Zapata, y otros, *La escuela frente al límite* (págs. 23-40). Buenos Aires: Noveduc.
- Mejía, M. (1996). *Educación y escuela en el fin de siglo*. Bogotá: CINEP
- Midiali, M. (1985). *Teología pastoral o Práctica*. Roma: Pontificia Universidad Lateranense.
- Miranda, J. (1972). *Marx y la Biblia*. Salamanca: Sígueme.
- Narodowski, M. & Carriego, C. (2006). La escuela frente al límite y los límites de la escuela. En M. Narodowski, *La escuela frente al límite*. Buenos Aires: Noveduc. pp 11-22.
- Nieto, J.A y Pardo, J.P. (2017a). Del contractualismo igualitario al desarrollo humano diferencial: una perspectiva de justicia desde el enfoque de capacidades humanas en el proceso de retorno a la vida civil de desmovilizados en Colombia. En *Revista Hallazgos*. 14(28), pp. 83-104.
- Nieto, J.A. (2017b). Hacia una didáctica del sentido. Didácticas emergentes de las prácticas pedagógicas de filosofía en tres escuelas

católicas. En *Revista Interamericana de Investigación, Educación y Pedagogía*. 10(1). 174-196.

Nieto, J.A. y Rodríguez, J.P. (2018). Desarme, desmovilización y reincorporación social en Colombia. En *Revista Universidad de Lasalle* N°75. pp. 157-177.

Nieto, J.A. Angarita, M. Muñoz, J. y Labrador, G. (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. En *Revista Hojas y Hablas*, (17), 58-73. DOI: <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4>

Nieto-Bravo, J.A. (2019). *Didáctica del sentido*. Mauritius: Editorial Académica Española. ISBN 978-613-9-97757-4

Saldarriaga, Oscar (2003). "Del oficio de Maestro. Prácticas y teorías de la pedagogía moderna en Colombia". Magisterio. Bogotá.

Sanz, J. (1994). *La iglesia y los desafíos de la historia latinoamericana*. Bogotá: USTA.

Santamaría, J. & Mantilla, B. (2018). Fundamentación curricular para una pedagogía de la teología. Reflexiones en perspectiva crítico-liberadora. *Pedagogía y Saberes*, 48, 111-126. DOI: <https://doi.org/10.17227/pys.num48-7377>

Searle, J. (2017). *Actos de habla*. Madrid: Ediciones Cátedra.

Pérez, J., Nieto-Bravo, J., & Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Civilizar: Ciencias Sociales Y Humanas*, 19(37). Recuperado de <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/1248>

Puiggrós, A. (1994). *Imaginación y crisis en la educación Latinoamericana*. Buenos Aires: Aique.

Rahner, K. (1968). *Escritos de Teología*. Vol I. Madrid: Tesaurus

Rama, G. (1984). Estructura y movimientos sociales en el desarrollo de la educación popular. En Tedesco, J. (Dir.). *La Educación Popular en América Latina*. Buenos Aires: Kapelusz. pp. 9-76.

Ramos, J. (1995). *Teología pastoral*. Madrid: B.A.C. Sapientia Fidei

Rawls, J. (1997). *Teoría de la justicia*. Madrid: Fondo de cultura contemporánea.

Tenti, E. (1981). La educación como violencia simbólica: P. Bourdieu y J.C. Passeron". En Gonzáles, C. y Torres, C. *sociología de la educación*. México: CEE. Pp. 263.

Requejo, A. (2000). Conocer para transformar. En Carbonell, J. (Ed.). *Pedagogías del siglo XX*. Barcelona: Cisspraxis. pp. 131-142.

Rodríguez, E. (1997). *Problemática actual sobre Dios*. Bogotá: USTA.

Theodosiadis, F. (1996) *Alteridad ¿La (Des)construcción del otro*. Bogotá: Magisterio.

Ugalde, L. (1987). El pueblo como coeducador. En *Educación hoy. Perspectivas latinoamericanas*. 17(97). pp 21-42.

Vizcarra, F. (2002). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Bourdieu. En *Época*. 8(16), pp. 55-68

Wallerstein, I. (2006). *Abrir las ciencias sociales. Comisión Gulbenkian para la reestructuración de las ciencias sociales*. México: Siglo XXI