

**La enseñanza para la comprensión como marco
conceptual para el mejoramiento de la calidad
educativa en las instituciones de educación teológica
evangélica de América Latina.**

Autor: Alejandro Adolfo Romero

Director de tesis: Dr. Alberto F. Roldán

**Tesis presentada como requisito para optar al título de doctor en teología
(Ph D in Theology) por el South African Theological Seminary (SATS)**

Buenos Aires, enero 2017

Las opiniones contenidas en esta disertación no necesariamente reflejan la
posición de SATS

Declaración:

Doy fe de que el trabajo contenido en esta tesis es resultado de mi propia y original investigación y no ha sido sometido, ni parcial ni totalmente a ninguna otra institución educativa para la obtención de algún grado académico

Firma: 

Aclaración: Alejandro Adolfo Romero

Fecha: 10-01-2017

Índice de contenidos

Declaración	3
Índice de contenidos	5
Dedicatoria	7
Agradecimientos	9
Resumen	11
Abstract	13
I. Introducción:	15
I.I. Presentación	15
I.II. Problema	15
I.III. Objetivos	16
I.IV. Propósito	16
I.V. Diseño y metodología	17
I.VI. Hipótesis	20
Capítulo 1: ¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de las instituciones de educación teológica de gran parte de América Latina?	23
1.1. Estado del arte	23
1.2. Reflexiones y definiciones sobre pedagogía	31
1.2.1. Aspectos generales de la pedagogía	33
1.2.2. Las condiciones que exigen que el ser humano necesite ser educado	37
1.2.3. La artificialidad del dispositivo educativo	39
1.2.4. La profesionalización del campo	40
1.3. La hermenéutica aplicada en la dimensión teológico - pedagógica	47
1.3.1. Enfoques hermenéuticos de la educación teológica	48
1.3.2. El “círculo hermenéutico”	52
1.3.3. Gestión del conocimiento	57
1.3.4. El círculo hermenéutico en la pedagogía	60
1.4. Algunas ideas sobre el currículum	63
1.4.1. Diferencias y Similitudes	66
1.4.2. Rol del Docente	75
Capítulo 2: ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?	83
2.1. Introducción	83
2.2. ¿Qué significa enseñar para la comprensión?	88
2.3. La enseñanza y sus enfoques	88
2.4. Perspectiva cognitiva: Enseñanza para promover el aprendizaje significativo	97

2.4.1. La enseñanza de conceptos y el aprendizaje significativo	98
2.4.2. Algunas cuestiones respecto del modelo de enseñanza para el Aprendizaje Significativo	100
2.4.3. Conclusión	101
Capítulo 3: ¿Cuáles son los desafíos contemporáneos de la educación teológica?	103
3.1. Los desafíos contemporáneos de la educación teológica	103
3.1.1. Introducción	103
3.1.2. La educación en la modernidad líquida	105
3.1.3. La educación teológica hoy	115
3.1.4. Una teología esperanzadora	120
3.2. Aportes teológicos de Alberto F. Roldán	129
3.2.1. Análisis de la propuesta	129
3.2.2. Una teología del Reino para la educación teológica	145
3.2.3. Conclusión	172
Capítulo 4: ¿Qué aporte significativo puede ofrecer el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión a la educación teológica?	177
4.1. Introducción	177
4.2. Inteligencias Múltiples y enseñanza para la Comprensión	178
4.3. El marco de la enseñanza para la comprensión	182
4.4. La evaluación y el uso de portafolios	202
4.5. Una educación teológica en clave pedagógica	211
4.6. Condiciones generales para la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión en una Institución de Educación Teológica	213
4.6.1. Componentes mínimos para la confección del proyecto	213
II. Conclusión General	219
III. Bibliografía	227

Dedicatoria:

**Dedico este trabajo a mi amada esposa Mabel E. Cámara
y a los frutos de este amor,
mis hijas Dámaris M. Romero y Jérica A. Romero**

Alejandro A. Romero

Agradecimientos

Primeramente quiero agradecer al Dr. Alberto F. Roldán quién aparte de haber sido el tutor de esta tesis, ha sido mi mentor. Hombre de Dios a quién admiro y aprecio profundamente. Mi incursión en la vida académica comenzó en el año 1991 en el Instituto Bíblico Bahía Blanca, fue allí donde conocí a mi querido hermano en Cristo y a su esposa Emilia Macko, ambos fueron una inspiración para mi vida y para la vida de mi esposa. De ahí en adelante ninguno de los dos paramos de formarnos. El haber llegado a esta instancia se lo debo a ambos.

Por otra parte, no puedo dejar de agradecer al Dr. Norberto J. Saracco y al Dr. David A. Roldán, quienes siempre han tenido sus brazos abiertos y han hecho realidad que pudiera realizar este posgrado.

Agradezco a FIET, que de una manera u otra me ha dado la posibilidad de ser parte de su equipo. También extendiendo este sentir a la Universidad Nacional de Quilmes quién me dio la posibilidad de recibir una formación sólida en el mundo de la pedagogía.

Pero sobre todo esto, agradezco a Dios, quién fue el que puso en mi camino a estas maravillosas personas e Instituciones.

Resumen

La enseñanza para la comprensión como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones de educación teológica evangélica de América Latina.

El tema de ésta tesis es proponer al modelo pedagógico denominado enseñanza para la comprensión para ser utilizado como marco conceptual para el mejoramiento de la calidad educativa en las instituciones de educación teológica evangélica de América Latina.

El motivo que nos ha impulsado a considerar esta cuestión ha sido la gran carencia de propuestas pedagógicas transversales en las mediaciones de educación teológica. En general hemos descubierto que la pedagogía apenas ocupa un lugar instrumental en dichas instituciones y que no se la ha entendido como una herramienta que pueda afectar todo el proceso de enseñanza - aprendizaje, ni tampoco se la ha entendido como un instrumento que afecte la lógica institucional. Del mismo modo hemos observado que el quehacer teológico que desarrollan las instituciones teológicas tiene una mayor aproximación al adoctrinamiento, que al análisis, reflexión y producción de teología. En este sentido, este trabajo ayudará básicamente en tres aspectos. Primero, lograr implementar un proyecto pedagógico institucional que afecte todas las esferas de una institución de educación teológica. Segundo, revolucionar la propia actividad docente. Y tercero, aportar nuevas herramientas a la hora de hacer teología.

El estudio propuesto pertenece a los campos de la teología y la pedagogía, y está compuesto por el análisis de elementos bibliográficos. El diseño y la metodología de investigación se enmarcan en una lógica cualitativa y la argumentación conceptual es de tinte complementaria, donde se intenta armonizar diferentes ideas, combinarlas para lograr así una propuesta pedagógica lógica y coherente. En casos puntuales se utilizó una metodología de corte comparativa donde cotejamos diferentes puntos de vista y analizamos sus similitudes y diferencias. La estructura consta de cuatro pasos:

El primer paso fue responder a la pregunta: ¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de las instituciones de educación teológica de gran parte de América Latina? Para ello efectuamos un estado del arte sobre el tema, realizamos algunas reflexiones y también algunas definiciones sobre que entendemos por

pedagogía, planteamos la posibilidad de aplicar la hermenéutica a la dimensión teológica y pedagógica y trabajamos algunas ideas sobre el currículum. El segundo paso fue explicar la pregunta: ¿Qué es el marco de la enseñanza para la comprensión? Para ello realizamos un recorrido histórico de la propuesta y los pilares fundamentales sobre los cuales se asienta. Explicamos diferentes formas en que los docentes enseñan y la importancia de lograr un aprendizaje que sea significativo para el alumno. El tercer paso fue responder a la pregunta: ¿Cuáles son los desafíos contemporáneos de la educación teológica? Para su respuesta comparamos algunos autores y convocamos a otros donde logramos entender que hay nuevas formas de hacer teología y nuevas formas de entender el obrar de Dios y de la iglesia. El cuarto y último paso fue responder a la pregunta: ¿Qué aporte significativo puede ofrecer el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión a la educación teológica? Para ello, establecimos las bases conceptuales del marco de la enseñanza para la comprensión y al mismo tiempo respondimos a la pregunta: ¿Cómo implementar la enseñanza para la comprensión en la educación teológica? Aquí realizamos una propuesta concreta para ser formalizada en una institución de educación teológica.

Concluimos entendiendo que es indispensable realizar una reflexión profunda sobre aquello que concebimos que es la pedagogía y sus implicancias en toda la actividad educativa. Que es importante tener en cuenta los paradigmas de la esperanza y del reino de Dios para renovar a la teología y a la pedagogía. Del mismo modo descubrimos que hay maneras diferentes de hacer teología que pueden cambiar significativamente la fisonomía de una institución. Que una herramienta como lo es la hermenéutica puede sacudir al quehacer teológico – pedagógico de una comunidad educativa. Sucede lo mismo con el papel que juega el currículum en una institución, condicionando la tarea del docente o ubicándolo en un estatus más creativo, reflexivo e innovador. La posibilidad de analizar cuáles son los desafíos contemporáneos sobre la educación teológica y situándonos contemporáneamente, nos puede ayudar a mejorar nuestra tarea educadora y transformadora de la realidad. Todo esto y más detalles, sumado a un modelo pedagógico – didáctico como lo es el marco de la enseñanza para la comprensión, pueden hacer un trabajo más que significativo en cualquier institución de educación teológica.

Abstract

*On Teaching As a Conceptual Framework for Better Comprehension, to Improve the
Quality of Education in the Evangelical Theological Institutions
in Latin America*

The primary point of my thesis is to suggest an educational model entitled “teaching for an easier comprehension”, to be used as a framework to help improve the quality of education of Evangelical Theological Institutions in Latina America. The reason that motivated me to write on the subject has been the scarce propositions of alternatives available in theological education. The teaching hardly occupies a place of influence as a tool which could positively affect the whole teaching and learning process as well as the logic of institutions. Likewise I questioned the tasks and approach of theological institutions being more doctrinal rather than analytical and prudent. The aim of this very work is to indicate three main points as follows: Firstly; to implement a pedagogical project which may produce a radical change in every area of theological teaching. Secondly; to revolutionize the very approach of teaching itself. Thirdly; to acquire new tools whenever theology is carried out. This work is relevant to theology and pedagogy, it is based on bibliographic elements. The method and the investigation I carried out can be classified and framed in a qualitative logic, and the argument has a complementary hint. That, can only fit into a frame of new ideas to accomplish a model of logic and consistent pedagogy. I have hereby used a comparing methodology of analysis based on different points of view comparing their similarities and differences. The first step forward was taken by answering a question divided into four points;

Point One: “What characteristics do educational practise have in theological institutions in Latin America?” To look in depth into that question, I have reflected on the very definition of pedagogy itself, taking the chance to apply hermeneutics to the

theology and pedagogy aspects, working as well on the teaching plan. Point Two: “What is the framework of teaching toward comprehension?” For a better understanding of the concept, I made a journey into the history of the proposition of comprehension and its foundation, on which it stands. I showed different ways of tutoring, and the importance to achieve an effective learning process for the students. Point Three: “What challenges do contemporary theological education bring?” To answer this question, I compared different authors that showed there are diverse ways of experiencing theology, pointing how God acts and the church behaves. Point Four: I tried to answer this question (as last point). “What contribution could the conceptual frame bring to teaching for a better understanding of theological education?” First of all, I set a mind map of the teaching frame itself for the sake of comprehension, which raised another question: “How could we implement the teaching for comprehension in theological education?” As a result I made a specific proposition to be formalized in one theological institution.

In conclusion I affirm that it is indispensable to deeply reflect on how we comprehend pedagogy and its implications in teaching as whole. Likewise it is essential to consider the models of hope and the Kingdom of God, so that it may renew theology and pedagogy. I also realized that there are different ways to experience theology which could significantly transform the semblance of an institution. Hermeneutics as well as the above mentioned is an important tool to innovate pedagogical and theological practise in the academic community. Not to mention the importance of the role of curriculum (as teaching plan), in an academic institution encouraging the teacher to be more creative, innovative, reflexive and prudent. The contemporary challenge of theological education would contribute to our way of teaching, therefore the ability to transform reality. Finally, considering all the above mentioned, the pedagogical and educational model like the conceptual framework of comprehension, would be of benefit to any academic institution.

I. Introducción

I.I. Presentación

El verdadero desafío que tienen los educadores de hoy es promover cambios que efectivamente logren transformar a las comunidades de aprendizaje donde realizan su tarea educadora. En líneas generales, las reformas producidas en las últimas décadas en los sistemas educativos no han dado mayores resultados. Y si a eso le sumamos el atraso que tienen las instituciones de educación teológica en comparación con la educación secular, debemos decir que las necesidades de un cambio son apremiantes.

El marco de la “enseñanza para la comprensión” es una propuesta de trabajo destacada para la enseñanza en las aulas y que puede transformarse en una plataforma significativa para cualquier institución de enseñanza, sea teológica o secular.

I.II. Problema

Este trabajo de tesis pretende contribuir al replanteo y la mejora de los procesos de formación y desarrollo profesional de los docentes y de los proyectos pedagógicos institucionales, como también adquirir algunas herramientas para volver a racionalizar la manera en que hacemos, pensamos y transmitimos la teología. Por lo tanto, el problema central que se pretende atacar es la carencia de propuestas pedagógicas transversales en las mediaciones de educación teológica en las instituciones de enseñanza teológica de gran parte de América Latina y por otra parte repensar el quehacer teológico. Y por supuesto, proponer al marco de la enseñanza para la comprensión como verdadera herramienta para contribuir a la mejora de la tarea docente y de las propuestas pedagógicas institucionales. Para ello se intentará responder a las siguientes preguntas:

1. ¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de las instituciones de educación teológica de gran parte de América Latina?
2. ¿Qué es la enseñanza para la comprensión?
3. ¿Cuáles son los desafíos contemporáneos de la educación teológica en América Latina?
4. ¿Qué aporte significativo puede ofrecer el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión a la educación teológica?

I.III. Objetivos

El objetivo de esta tesis es proponer al marco de la enseñanza para la comprensión como propuesta renovadora e innovadora, ante la carencia de propuestas pedagógicas transversales en las mediaciones de educación teológica en las instituciones de enseñanza teológica de gran parte de América Latina y a reelaborar la manera en que hacemos teología.

I.IV. Propósito

Cuando uno observa a las instituciones de educación teológica en el ámbito de América Latina, descubre cómo la pedagogía apenas ocupa un lugar instrumental en su vida y dinámica. La pedagogía es vista como una técnica que apoya el trabajo que realiza el docente en el aula a fin de transmitir un contenido determinado, pero no se la entiende como herramienta que pueda afectar la lógica institucional y en especial una nueva forma de comprender la relación entre enseñanza y aprendizaje. En este sentido, este trabajo ayudará básicamente en tres aspectos. Primero, lograr implementar un proyecto pedagógico institucional que afecte todas las esferas de una institución de educación teológica. Es decir, una dimensión pedagógica como es la enseñanza para la comprensión que integre todos los aspectos de la vida institucional que posibilitarán una dinámica y una fuerza revitalizadora nunca experimentada hasta ese momento. Segundo, revolucionar el propio quehacer docente por medio de la

propuesta de la enseñanza para la comprensión. Y tercero, aportar nuevos paradigmas a la hora de hacer teología.

Es necesario aclarar que no todas las personas e instituciones se despreocupan por formarse en el campo de la pedagogía. Sin embargo, aquello que sí se puede afirmar es que en general la educación teológica no se encuentra acompañada por la pedagogía, ni tampoco por la didáctica y en menor medida con una propuesta específica como la que nos ofrece el marco de la enseñanza para la comprensión. Esta percepción podemos verla reflejada en: los planes de estudio, los métodos utilizados por los docentes para enseñar en las clases, en los sistemas de evaluación y calificación, en los materiales didácticos, en los textos seleccionados para la lectura de los estudiantes, en las publicaciones, etc. Esto nos puede llevar a considerar que la educación teológica en líneas generales carece de sustento, estructura y de propuestas concretas de enseñanza - aprendizaje.

I.V. Diseño y metodología

El estudio propuesto pertenece a los campos de la teología y la pedagogía, y estará compuesto por el análisis de elementos bibliográficos. El diseño y la metodología de investigación se enmarcan en una lógica cualitativa. La estructura constará de cuatro pasos para resolver el problema de investigación. El primer paso será responder a la pregunta: ¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de las instituciones de educación teológica de gran parte de América Latina? Para eso se aprovechará un trabajo realizado por Matthias Preiswek que nos dará una visión general del estado de la pedagogía en América Latina. Del mismo modo aprovecharemos el trabajo de otros autores referidos al tema que será de mucho provecho para nuestro trabajo. Y debido a la confusión y al uso que se le ha dado a la pedagogía, resulta conveniente dar una respuesta o por lo menos establecer un posicionamiento al respecto. Si bien es cierto que la palabra es muy conocida y en el ámbito de la educación debería ser un tema casi resuelto, es necesario decir que

merece ser esclarecido. Por lo tanto, este capítulo tendrá el objetivo de darle al concepto una forma y perspectiva. Para ello convocaremos a autores como Jean-Jacques Rousseau, Émile Durkheim, entre otros, quienes nos darán un acercamiento a las entrañas de la pedagogía. Luego se realizarán una serie de reflexiones sobre la pedagogía que darán cuerpo al concepto. El segundo paso será explicar que es el marco de la enseñanza para la comprensión. Marco teórico sobre el cual elaboraremos nuestra investigación. Para ello realizaremos un recorrido histórico de la propuesta y los pilares fundamentales sobre los cuales se asienta. El tercer paso será responder a la pregunta: ¿Cuáles son los desafíos contemporáneos de la educación teológica? Para su respuesta se utilizarán los aportes de Zygmunt Bauman, Jürgen Moltmann y Alberto F. Roldán. Para lograr dicho objetivo lo primero será comparar a Zygmunt Bauman y Jürgen Moltmann, donde encontraremos por un lado la desazón que nos imprime esta nueva sociedad y sus implicancias en la educación y por otro lado el contraste que Moltmann nos da sobre la teología como instrumento en la búsqueda incansable de la verdad, la justicia y la paz. Y en el caso de Alberto F. Roldán con respecto a su aporte sobre el servicio que nos presta la teología, el papel del reino de Dios y la *missio Dei* y la hermenéutica como excelente herramienta de trabajo para mejorar la tarea teológica y pedagógica. El cuarto paso será responder a la pregunta: ¿Qué aporte significativo puede ofrecer el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión a la educación teológica? Para ello, estableceremos las bases conceptuales del marco de la enseñanza para la comprensión. Para el mismo convocaremos a Paula Pogré y a otros autores como: Tina Blythe, Martha Stone Wiske y Howard Gardner. Los mismos nos ayudarán a ver que comprender es poder realizar una variada gama de actividades que requieren explicar, encontrar evidencias y ejemplos, generalizar, aplicar, presentar analogías y representar lo aprendido de una manera nueva. Como también comprender que la educación debe ser la base para potenciar la comprensión de nuestros diversos mundos: el físico, biológico, el de los artefactos, el personal y el mundo de los seres humanos y de esta

manera: observar, criticar y mejorar. Aprovecharemos también el aporte de H. Gardner en cuanto a las inteligencias múltiples como herramienta que sin dudas cambiará el trabajo docente, la lógica institucional en cuanto al proceso de enseñanza – aprendizaje, la evaluación y los modelos tradicionales de docente. Dentro de este mismo punto responderemos a la pregunta: ¿Cómo implementar la enseñanza para la comprensión en la educación teológica? Donde realizaremos una propuesta concreta para ser implementada en una institución de educación teológica. Ante la cual destacaremos los cinco principales pasos de la enseñanza para la comprensión para ser utilizados en el espacio áulico y como lógica pedagógica institucional. El primer paso son los llamados “hilos conductores” que tendrán como objetivo responder a la pregunta: ¿Cuáles son las cosas más importantes que quiero que se lleven consigo los estudiantes cuando terminen el año? El segundo paso son los “tópicos generativos”, los cuales hacen referencia a los temas, cuestiones, conceptos, ideas, etc., que ofrecen profundidad, significado, conexiones y variedad de perspectivas en un grado suficiente como para apoyar el desarrollo de comprensiones poderosas por parte del estudiante. El tercer paso son las metas de comprensión, que son las metas que identifican conceptos, procesos y habilidades en torno de los cuales queremos que nuestros alumnos desarrollen la comprensión. El cuarto paso son los desempeños de comprensión que son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad. En los desempeños de comprensión, los estudiantes reconfiguran, expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben. Además, desafían los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido de los estudiantes. Y el quinto y último paso es la valoración continua, el cual consta de dos componentes principales: establecer criterios de valoración y proporcionar retroalimentación.

Es importante aclarar que para lograr implementar un marco como el mencionado resulta muy difícil si no se encuentra acompañado por el resto de los

componentes de la institución. El trabajo aislado en general da resultados pobres, pero si el marco de la enseñanza para la comprensión se transforma en parte de la lógica de trabajo y del proyecto institucional, los resultados serán significativos.

En cuanto a la metodología que utilizaremos para la argumentación conceptual será de tinte complementaria, donde se intentará armonizar diferentes ideas y combinándolas para lograr así una propuesta pedagógica lógica y coherente. En casos puntuales se utilizará una metodología de corte comparativa donde podremos comparar diferentes puntos de vista y analizar sus similitudes y diferencias.

En base a todo lo tratado hasta el momento se propondrá el establecimiento de una nueva forma de hacer pedagogía a través del marco de la enseñanza para la comprensión que permita la ejecución de una dimensión pedagógica transversal para ser implementada en una institución de educación teológica y al mismo tiempo una nueva manera de hacer teología. En base a los insumos recolectados a lo largo del todo el trabajo se intentarán hacer propuestas, sugerencias y llegar a conclusiones concretas.

I.VI. Hipótesis

La hipótesis de este trabajo sostiene que en la mayoría de las instituciones de educación teológica evangélicas de América Latina hay una gran ausencia de proyectos pedagógicos que afecten la práctica concreta del docente, que modifiquen el modelo clásico de enseñanza - aprendizaje y que propongan integrar transversalmente a toda la institución. Del mismo modo consideramos que muchas de estas instituciones son agentes de adoctrinamiento y, en líneas generales, se enseña muy poca teología. De esta manera consideramos que el marco de la enseñanza para la comprensión es un modelo apropiado para re-significar todos estos aspectos de la vida pedagógica / teológica de una institución. En este sentido debemos decir que para que exista un mejor y más efectivo aprendizaje por parte de los alumnos, estos deben saber integrar contenidos que no han comprendido. Los alumnos demuestran

que han comprendido a través de la integración. En función de esta idea, la integración debe abarcar todo el proceso de enseñanza y aprendizaje, estar presente en los proyectos pedagógicos institucionales y en la planificación. Por lo tanto, las propuestas docentes deben ser motivadoras y que incentiven la problematización de los temas. Del mismo modo, los docentes tienen que ser docentes activos, protagonistas del proceso y mediador entre el contenido y el alumno. Los docentes y alumnos en conjunto pasan a ser actores protagonistas del proceso de enseñanza y aprendizaje.

CÁPITULO 1

¿Qué características tienen las prácticas pedagógicas de las instituciones de educación teológica de gran parte de América Latina?

1.1. Estado del arte

En gran parte de Argentina y de América Latina, la educación teológica está pasando por una situación de crisis significativa. Crisis que necesita de un renuevo de propuestas que se articulen desde lo institucional y que bajen de manera considerada en el trabajo que desarrolla el propio docente en el aula.

Para comprender esta crisis hemos rastreado algunas obras, con especial referencia a los textos que se relacionan más directamente con nuestro tema. En este caso es muy importante destacar la obra de Matthias Preiswerk que ha titulado *Contrato Intercultural*. Esta obra es la que utilizaremos como base empírica de nuestro trabajo y que nos ayudará a comprender la situación actual de la educación en América Latina. La obra propone básicamente una refundación de la educación teológica, una decidida apuesta a un espíritu innovador, profético y liberador que apela a la apropiación de un paradigma intercultural. Señalando pistas concretas para el pensamiento y la acción donde la interculturalidad pasa a ser el método para la refundación de la educación teológica. En esta significativa propuesta el autor destaca la falencia de propuestas pedagógicas transversales en las instituciones de educación teológicas de América Latina.

Matthias Preiswerk revela la actual realidad de la educación teológica en América Latina. Donde confirma nuestra sospecha sobre la falta de criterios pedagógicos en las instituciones de educación teológica. Eso significa que la educación teológica en la actualidad carece de sustento y estructura pedagógica. En palabras del autor:

Con el riesgo de ser injustos con personas o instituciones que sí se plantean la necesidad de informarse y formarse en el campo pedagógico, se puede afirmar

que de manera general la Educación teológica, en particular la más académica, no va acompañada ni está mayormente inspirada por la Pedagogía ni por la Didáctica. Es probable que muchas maestras de escuela dominical o catequistas reciban mayores insumos en ese campo que docentes a cargo de cursos de licenciatura, maestrías o doctorados en Teología. Siguiendo en generalidades, se puede afirmar que las demandas de educandos, usuarios e incluso iglesias pasan a un segundo plano en relación a la oferta de las instituciones.¹

En este sentido, las mediaciones que realiza la educación teológica han relegado a la pedagogía a un plano instrumental, olvidando el papel protagónico que esta puede realizar para la mejora de la calidad educativa. La educación teológica necesita dialogar con la pedagogía como disciplina. Se trata de una exigencia de carácter epistemológico y no solo operacional o técnico. El desafío es encaminarnos hacia un nuevo paradigma que permita una nueva manera de pensar las prácticas educativas a partir de la teología y la pedagogía, pero sobre todo, utilizando a la pedagogía como dimensión aglutinadora de todo el quehacer educativo. Esto sin dudas nos plantea una nueva fisonomía y una nueva arquitectura en el diseño de los proyectos institucionales.

El autor nos comenta que en la actualidad es muy raro encontrar una institución de educación teológica que explique y justifique sus propios fundamentos pedagógicos y peor aún, que lo relacione con el quehacer propiamente teológico. Es muy difícil encontrar una institución que indique qué corriente pedagógica está sustentando su tarea educativa.

En síntesis, se puede afirmar que en la Educación Teológica realmente existente la identidad pedagógica es dispersa y difusa. Como no se le atribuye un valor decisivo, la diversidad es admitida sin mayor búsqueda de uniformidad. Dicho de manera más simple y radical. La Educación Teológica

¹ PREISWERK, Matthias. *Contrato Intercultural*. La Paz, Quito: Plural editores / CLAI – Sinodal / Universidad Carlos III. 2011. p. 160

dominante no se preocupa sobre el cómo se aprende sino que le basta pretender que todas y todos aprendan lo mismo.²

La crisis de la educación teológica tiene raíces epistemológicas muy profundas, donde se puede apreciar la ausencia de categorías de análisis y reflexión sobre su quehacer pedagógico, desembocando en un aprendizaje poco significativo y sesgado por lo teoricista y memorístico.

El autor también nos dice que no existe una pedagogía propiamente cristiana. Habría que preguntarse si es necesario elaborar una pedagogía teológica. En este sentido debe quedar claro que una práctica educativa en el ámbito teológico que se interroge sobre *cómo, por qué y para qué*, pueden generar una dinámica y una reflexión a la cual le podríamos dar por nombre, *pedagogía teológica*. Por eso creemos que este trabajo puede aportar un nuevo paradigma que forme una dimensión pedagógica de corte teológica que conduzca a la educación teológica a nuevos horizontes.

Otro aporte importante que tomaremos como referencia, será la tesis doctoral de Paula Alejandra Pogré. La misma recopila toda la información que necesitamos para explicar gran parte del marco de la enseñanza para la comprensión. Dicha autora fue colaboradora en el proyecto realizado en la Universidad de Harvard y que luego como vocera oficial promocionó a lo largo de toda América Latina. Su tesis doctoral fue presentada en la Universidad Autónoma de Madrid, titulada: *Enseñanza para la comprensión: un marco para el desarrollo profesional docente*. La investigación se propone comprender, desde la narrativa de los propios sujetos cuáles han sido los aportes genuinos del marco de la enseñanza para la comprensión en la mejora de la enseñanza y el desarrollo profesional de los docentes que se han involucrado con estas ideas. Entendiendo que los resultados de esta investigación permitan contribuir al replanteo y la mejora de los procesos tanto de formación como de desarrollo profesional de los docentes.

² *Ibíd*, p. 239

También debemos destacar dos importantes trabajos de tesis doctorales, como fueron los realizados por Daniel Schipani y Samuel Escobar. Los cuales estudiaron al destacado pedagogo brasileño Paulo Freire. En el caso del trabajo de Schipani sobresalen dos aspectos. En el primero aborda la filosofía de Freire a partir de su rica práctica y el segundo aspecto, expone el fundamento cristiano de su labor y legado. Junto con un esbozo de la educación transformadora de inspiración freiriana, incluyendo una visión contextualizada de la pertinencia de su contribución para nuestro tiempo. Se trata de una obra de gran utilidad para la educación cristiana.

En cuanto al trabajo de Escobar, se puede destacar un esfuerzo por exponer sistemáticamente el aporte de Freire a una pedagogía latinoamericana, tratando primero de comprender con la mayor claridad posible su dimensión política. Luego ofreciendo una descripción detenida de su método de alfabetización. Seguidamente realiza un análisis comparativo y contextual de las aplicaciones del método de alfabetización en cuatro situaciones políticas diferentes. También vemos cómo el autor analiza el recorrido pedagógico – político de Freire al relacionar educación y economía. Pero sobre todo la tesis es una contribución latinoamericana como resultado de un proceso que se describe como un círculo hermenéutico que gira alrededor de tres polos fundamentales: la cosmovisión brasileña nordestina de Freire, su práctica educativa y política, y su lectura contextual de tres fuentes: la tradición pedagógica occidental, la teología cristiana y el pensamiento marxista.

También vale la pena considerar un trabajo de tesis elaborada por Alberto F. Roldán, titulado: *Ética en la praxis educativa desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Se trata de una tesis de “Maestría en Educación” presentada y aprobada con las más altas notas en la Universidad del Salvador, en Argentina. La investigación, como es expresada en su hipótesis de trabajo, “... procura demostrar que la hermenéutica de Paul Ricoeur constituye un marco teórico idóneo a partir del cual se pueden articular aspectos fundamentales de la ética en su vinculación con la praxis educativa, en la que se destacan el valor de la persona, la construcción del sí mismo, la libertad, la

sabiduría práctica y la paz materializada en instituciones justas. Todo ello conformando un modelo de educación que responde a los grandes desafíos de una cultura caracterizada por el pluralismo. Se parte de la premisa de que en toda praxis educativa está presente la hermenéutica tanto de los textos como de las exposiciones orales y de los propios sujetos intervinientes. Esa misma praxis implica cuestiones éticas insoslayables cuya realización es conducente a la formación integral de la persona del educando.³

Por otra parte es también importante tener en cuenta un artículo desarrollado por Alberto F. Roldán titulado: *La importancia de la educación teológica ante los desafíos pluriculturales*, donde responde a preguntas tales como, ¿Qué es la educación teológica? ¿Cuáles son sus fundamentos y sus fines? ¿Qué importancia tiene esa educación ante los desafíos pluriculturales? Entendiendo que la educación es un fenómeno que se da siempre en un contexto histórico y cultural determinado, y que hoy necesita del desafío de la construcción e implementación de una pedagogía que tome en serio los desafíos posmodernos.

Mencionamos también algunas tesis doctorales fuera del ámbito teológico que han tratado la temática:

- SÁNCHEZ, Gómez Roberto, elabora una tesis doctoral para la Universidad de Valencia, titulada: *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Un estudio de casos en enseñanza secundaria*, 2013. Este estudio investiga el desarrollo de un proyecto curricular inspirado que abarca un curso escolar de una asignatura optativa de Educación Física de cuarto año de la enseñanza secundaria. Este proyecto curricular que guía la enseñanza fue elaborado por el propio profesor, quien al mismo tiempo actuó como investigador. La elección del contexto y el tema de la investigación no es casualidad, ya que entronca con la inquietud profesional que provocó el conocimiento de esta perspectiva

³ ROLDÁN, Alberto F. *Ética en la praxis educativa desde la hermenéutica de Paul Ricoer*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Educación por la Universidad del Salvador. 2012.

de enseñanza durante la formación académica del autor, así como con su propia experiencia personal en el aprendizaje de los juegos deportivos en su etapa escolar.

- PRADA, Echeverri Ángela María, elabora una tesis de maestría en la Universidad de Yucatán, titulada: *La enseñanza para la comprensión: Un marco conceptual para llevar la reforma integral de la educación básica al aula*. 2011. Esta tesis presenta la implementación del marco conceptual de la enseñanza para la comprensión como una propuesta de innovación educativa para llevar a la práctica los programas de estudio establecidos por la Reforma Integral de la Educación Básica. Dicha reforma establece dos puntos esenciales: primero, que es centrada en la adopción de un modelo educativo basado en competencias; segundo, las autoridades educativas esperan que a medida que transcurran los ciclos escolares, los y las docentes ajusten los programas de estudio, adecúen las actividades a sus contextos y formulen estrategias innovadoras para planeación y evaluación.

Así como hemos encontrado algunas tesis importantes sobre el tema, del mismo modo lo hemos hecho con algunos artículos que valen la pena también destacar:

- PATIÑO, Sandra. *La enseñanza para la comprensión: propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante*. Colombia: Revista humanizarte. Universidad Manuela Beltrán. 2010.

En este artículo analiza la Enseñanza para la Comprensión en tanto propuesta metodológica cuyo propósito pedagógico fundamental es desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos, de actuar de manera responsable y de emplear sus conocimientos para resolver los problemas de su vida cotidiana. Esta propuesta es ubicada como expresión de cambios paradigmáticos en las nociones de inteligencia, enseñanza y aprendizaje, los cuales han posibilitado la elaboración de propuestas teóricas y metodológicas que rompen los

esquemas utilizados por la educación tradicional al transformar los roles de docentes y estudiantes en el aula de clase.

- JIMÉNEZ, Adriana Clavijo. *La enseñanza para la comprensión: una forma de pensar desde la comprensión*. Colombia: Universidad de San Buenaventura. 2010.

El conocimiento complejo que afronta el artículo desde la perspectiva de Morin, nos hace ver la incertidumbre, la inseparabilidad y las insuficiencias en las que nos encontramos, en las que no hay un fundamento único o último para el conocimiento, en las que el caos, el desorden y el azar nos obligan a negociar con la incertidumbre y es aquí en donde entra al escenario la enseñanza para la comprensión, con sus temáticas generativas que plantean caos y desorden al conocimiento, cautivando y atrapando el interés de nuestros jóvenes educandos con temas ricos, poderosos y esenciales, relacionados con su vida cotidiana, transformando así el currículo.

Si bien varios de los autores citados aportan significativamente a nuestro trabajo, debemos reconocer cierto déficit para algunos puntos que en esta tesis deseamos exponer. Para ello convocaremos autores un tanto más lejanos epocalmente pero contundentes para el presente escrito. Estos autores son: Juan Rousseau, Immanuel Kant, Emile Durkheim, Jean Paul Sartre y Jürgen Moltmman. Si bien comprendemos que estamos hablando de autores de renombre y que cada uno de ellos exigiría el escrito de una tesis particular, entendemos que sus aportes pueden echar luz a nuestro trabajo. Por lo tanto, no pretendemos realizar un enunciado completo de sus ideas, sino recordar apenas aquellos puntos que nos ayuden a realizar el recorrido que nos lleve al objetivo esperado. Por otra parte, también convocaremos a otros autores contemporáneos como al mencionado Alberto F. Roldán, el conocido sociólogo polaco Zygmunt Bauman y dos referentes del marco de la enseñanza para la comprensión como son: Martha Wiske y Tina Blyte.

Debido a la “crisis pedagógica” que vivimos hoy en las Instituciones de Educación Teológica, necesitamos dar respuestas que nos ayuden a salir de esta situación. Las instituciones educativas se han quedado en la mayoría de los casos en una posición estática y observando con melancolía el pasado glorioso de la educación. Algunas instituciones se han amoldado a las demandas sociales y se reubican a su nueva fisonomía. Otras son un sincretismo de las versiones anteriores. Es por ese motivo que junto a los autores mencionados y otros que nombraremos a lo largo de la tesis, trataremos de ofrecer un nuevo aporte para la educación teológica en América Latina. Aportes que consistirán en: comprender la actual situación del sujeto pedagógico, el papel que juega la pedagogía en la actualidad, la posibilidad de implementación de nuevas alternativas pedagógicas y las nuevas maneras de entender la pedagogía con viejas miradas de destacados pedagogos y teólogos.

1.2. Reflexiones y definiciones sobre pedagogía

La disciplina convierte la animalidad en humanidad. Un animal lo es ya todo por su instinto; una razón extraña le ha provisto de todo. Pero el hombre necesita una razón propia; no tiene ningún instinto, y ha de construirse él mismo el plan de su conducta. Pero como no está en disposición de hacérselo inmediatamente, sino que viene inculto al mundo, se lo tienen que construir los demás.

Immanuel Kant

Como hemos prometido en la primera parte de esta tesis nos introduciremos al concepto de “pedagogía”, pero antes debemos hacer algunas aclaraciones. Lo primero que debemos decir es que no hay mucha claridad con respecto a que es la pedagogía. Para darse cuenta de ello no debemos ir muy lejos. Al conversar con docentes, directivos, rectores de instituciones de educación, la falta de claridad al respecto es significativa. En general se le ha dado un carácter instrumental y en muchos casos se la ha confundido con la didáctica. También se la ha vinculado estrictamente a la enseñanza de los niños y adolescentes. En muchas instituciones se la ha condicionado al dictado de una asignatura y en el mejor de los casos en cursos de capacitación pedagógica para docentes.

Algunos pueden decir que bien o mal las instituciones tienen cierta concepción sobre que es la enseñanza y que no necesariamente se trata de una falta de visión pedagógica, sino de un tipo de concepción pedagógica. Si bien podemos decir que esto es cierto, también debemos decir que la enseñanza ha sido poco reflexionada como tal en el interior de las instituciones, y dicha reflexión se la ha vinculado a la disciplina de interés, pero no tanto a como enseño, cómo aprendo, etc. Como docente

y como instituciones ¿nos hemos hecho preguntas tales como?: ¿Cuándo enseño, como enseño? ¿Qué significa enseñar? ¿El que aprende, como aprende? El que aprende: ¿que aprende? ¿El que enseña, donde debe concentrar su eje, en la enseñanza ó en el aprendizaje? ¿Por qué evalúo de la manera que lo hago?

Para no ir más lejos con el tema vamos a dar una definición parcial sobre que es la pedagogía con la cual vamos a tratar de desarrollar el resto del pensamiento, y debemos decir que: La pedagogía es un acto de reflexión sobre la educación, creyendo que la misma puede ser un instrumento renovador para las instituciones de educación que la tomen en cuenta como tal. Actualmente debemos decir que existe el predominio de una visión instrumental de lo pedagógico. Algo así como decir que una disciplina como la sociología tiene el objetivo de definir los contenidos y la pedagogía la tarea de saber transmitirlos. Esta mirada estrictamente pragmática reduce a la pedagogía a un lugar que puede o no ser visitado por parte de los docentes y las instituciones educativas. Dicha distorsión presume un reduccionismo y una percepción superficial de la propia pedagogía. El objetivo de este trabajo es sumergirnos por los elementos más significativos de la pedagogía. De seguro nos encontraremos con un conjunto de preguntas que nos envolverán a lo largo de la lectura, pero sobre todo aquello que intentaremos es hacer mención de algunos aspectos que consideramos sobresalientes y que forman parte de aquello que entendemos como pedagogía. Esto nos ayudará a entender cómo hacer frente a nuestra tarea de educar.

Como hemos aclarado anteriormente, no todas las personas e instituciones se despreocupan por formarse en el campo de la pedagogía. Sin embargo, aquello que sí se puede afirmar es que en general la educación en gran parte de América Latina y en especial la educación teológica no se encuentran acompañadas por la pedagogía, ni tampoco por la didáctica. Esta percepción podemos verla reflejada en: los planes de estudio, los métodos utilizados por los docentes para enseñar en las clases, en los sistemas de evaluación y calificación, en los materiales didácticos, en los textos seleccionados para la lectura de los estudiantes, en las publicaciones, etc. Esto nos

puede llevar a considerar que la educación teológica en líneas generales carece de sustento y estructura pedagógica.

1.2.1. Aspectos generales de la pedagogía

La etimología de la palabra pedagogía proviene del griego *paidos* = niño y *gogos* = conducir, guiar, acompañar. Se trata de una ciencia multidisciplinaria que pertenece al campo de las ciencias sociales y humanas, y que nace en Grecia pero que encuentra su mayor expresión con la conformación de la infancia moderna. Esta *construcción de la infancia* (Aries Philippe 1960)⁴ constituyó un proceso lento y complejo. Donde la sociedad comenzó a tomar una actitud diferente hacia el niño, una actitud de cuidado, protección y amor. El niño comenzó a ser visto desde una perspectiva muy diferente. Las sociedades buscaron formar un ciudadano, un hombre y una mujer que sea capaz de desenvolverse acorde a los nuevos parámetros sociales. Es justamente aquí, donde la escuela jugó un papel preponderante en la búsqueda a futuro de este ciudadano ideal.

Debemos decir entonces que la escolarización y la infantilización fueron dos fenómenos paralelos y complementarios. Fue la escuela la que permitió encerrar a la niñez y permitió también al adulto especializado a controlarlo. Este sería el surgimiento formal del alumno y el pedagogo.⁵ El primero es reducido en su esencia a las características de un niño en general, para que estos segundos puedan crear seres culturales y sociales. En definitiva, podemos decir que la escuela moderna no es natural, sino que es producto de una construcción histórica que comienza a configurarse en el siglo XVII y se cristaliza entre los siglos XIX y XX. Aunque es

⁴ ARIES, Phillipe: (1914 – 1984). Historiador e investigador francés, considerado uno de los grandes renovadores de la historiografía francesa. Fue representante de la corriente denominada “nueva historia”. Un historiador atípico que se apasionó por la demografía histórica. Entre sus libros podemos destacar: *Historia de las poblaciones francesas y de sus actitudes en la vida a partir del siglo XVIII*, *El niño y la vida familiar bajo el Antiguo Régimen*, *El hombre ante la muerte*, entre otros.

⁵ Para profundizar en cuanto al tema de la infancia y su relación con el aparato escolar se sugiere leer el libro de Mariano Narodowski, titulado *Infancia y poder*, en cual observamos la formación de la infancia moderna, sus transformaciones y una propuesta de repensar el discurso pedagógico, analizar sus importantes transformaciones y descubrir lo que queda de la pedagogía cuando también se han llamado a retirar las grandes utopías que alimentaban su discurso.

*preciso aclarar que la pedagogía no es el único discurso encargado de la infancia. Existe una oferta basada en la psicología y la pediatría. A pesar de ello, es solo la pedagogía y aún la psicología educacional las que estudian al niño en su condición de alumno.*⁶ En tanto que la psicología y la pediatría lo hacen en un marco más general.

Hay una necesidad de difundir, como fruto de la formación de los Estados nacionales, identidades nacionales que permitan la gobernabilidad. Aparece el problema de cómo controlar la población. Y es justamente la escuela la que comienza a regular actividades de conducta, de valores, de subordinación, una institución de poder, donde el blanco es el individuo.

Hoy nos encontramos con una ruptura de estos principios que el mundo moderno fue incorporando en la vida social. La propia escuela que jugaba ese rol de formador, se ha quedado rezagada en el tiempo y no ha logrado readaptarse a las nuevas características de la sociedad. Si a eso le sumamos el papel que juegan también las nuevas tecnologías, nos damos cuenta que esa creación de la infancia está sufriendo profundos cambios. Hoy nos encontramos con un panorama y una problemática diferente.

Para resumir: *La niñez representa el punto de partida y el punto de llegada de la pedagogía*⁷. Es allí donde surge el pedagogo como tal y la pedagogía como instancia profesional que se encarga de la enseñanza de los nuevos llegados al mundo.

Hasta aquí lo que hemos hecho fue realizar una breve referencia histórica que nos permita comprender como la pedagogía encuentra su mayor expresión con el surgimiento de la infancia moderna. Ahora vamos a proveer de mayor contenido el concepto y sus implicancias como campo de estudio al cual deseamos acercarnos.

⁶ BAQUERO, Ricardo – NARODOWSKI, Mariano. *¿Existe la infancia?* Buenos Aires: IICE. 1994. p. 5

⁷ NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique. 2008. p. 23

Ahora bien, en la actualidad el concepto pedagogía no se encuentra relacionado únicamente a la niñez y la adolescencia, es una palabra que ha universalizado la tarea de enseñar y que se vincula con todas las edades de un sujeto.

Para darle una respuesta definitiva a la pregunta ¿qué es la pedagogía?, debemos decir que la pedagogía es la ciencia y el arte que reflexiona sobre la educación con una intencionalidad ideológica, política ó filosófica. Emile Durkheim⁸ nos dice en su libro *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas* que *la pedagogía es una reflexión aplicada a la educación.*⁹ También podríamos decir que la pedagogía es la profesionalización del quehacer educacional y el discurso que la sustenta.

La pedagogía estudia a la educación dentro de su complejidad y su multireferencialidad. Esto significa que existen otras ciencias y disciplinas que colaboran para la comprensión de la actividad educativa. Es por ese motivo que se la ha definido como ciencia, porque utiliza un conjunto de conocimientos propios y de otras ciencias y disciplinas para formar saberes, hipótesis y principios que sirven de base para analizar el fenómeno educativo. Algunas de ellas son la historia, la sociología, la psicología, la antropología y la política, entre otras. La pedagogía es una ciencia porque teoriza sobre una construcción específica: la educación. Posee un conjunto de concepciones y fines previos que, como toda ciencia, no la hacen neutral. Estas construcciones conceptuales constituyen las bases de su mirada y análisis. Posee una comunidad de profesionales que han tenido a su cargo la generación de conocimientos específico sobre lo educativo y la actualización de su especificidad.

⁸ DURKHEIM, Émile: (1858 – 1917). Sociólogo francés. Junto a Karl Marx y Max Weber es considerado uno de los padres fundadores de la sociología. En este caso destacamos su aporte a la educación y en especial consideración con su obra *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*, donde realiza un destacado recorrido sobre la educación en Francia.

⁹ DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: Ediciones La Piqueta. 1992. p. 29

La pedagogía también es un arte, porque se trabaja con personas y con la experiencia que deja todo el quehacer educacional. No se trata de una experiencia de laboratorio ante el cual uno pueda tener todas las variables controladas, sino un trabajo artesanal que requiere observación y análisis. Esto significa que trabajar con personas es trabajar con lo *imprevisible*¹⁰ (Hannah Arendt)¹¹ y dicha imprevisibilidad nos hace vulnerables ante la cotidianeidad de la praxis educativa. Esto no significa que debamos rendirnos ante lo inesperado de nuestra tarea como educadores, sino que debemos ser conscientes de nuestra tarea y su complejidad.

Para sintetizar los párrafos anteriores debemos decir que la pedagogía es un esfuerzo por reflexionar sobre la educación en toda su esfera y magnitud. Se preocupa, analiza, estudia al propio quehacer educativo a fin de aportarle herramientas útiles para su trabajo. Busca bases teóricas sólidas para una acertada y fructífera praxis.

La pedagogía es como Ernani Fiori expresa en el prólogo de *Pedagogía del Oprimido*, cuando hace mención al trabajo del brasileño Paulo Freire¹², al decir que él: *piensa la existencia*.¹³ La pedagogía es un intento por entender los aspectos centrales del ser humano y su contexto para lograr acompañarlo de la mejor manera a conocer este nuevo mundo en el cual aparece. Si no conocemos dichos aspectos y su contexto no sabremos cómo actuar correctamente con el recién llegado. Los recién llegados no son simplemente los cachorros humanos que nacen día tras día, sino todo aquel sujeto, sin importar la edad, que ingresa de manera formal o informal al mundo – saberes – cultura, de los humanos.

¹⁰ ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós. 2009. p. 202

¹¹ ARENDT, Hannah: (1906 – 1975). Filósofa política alemana de origen judío. Estudió en las universidades de Marburgo, Friburgo y Heidelberg. Bajo el régimen nazi se muda a Nueva York y donde en 1951 se nacionaliza estadounidense. Entre sus obras cabe destacar *Los orígenes del totalitarismo (1951)*, *La condición humana (1958)*, *Hombres en tiempos sombríos (1968)*, entre otras.

¹² FREIRE, Paulo: (1921 – 1997). Educador brasileño. Estudió derecho, filosofía y psicología del lenguaje en la Universidad de Recife, en Brasil. Entre sus obras podemos destacar *Pedagogía del oprimido*, *Pedagogía de la esperanza*, *Pedagogía de la autonomía*, entre otras.

¹³ FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2008. p. 4

Por lo tanto, debemos afirmar que la educación es un tema complejo, que exige de nuestra parte una importante atención y una singular apreciación de sus variables. Ya que estamos hablando no solo de sus múltiples aspectos que la componen sino, y sobre todo, de intentar descubrir sus aspectos más íntimos.

Para brindar una mejor apreciación a la pregunta, ¿qué es la pedagogía?, vamos a tomar algunos ejes que sustentarán nuestro acercamiento al tema: las condiciones que exigen que el ser humano necesite ser educado, la artificialidad del dispositivo educativo y la profesionalización del campo.

1.2.2. Las condiciones que exigen que el ser humano necesite ser educado

Primero debemos decir que *el ser humano necesita ser educado porque es el único animal sobre la tierra que no se maneja por instintos*¹⁴ (Kant Immanuel)¹⁵. Es por ese motivo que necesita pasar por un proceso educativo ó de formación. Necesita desde pequeño, cuidados especiales y ser acompañado a lo largo de sus primeros años de vida hasta su adultez a conocer el mundo en el cual se encuentra. Es más, luego necesita continuar aprendiendo a lo largo de toda su vida. Ya que su aprendizaje nunca concluye. Es una tarea que pasa de generación en generación y que se repite sin fin. Esta repetición revela otro aspecto de la condición humana y que tiene que ver con su mortalidad. Es por ese motivo que necesita cada generación transmitir los saberes a las próximas generaciones. Si bien hoy nos encontramos en un mundo cambiante y que necesita constantemente transformarse, debemos decir, que la educación es un acto de conservación. Es una necesidad imperiosa por dejar huellas y marcas a los recién llegados para que perduren como saberes significativos a las posteriores generaciones. Dichas huellas y marcas son la señalización del camino, es el lugar por donde se indica que hay que transitar, el rumbo por donde incursionar.

¹⁴ KANT, Immanuel. *Pedagogía* (1803). Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Tomado de: <http://www.philosophia.cl>. p. 1

¹⁵ KANT, Immanuel: (1724 – 1804). Filósofo prusiano de la ilustración. Un verdadero representante del criticismo y del idealismo alemán. Considerado uno de los pensadores más influyentes de la Europa moderna y de la filosofía universal. Entre sus obras destacamos *Crítica de la razón pura*, *Pedagogía*, *Crítica de la razón práctica*, entre otras.

También debemos decir que los recién llegados vienen sin signos. Signos que deja la educación por medio de la palabra escrita, la palabra hablada, el arte, la transformación de la materia, etc., y que incorporan los individuos para comprenderse y comprender el mundo. A su vez, dichos signos que deja la educación permite que estas huellas y marcas se puedan resignificar, repensar y reelaborar para mejorar los saberes adquiridos. Se trata de un trabajo monumental y de compromiso que los hoy vivos y ya experimentados realizan para los iniciados y novatos alistados para entrar en competición hacia el nuevo mundo.

*Aquellos de lo cual carecemos al nacer nos es dado por medio de la educación.*¹⁶ Venimos al mundo completamente desprovistos. Nos iniciamos sin herramientas para el trabajo. Somos algo así como arrojados al mundo sin elementos para defendernos. Necesitamos de los otros para ese objetivo. *Kant y Rousseau decían que somos el resultado, no tanto de lo que nos ha sido dado, sino de lo que hemos conseguido hacer, cada uno de nosotros, con lo que nos ha sido dado.*¹⁷ Esto significa que la transmisión no deja de ser un intento, una posibilidad, un objetivo que no necesariamente se logrará efectuar con precisión ni con exactitud. Ya que el que lo recibe lo puede aceptar o no, ó lo puede reinterpretar.

En resumidas cuentas:

¿A qué llamamos enseñar? Al reparto de signos entre las nuevas generaciones. ¿Por qué hay que enseñar? Hay que enseñar porque las nuevas generaciones vienen sin signos. ¿Para qué enseñar? Para que puedan orientarse en la vida. ¿Qué hay que enseñar? Todos los signos disponibles sin restricciones. ¿Y cómo hay que enseñar? Exponiendo, ofertando, enseñando.¹⁸

¹⁶ ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós. 2009. p. 28

¹⁷ *Ibid.* p. 28

¹⁸ ALLIAUD, Andrea – ANTELO Estanislao. *Los gajes del oficio. Enseñanza, Formación y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Aique. 2009. p. 37

1.2.3. La artificialidad del dispositivo educativo

Resulta curioso pensar que la educación si bien tiene el objetivo de mostrar el mundo al recién llegado, termina invitándolo a encerrarse entre cuatro paredes, a descifrar signos y a quedarse quieto en un asiento escuchando los sonidos de extraños, los cuales son repeticiones que han escuchados de otros seres humanos y que seguramente hoy no existen más. No los llevamos a recorrer el mundo materialmente, le mostramos el mundo y sus ideas por medio de elementos artificiales sumergidos en la casi completa abstracción.

Esto puede sonar un tanto extraño porque hemos naturalizado a los diferentes dispositivos educativos. Hemos hecho parte de nuestras vidas el ser educados y educar. ¿Qué significa todo esto? Que la educación es una *artificialidad*.¹⁹ La artificialidad generada por la educación nos separa y nos hace completamente diferentes de los otros seres que habitan sobre la tierra. La artificialidad y la abstracción son elementos constitutivos del quehacer educativo moderno. Generándose de esta manera una ficción que abusa de las metáforas para la concreción de la enseñanza y del aprendizaje. Ficción que deja secuelas y producen marcas distintivas a todos aquellos que han transitado por estos artificios.

Esta ficción tiene la particularidad de armar sus propios escenarios, escenas y personajes. Pero no solo eso, también puede inventar sus propios *artefactos*²⁰ capaces de producir situaciones completamente diferentes a las que se encuentran fuera de los muros de la institución, creando una cultura propia y singular, haciendo de cada institución un espacio único en tiempo y espacio.

Esto significa que en nuestras aulas y en nuestras instituciones creamos artificios o constructos singulares, que en parte hemos copiado de otros y que en parte le hemos dado nuestro propio toque personal o comunal. Pero que en definitiva no

¹⁹ ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós. 2009. p. 5

²⁰ BAQUERO, Ricardo – TERIGI, Flavia. *En busca de una unidad de análisis*. Buenos Aires: Revista Apuntes. 1996. p. 7

dejan de ser artificialidades que pueden ser transformadas por nuevos modelos a partir de la resignificación personal y social.

Para resumir: La artificialidad no es un producto malo en sí mismo, por el contrario, nos está hablando de la capacidad de abstracción que tenemos los seres humanos y de esa capacidad de construir espacios únicos y singulares a partir de los cuales creamos culturas institucionales, ficciones que sustentan ordenamientos simbólicos y ambientes particulares de aprendizaje. La pregunta que nos debemos hacer es si estas artificialidades son lo suficientemente propicias para lograr verdaderos aprendizajes, o no. O si estos constructos son beneficiosos para una buena enseñanza.

1.2.4. La profesionalización del campo

Al igual que suceden con las demás profesiones, la docencia es una construcción social. La misma se inscribe dentro de los parámetros que un grupo, comunidad o sociedad enmarcan. Por lo tanto, la docencia no es fruto de la espontaneidad o del orden natural, forma parte de representaciones sociales que nos anteceden en el tiempo como en creación de esas imágenes.

En la mayoría de los casos la profesión docente se encuentra teñida de conservadurismo. ¿Por qué?, posiblemente sea por el temor a lo desconocido, por inseguridad, etc. Ante la necesidad de conservar a las nuevas generaciones (ya que educar en gran parte es conservar) se la confunde con la ansiedad de hacer perdurar determinadas formas, estilos, expresiones y modelos. Pero que en definitiva son manifestaciones circunstanciales que toman las instituciones y culturas para dar respuestas a su época, pero que nos son respuestas universales y definitivas.

La transformación de las instituciones exige un conjunto de variables, entre ellas la resignificación de la tarea docente. No se trata de tener buenas ideas, ni de poner en práctica nuevas técnicas o procedimientos. Se trata de asumir que los docentes y los directivos seamos los actores clave de la transformación.

Una de las primeras actitudes que debemos tener los docentes es desnaturalizar lo naturalizado. Exponer lo evidente ó simplemente intentar dilucidar los rituales que suceden en el espacio áulico, la institución y la sociedad. Entre ellos podemos destacar el uso del poder: poder que no debe ser visto como algo negativo, sino como parte del proceso, que debe ser utilizado y pensado con responsabilidad. No se trata de repetir viejas metodologías ni de eliminarlas por completo, sino de intentar reflexionar sobre el valor pedagógico que poseen.

Tampoco hay que convertirse en críticos abolicionistas de tradiciones heredadas. No podemos eliminar el pasado, ya que a partir de él formamos el presente. También es poco probable que nos convirtamos en docentes innovadores todos los días. Como vimos anteriormente, aquello que sucede en el aula no es natural. Para hacer una reflexión clara y responsable debemos entender varios porqués, para qué y cómo de las prácticas que desarrollamos. Es decir, somos plenamente responsables de dicha reflexión, lo cual nos llevará a ser plenamente conscientes del estilo pedagógico que optemos.

Una pregunta que nos podemos hacer a esta altura es: ¿es posible un cambio de paradigma en la formación de nuestros docentes? Mucho se ha hablado al respecto y podríamos resumir la discusión en dos modelos de enseñanza, el conductista y el constructivista. La verdad es que a lo largo de los últimos años se ha puesto mucha atención y se ha revalorizado la segunda propuesta. Lo cierto es que en la práctica está más próxima y teñida del modelo que se pretende superar. Una de las claves que responde a la pregunta que nos hicimos es donde centramos los docentes nuestra atención, en la enseñanza o en el aprendizaje. La respuesta correcta es en ambos. La pregunta que nos debemos hacer ahora es si nuestros docentes son formados para reflexionar en ambos espacios ó aspectos.

La resignificación de nuestro rol docente debe ser visto como aquel que con su *saber, hacer y ser, acompaña al aprendiente a generar aprendizajes de vida que le*

*permitan responder a las necesidades de su entorno, contribuir a su transformación y realizarse plenamente como persona.*²¹

Realizar el pasaje de un individuo como “tábula rasa” a la comprensión del individuo como aprendiente, conlleva un replanteo serio del propio docente y de la forma que adopta una institución como modelo de enseñanza. Uno se limita solo a transmitir un contenido y el otro sin perder de vista la transmisión mira más allá de lo fáctico y busca el desarrollo de modelos internos que perduren en el tiempo. La elección que tomemos marcará la diferencia entre ser un enseñante y un educador.

Muchos modelos de enseñanza son invitaciones a aceptar lo establecido como el único orden admisible. En cambio el surgimiento de una propuesta que rompa con lo ya pensado, es decir, el corrimiento de un docente absolutista por uno un tanto más diligente, didáctico, reflexivo y productor de condiciones de aprendizaje significativo, posibilita que el propio docente se transforme en un co-pensador junto al estudiante, dejando ese lugar tradicional de dueño del saber para convertirse en un facilitador en la construcción de los aprendizajes.

En resumidas cuentas, todo proceso de enseñanza – aprendizaje se funda en una concepción sobre la educación. De manera explícita ó implícita un docente plantea su tarea y la lleva adelante sobre supuestos teóricos que condicionan sus prácticas pedagógicas. La mayoría de los aprendientes tienden a repetir los prototipos y modelos ya internalizados. Posiblemente la tarea del educador resida en la construcción de nuevos significados de la realidad y comprender a la misma como un espacio complejo.

Por otra parte, cuando hacemos mención de las comunidades educativas, estas se estructuran como parte de un sistema ideológico – político – social – económico determinado, que condiciona sus fundamentos pedagógicos. Esta matriz

²¹ BROMBERG y Otros. *Formación profesional docente*. Buenos Aires: Bonum. 2013. p. 39

institucional se condensa en una estructura particular que tipifica un estilo de enseñar y aprender y en formas particulares de apropiación de modelos culturales.

El desafío de docentes y directivos es la generación de políticas que posibiliten una lectura dinámica de las culturas internas y externas, un análisis de los actores involucrados y una reflexión continua para abordar la tarea educativa, no como mero dato o recorte de información disciplinar, sino como un conjunto de saberes y formas culturales cuya asimilación y apropiación sea esencial para la formación de competencias.

La pregunta que nos podemos hacer a esta altura es: ¿cómo renovar el rol docente? Una de las herramientas es generar la cultura del pensamiento. *A pensar se aprende. El pensar es una herramienta esencial en el desarrollo de la inteligencia. Ser inteligente no garantiza pensar bien. Revisar sus estilos de pensamiento lleva al docente a poder estimular mejor el pensamiento de los aprendientes.*²² También debemos aprender y estimular las inteligencias múltiples, generar el desarrollo de un pensamiento autónomo, estudiar las teorías de aprendizaje, analizar los diferentes enfoques de enseñanza, transformarnos en verdaderos diseñadores de la enseñanza, cambiar nuestros hábitos de evaluación, aprender a trabajar estrategias cognitivas y metacognitivas, explorar las inteligencias emocionales y formarse activamente en las competencias en la cultura digital. Y otros aspectos que podríamos sumar, pero que en general no encontramos en la formación de docentes en ninguno de sus niveles.

Hay dos pilares sobre los que se debe fundar la profesión docente. Uno es el disciplinar y el otro es el pedagógico. La profesionalización se puede lograr cuando exista interacción y equilibrio entre la formación disciplinar y la formación pedagógica. Esta profesionalización se verá reflejada en tres áreas:

- Área de la relación docente – alumno, grupo de clase: Que tiene que ver con intercambios específicos a nivel áulico y de aprendizaje.

²² BROMBERG y Otros. *Formación profesional docente*. Buenos Aires: Bonum. 2013. p. 61

- Área de las relaciones institucionales: En su interacción con los actores institucionales y su trabajo en conjunto.
- Área de las relaciones sociales – comunitarias: El profesional docente no solo interactúa con el medio, sino que lo conoce y reflexiona sobre el mismo. Está comprometido con la realidad y está inserto en su tiempo.

Aspectos actitudinales del docente como profesional:

- Auténtico: Sin máscaras. Ser capaz de expresar sus dudas, miedos, limitaciones, etc.
- Curioso: Que busca y desea actualización permanente.
- Creativo: El ser creativo estimula y contagia.
- Reflexivo: La creatividad no es sinónimo de impulsividad, se necesita el orden. Necesitamos generar una cultura del pensamiento, donde ordenamos las ideas, las seleccionamos y llegamos a propuestas significativas.
- Dinámico: No atarse a la rutina, plantear nuevas alternativas de acción.
- Entusiasta: Estimula al alumno a la disciplina a su cargo.
- Aprecia al otro: Reconocerlo como persona, darle un lugar, valorarlo.
- Acepta la diversidad: Aceptar la singularidad de la persona y acompañarlo en su desarrollo.
- Aprendiente: El docente es un aprendiente. No es un producto acabado. Sigue en formación. Y puede aprender aún de sus alumnos.
- Ponerse en el lugar del que aprende: Saber cómo aprende el que aprende, el porqué de sus dudas, cómo razona el alumno en situaciones problemáticas.
- Trabajo en equipo: Correrse de la individualidad y compartir ideas, experiencias. Ayudarse con otros colegas.
- Respeto: Ética. Saber escuchar, atender razones.

Competencias docentes:

- Dominio de la disciplina que enseña: Sólida y actualizada.

- Conocimiento de estrategias didácticas: Lo que le permite seleccionar aquello más eficaz de acuerdo al momento y el grupo.
- Planificación: Planificar pedagógicamente para un aprendizaje significativo.
- Conocimiento y uso adecuado de las TICs: Valorar la tecnología como subsidiaria de la pedagogía.
- Habilidades comunicativas: Explicar de manera que se le entienda.
- Reconocer los saberes previos: Diagnosticar que conoce y como lo conoce el grupo.
- Adecuar su accionar a las condiciones del grupo: Tener en cuenta las características del grupo.
- Contextualización: Contextualizar su tarea de acuerdo al medio social.
- Facilitar el aprendizaje: Asumir el rol de facilitador del aprendizaje. Estimulando el interés del alumno, graduando las dificultades, guiando la reflexión, etc.

Ejes centrales de la formación profesional docente:

- 1- Auto-mirada: La auto-mirada tiene una triple mirada: sí mismo / otros / contexto. Que significa una racionalización del desempeño profesional.
- 2- Formación docente: Tomar como elementos centrales la formación disciplinar y la formación pedagógica.
- 3- La imagen deseada del alumno: Puedo pensar en el alumno como tabla raza, como un elemento a fabricar, etc.

A modo de resumen debemos reafirmar lo dicho anteriormente y es que existe una carencia de propuestas pedagógicas transversales en las mediaciones de educación teológica en las instituciones de enseñanza teológica. El desafío que tenemos por delante es elaborar una propuesta de renovación educativa que permita acercarnos a un nuevo paradigma educacional donde la pedagogía sea una de las fuerzas creadoras que movilicen todas las áreas de una institución de educación teológica. Algo así como desarrollar una mediación en clave pedagógica y como

dimensión aglutinadora. Se entiende por dimensión pedagógica al eje vertebrador que abarca todos los aspectos de la educación. Y a las mediaciones, a las diferentes acciones que las propias instituciones realizan a la hora de ejercer su tarea educativa. Considerando que estas no son solo el resultado producido en el ámbito del aula, sino también en todas las áreas de la vida institucional, sean estas consideradas ó no como elementos que pueden ser tocados por la propia pedagogía.

Para ello debemos reconsiderar la formación que reciben nuestros docentes, analizar las prácticas que desarrollamos en el aula, reconsiderar la visión que tenemos de nuestros educandos, generar políticas institucionales capaces de formar círculos espiralados de racionalización interna, propiciar en todas las áreas de nuestras instituciones (directivos – docentes – alumnos) el análisis contextual y del impacto de nuestra tarea educadora, conformar equipos interdisciplinarios de trabajo, establecer sistemas de evaluación integral (educandos - docentes – áulica – institución), transformar nuestras instituciones en verdaderas comunidades de aprendizaje, elaborar proyectos “pedagógicos” institucionales, entre otras propuestas que surjan como fruto de nuestra reflexión (Pedagogía = reflexión educativa).

1.3. La hermenéutica aplicada en la dimensión teológico - pedagógica.

La educación es un acto, una acción que se ejerce sobre otros con un propósito desmesurado. Que no se agota en la transmisión de conocimientos y que no se restringe en la adquisición de un saber. Para que haya acto educativo tiene que haber intencionalidad, apetito de vínculo y promesa de transmisión del ser.

Estanislao Antelo

El presente sección tendrá como objetivo estudiar la dimensión pedagógica de las mediaciones de la educación teológica y al círculo hermenéutico como postulado para una constante resignificación de la educación en las instituciones teológicas, entendiendo a dicha dimensión como el eje transversal que le da vigor, frescura y dinamismo a la educación teológica.

En esta oportunidad nos tomamos el atrevimiento de dialogar con autores de otras disciplinas y realizar un juego intelectual para observar como la hermenéutica nos puede ayudar a reflexionar sobre el quehacer educativo. Para ello se han tomado como base los aportes del ya citado Matthias Preiswerk²³, Alberto F. Roldán²⁴, Ricardo Etchegaray²⁵, Juan Luis Segundo²⁶ e Inés Aguerrondo²⁷. Este es un tema de gran relevancia para la educación que se desarrolla en las instituciones de formación teológica latinoamericana.

²³ PREISWERK, Matthias. Teólogo y Pedagogo suizo. Entre sus obras podemos destacar *Contrato Intercultural* (2011).

²⁴ ROLDÁN, Alberto, F: Teólogo argentino. Entre sus obras podemos destacar *Reino, Política y Misión* (2001), *¿Para qué sirve la teología?* (2011), entre otros.

²⁵ ETCHEGARAY, Ricardo. Filósofo argentino. Entre sus obras podemos destacar: *Introducción a los modelos de pensamiento dialéctico, fenomenológico, hermenéutico y existencia* (2007), *Introducción a la filosofía a través de su historia* (2001), *Introducción a la filosofía a través de sus textos* (2001).

²⁶ SEGUNDO, Juan Luis. (1925 – 1996). Filósofo y teólogo uruguayo. Entre sus obras podemos destacar:

El objetivo general será en consecuencia indagar los aportes de los mencionados autores y extraer los elementos más destacados de los mismos que sirvan como insumos para la mejora de la educación teológica hoy.

1.3.1. Enfoques hermenéuticos de la educación teológica

Para esta parte proponemos destacar algunas de las ideas expresadas por Matthias Preiswerk y Alberto F. Roldán. En el primero observaremos algunas reflexiones hermenéuticas realizadas como fruto de su investigación en las Instituciones Teológicas a lo largo de toda América Latina y en el segundo caso con respecto a la ética en la praxis educativa a partir de la hermenéutica de Paul Ricoeur.

Matthias Preiswerk:

Educación teológica centrada en la Biblia:

Para muchas iglesias y seminarios la educación teológica debería centrarse y hasta limitarse en la Biblia. De manera que cuando la hermenéutica queda absorbida por la exégesis el enfoque bíblico invade todo el campo teológico. Consecuentemente las “Ciencias bíblicas” se terminan centrandose en altos niveles de especialización, aunque con muy poca relación o articulación con el resto del quehacer teológico.

Educación teológica centrada en la doctrina:

Este tipo de educación teológica proviene de una acentuación en lo denominacional o confesional. Que enfatiza la transmisión y repetición de la doctrina propia. En general hay un desprecio hacia las áreas pastorales y pedagógicas. Es un tipo de educación ligado a un proyecto ideológico – teológico, que puede ser de tinte conservador o liberacionista.

Educación teológica centrada en la pastoral:

Se trata de un modelo propiamente católico en donde la teología se somete fuertemente al magisterio. Aunque sin lugar a dudas este modelo lo encontramos

Liberación de la teología (1975). *Teología de la liberación: Una respuesta al cardenal Ratzinger* (1985).
²⁷ AGUERRONDO, Inés. Pedagoga argentina. Entre sus obras podemos destacar: *Re-visión de la escuela actual* (1987). *La escuela como organización inteligente* (1996). *La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento* (2009).

enraizado en varios sectores evangélicos. Su énfasis no es formar teólogos, sino en la práctica pastoral. Con dependencia denominacional, ideológica y económica.

Educación teológica centrada en la misión:

Este tipo de educación forma parte del área más evangelical. Al enfatizar en la misión, es una educación que aboga por la inclusión de diversos ministerios que rebasa a las personas que forman parte de los ministerios ordenados. Tiene una mirada un tanto proselitista que consiste muchas veces en algo más pragmático que reflexivo.

Educación teológica que apunta a las Ciencias de la Religión:

Esta situación se puede dar por propia decisión o por presiones de los Estados Nacionales, que entienden la laicidad como principio que permite el estudio de las Ciencias de la Religión pero que se encuentra en seria tensión y hasta en contradicción con la teología misma.

Educación teológica centrada en la teología práctica:

Se trata de un espacio interdisciplinario entre las áreas más destacadas del quehacer teológico y de las Ciencias de la Religión. Es un área que sobrepasa al mensaje estrictamente doctrinal o una interpretación biblista. Se trata de un espacio que permite articular y enriquecer tanto a la teoría como a la propia práctica.

En todos estos enfoques mencionados las falencias pueden ser variadas, una de ellas es el reduccionismo teológico y la otra tiene que ver con la dimensión pedagógica. Esta dimensión pedagógica, que se da a conocer en las mediaciones teológicas, sería un elemento vertebrador que desembocaría en un quehacer teológico más enriquecido y fructífero.

Entendiendo por mediación a las intervenciones que realiza la propia “educación teológica” por medio de diferentes herramientas al momento de producir, transmitir, interpretar, actuar, etc., en una realidad situada.

Por lo tanto, reconvertir la concepción sobre que es hacer teología y que es hacer pedagogía, pasarían a ser elementos transversales que incidirán

significativamente en la tarea de las Instituciones de Educación Teológica. La realidad es que cada una de las mediaciones tiene una dimensión educativa que podrá interactuar, enriquecerse y complementarse, siempre y cuando se logre un efectivo proceso de enseñanza y aprendizaje. Es en este punto donde la hermenéutica puede ofrecer un sustantivo aporte para permitir que el llamado círculo hermenéutico, que luego abordaremos, no se vuelva vicioso, sino dinámico, espiralado y ascendente. Es decir, una herramienta como la hermenéutica puede brindarle a la teología y a la pedagogía en conjunto, los instrumentos necesarios para un efectivo trabajo.

En resumen: La educación teológica necesita reconsiderar su tarea como tal, es decir, romper con los reduccionismo y aplicacionismos que mencionó Preiswerk al comienzo y la necesidad de entablar un diálogo más fluido con la pedagogía como disciplina. La educación teológica no debe creerse exenta de dialogar con otras disciplinas y mucho menos con la propia pedagogía. Tiene un gran desafío que no se restringe a lo meramente operativo ó técnico, sino a un desafío de carácter epistemológico y metodológico. En este sentido la hermenéutica pasa a ser un instrumento para destrabar dicha relación y dar un salto cualitativo y cuantitativo para la educación teológica.

Alberto F. Roldán:

Otro aporte muy importante para tener muy en cuenta es el que nos propone Alberto F. Roldán en su tesis de maestría titulada, *Ética en la praxis educativa desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. En ella demuestra que la hermenéutica, en este caso hermenéutica del texto, aporta un marco teórico sustancial donde se pueden articular aspectos fundamentales de la ética y su vinculación con la praxis educativa. Uno de estos aspectos que Roldán analiza, tiene que ver con *la ética del sí mismo como otro*, ¿qué quiere decir esto?:

La ética que proyecta Ricoeur es una ética de la persona, centrada en la persona, pero no la persona en tanto individuo – aunque lo incluye – sino que es, sobre todo, una ética del sí mismo en tanto que otro, en tanto posibilidad de

convertirse de la reflexividad hacia la alteridad, de colocarse “en el lugar del otro”, es decir, con la capacidad de empatía, de sentir como el otro, como el prójimo.²⁸

Por otro lado, en el mismo trabajo vemos a la ética pero ahora vinculada con lo institucional. Es decir, con la posibilidad de crear instituciones más justas. Se trata de algo que va más allá del “cara a cara” y que se relaciona con la estructura comunitaria y sus costumbres, no tanto con las reglas. Esto significa *vivir juntos sobre los sistemas jurídicos y las organizaciones políticas* (Roldán 2013: 70). Esto nos lleva a pensar que la tarea educativa necesita estar impregnada del plano ético. Como nos comenta el autor al final de su último capítulo:

La educación es una praxis que incide en lo social toda vez que el discurso educativo es una forma de “hacer cosas con palabras”. En este sentido, no puede ser realizada en un universo de ideas carente de dimensiones éticas. Todos los valores éticos que deben estar presentes en la praxis educativa y deben tener hacia “la vida buena con y para otros, en instituciones justas.” Se trata de construir al sí mismo de tal modo que cultive la sabiduría práctica que está más allá de meras reglas de conducta sino que implica la posibilidad de tomar las mejores decisiones ante alternativas difíciles de resolver. A partir de este concepto – marco expuesto por Ricoeur, entendemos la acción educativa como una práctica que debe incorporar y materializar: la alteridad, el reconocimiento, la justicia, la libertad y la paz. Esto no concluye el papel institucional sino que más bien, lo incluye, toda vez que la educación es una práctica que, más allá de lo espontáneo y circunstancial, exige programas, supervisión y políticas activas por parte del Estado y el compromiso de parte de los agentes educadores. La praxis educativa tiene como fin último la construcción del sí mismo con otro y en actitudes que corporicen la solidaridad y el respeto.²⁹

En este sentido, el ser humano necesita de la ética y de la educación para lograr una adecuada madurez con sus horizontes puestos en la paz y la justicia, pero

²⁸ ROLDÁN, Alberto F. *Ética en la praxis educativa desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Educación por la Universidad del Salvador. 2012. p.

²⁹ ROLDÁN, Alberto F. *Ética en la praxis educativa desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Educación por la Universidad del Salvador. 2012. p. 142

esto tendrá efecto cuando el trabajo se impregne en la esfera cultural, institucional y política.

En resumen: Esta reflexión que realiza Roldán a la educación desde la hermenéutica ricoeuriana permite comprendamos *que la educación es una praxis social que se realiza a través del habla, que implica la tríada “explicación / comprensión / aplicación”, que propende a la construcción del sí mismo, apunta a la prudencia o sabiduría práctica e implica la alteridad y el reconocimiento del otro.*³⁰ Por lo tanto, *la hermenéutica y la ética son dimensiones que le dan marco teórico y fundamentación a la praxis educativa en la construcción del educando en tanto sí mismo con y para otros en instituciones justas.*³¹ Esta reflexión pone sin dudas de manifiesto que la íntima relación entre el plano individual y el plano institucional son elementos significativos al momento de realizar un efectivo trabajo en una institución de educación teológica. Esto significa que los cambios que una institución necesita realizar los debe hacer desde ambos planos.

1.3.2. El “círculo hermenéutico”

A continuación desarrollaremos las ideas principales de Ricardo Etchegaray en su libro *Introducción a los modelos de pensamiento dialéctico, fenomenológico, hermenéutico y existencial*, especialmente el capítulo tres donde nos habla de *la sociedad de la comunicación y el modelo hermenéutico*, lo cual nos ayudará a tener una visión general de la hermenéutica contemporánea y a destacar al círculo hermenéutico como postulado para una constante resignificación de la tarea educativa en las instituciones de educación teológica.

El autor nos dice que las ciencias sociales en la actualidad se han visto en la necesidad de confrontar sus posiciones con la hermenéutica. Este es sin duda un terreno que puede ser muy bien aprovechado por la educación teológica y

³⁰ ROLDÁN, Alberto F. *Ética en la praxis educativa desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Educación por la Universidad del Salvador. 2012. p. 146

³¹ *Ibid*, p. 146

especialmente por la propia pedagogía como dispositivo transversal. Para lograr dicho objetivo será necesario realizar un recorrido por la hermenéutica contemporánea a fin de comprender dicha dinámica y aporte.

Lo primero que podemos decir es que *la hermenéutica contemporánea se desarrolló sobre las bases de los filósofos alemanes Martín Heidegger³² y Hans Gadamer³³. Lo cual ha acentuado el carácter de la hermenéutica como una especie de filosofía de la comunicación.*³⁴

Si realizamos un recorrido histórico sobre la hermenéutica podemos observar que el término en general significa interpretación. Para algunos era interpretar el hecho o acontecimiento mismo de manifestar el mensaje y de estar a la escucha del mismo. Otros consideraron que se trataba de interpretar la expresión de un pensamiento. También fue entendida como el arte de decir alguna cosa de modo que pueda ser entendible.

En la tradición filosófica la cuestión hermenéutica también tiene una larga historia. Que pasa por Platón³⁵ (Enunciación del pensamiento del rey). Aristóteles³⁶ (Alcanzar una definición unívoca de los conceptos en los enunciados). San Agustín³⁷ (Para contribuir a la fundación del dogma). Y que luego llevó al desarrollo de la hermenéutica en varios ámbitos: Filológico: Ligado a la interpretación de los textos clásicos. Al jurídico: vinculado a la interpretación de la ley. Al religioso: en relación con la exégesis de las Sagradas Escrituras. Y al filosófico: que pretendía buscar la determinación de un lenguaje unívoco.

A comienzos del siglo XIX el teólogo y filósofo alemán F. Schleiermacher³⁸ se

³² HEIDEGGER, Martín. (1889 – 1976). Filósofo alemán. Entre sus obras más destacadas podemos destacar “Ser y tiempo” (1927).

³³ GADAMER, Hans – George. (1900 – 2002). Filósofo alemán. Conocido por su obra *Verdad y método* y por su aporte a la hermenéutica.

³⁴ ETCHEGARAY, Ricardo. *Introducción a los modelos de pensamiento dialéctico, fenomenológico, hermenéutico y existencial*. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza y Prometeo Libros. 2007. p. 109

³⁵ PLATÓN: Filósofo griego (427 – 347 a. C.). Seguidor de Sócrates y maestro de Aristóteles.

³⁶ ARISTÓTELES: Filósofo griego (384 – 322 a. C.). Escritor de varios tratados.

³⁷ SAN AGUSTÍN: Pensador cristiano (354 – 430). Entre sus más destacadas obras podemos destacar: *Confesiones* y *La ciudad de Dios*.

³⁸ SCHLEIERMACHER, Friedrich. (1768 – 1834). Teólogo y filósofo alemán. Entre sus obras podemos

propuso superar aquella separación y desarrollar una hermenéutica general. Entendiendo a la hermenéutica como un saber autónomo, sin presupuestos ni explicaciones o aplicaciones posteriores. Para Schleiermacher el intérprete sabe más que el autor porque encara el objeto como objeto.

A fines del siglo XIX Wilhelm Dilthey³⁹ consideró a la hermenéutica como el fundamento de todas las ciencias históricas ó ciencias del espíritu. Para Dilthey la comprensión es lo propio de las ciencias del hombre. El autor se propuso desarrollar un método que hiciese posible interpretaciones válidas objetivamente dotando a las ciencias del espíritu.

Un cambio verdaderamente radical fue el que propuso Martín Heidegger en su conocido libro *Ser y Tiempo*. Hasta entonces la hermenéutica era entendida como una técnica ó método. Pero a partir de Heidegger comprensión e interpretación dejan de ser concebidas como una facultad o capacidad propias del sujeto, para convertirse en un rasgo esencial del modo de ser del hombre. Aspecto que el autor denomina *Dasein* ó *Existencia*. Para expresar al modo de ser propio del hombre. Existir es estar en el mundo al cual hemos sido arrojados.

El comprender es algo que se da como presupuesto siempre en nuestro trato con el mundo y con los otros. Siempre se está comprendiendo, siempre hay una comprensión previa o precomprensión. El círculo comprensión interpretación es una estructura constitutiva del estar en el mundo.

Aquello que hace Heidegger es liberar al concepto de comprensión de los lazos de la psicología y lo incorpora a una problemática del ser, es decir, a la ontología. Comprender no significa por lo tanto un comportamiento del pensamiento humano, sino que constituye el movimiento básico de la existencia humana. La comprensión se

destacar: *Discursos sobre la religión* (1800), *Monólogos* (1800), *Fundamentos de una crítica de todas las morales erigidas hasta el presente* (1803), y *La fe cristiana* (1821-22).

³⁹ DILTHEY, Wilhelm. (1833 – 1911). Filósofo, historiador, sociólogo, psicólogo y estudioso de la hermenéutica de origen alemán. Entre sus obras podemos destacar *Introducción a la ciencias del espíritu* (1883).

concibe como un modo de ser. La comprensión deja de ser un problema epistemológico para transformarse en un problema ontológico.

Para que el círculo hermenéutico no encuentre estancamiento ni se transforme en un círculo vicioso, es preciso no caer en ocurrencias propias, conceptos populares, anticipaciones ó previsiones, sino en asegurarse de elaborar el proyecto hermenéutico desde la propia cosa.

Por otra parte, debemos decir que toda experiencia en el mundo se encuentra mediada por el lenguaje. Aquí Gadamer nos dice que el ser que puede ser comprendido es el lenguaje y que consecuentemente es el lenguaje el modo fundamental de acontecer del ser. Por lo tanto, el lenguaje participa en la conformación de lo que consideramos realidad. De modo que la realidad como tal pasa a ser el resultado del diálogo o del conflicto de las interpretaciones. Es una realidad siempre abierta a nuevas interpretaciones.

En cuanto al lenguaje y el texto, debemos decir que su objeto preferido es la palabra escrita. De ahí podemos deducir que el lenguaje no sólo contiene todas las cosas y todos los significados actuales y presentes, sino también lo pasado. Pero no es el texto en si lo que importa, sino los significados o el sentido que encierra. Y es justamente en la experiencia hermenéutica donde se van abriendo nuevos horizontes y caminos. Es decir, no se trata de dialogar con el autor sino con el texto que procura la comprensión del sentido contenido en él.

Es por lo tanto el trabajo desarrollado por parte de la hermenéutica aquella que nos posibilita desarrollar una dinámica interna para proyectarse fuera de sí misma y engendrar un mundo nuevo. Por lo tanto, la verdad no es nunca para la hermenéutica única y definitiva. No existe una única interpretación verdadera; sino que por el contrario la verdad está en las sucesivas interpretaciones correctas.

Esto significa que la ciencia no deja de ser interpretación y es a través del lenguaje que las cosas sean lo que son y hace que nosotros seamos los que somos para los demás y para nosotros en forma particular. La hermenéutica definitivamente

ha permitido a los científicos sociales bajar desde el pedestal del conocimiento y abrirse al diálogo para encontrar nuevas posibilidades.

Ahora bien, para lograr aplicar una hermenéutica que posibilite una dimensión pedagógica transversal será necesario acercarnos al pensamiento del teólogo y filósofo uruguayo Juan Luis Segundo⁴⁰, el cual afirma que debido a los constantes cambios en la interpretación de la Biblia y de los cambios sociales continuos exige de nuestra parte una metodología llamada círculo hermenéutico. Para lograr dicho objetivo será necesario: En primer lugar que las preguntas contemporáneas que surjan nos deben obligar a cambiar nuestras concepciones. Esto nos llevará a alcanzar otros niveles teológicos y obligar a la teología a descender a la realidad. En segundo lugar y consecuentemente a lo anterior, si la teología no llega a suponer que no es capaz de responder a las nuevas preguntas entonces el círculo hermenéutico se cierra.

Para que exista un círculo hermenéutico debe suceder lo siguiente:

Primero: nuestra manera de experimentar la realidad, nos debe llevar a la sospecha ideológica; segundo: la aplicación de la sospecha ideológica a toda superestructura ideológica en general y a la teología en particular; tercero: una nueva manera de experimentar la realidad teológica que nos lleva a la sospecha exegética, es decir, a la sospecha de que la interpretación bíblica corriente no tiene en cuenta datos importantes, y cuarto, nuestra nueva hermenéutica, esto es, nuestro modo de interpretar la fuente de nuestra fe, que es la Escritura, con los nuevos elementos a nuestra disposición.⁴¹

En resumen: La hermenéutica y en especial el círculo hermenéutico nos posibilita desarrollar una dinámica donde siempre tendremos nuevos horizontes, nuevos desafíos y nuevos mundos por explorar. La propuesta de autores como Heidegger, Gadamer y en especial Juan Luis Segundo nos aportan las herramientas para lograr que tanto la teología como la pedagogía puedan alcanzar el objetivo de refrescar, dinamizar y desafiar a la propia educación teológica.

⁴⁰ SEGUNDO, Juan Luis. *Liberación de la teología*. Buenos Aires: Carlos Lohlé. 1975. p. 12 -14.

⁴¹ *Ibíd*, p.14.

Para que exista interacción entre las diferentes mediaciones, disciplinas y actores sociales será necesario un proceso de enseñanza y aprendizaje que los logre articular. Y para que el círculo hermenéutico no se vuelva un círculo vicioso será necesario avanzar hacia una espiral dinámica y ascendente. En este sentido Juan Luis Segundo nos aporta un mecanismo para lograr dicho objetivo.

Esto se logra cuando los docentes y las instituciones articulan el propio currículum con proyectos pedagógicos transversales y no se estancan en teologías estrictamente denominacionales, tendenciosas y de turno.

La meta de la educación teológica consiste en apropiarse de las verdades del Evangelio, que atraviesan todos los aspectos de la vida humana, la creación, lo trascendente y la reflexión crítica y hermenéutica.

Cabe aclarar que no se trata de relativizar todas las cosas, sino por el contrario, se trata de desafiar el trabajo que en el presente estamos desarrollando. Debemos interpretar que se trata de un ejercicio intelectual constante y con vida propia. Esto no significa tirar por la borda toda la historia de una institución, sino de ponerla en evaluación y crítica para observar cómo mejorarla y darle el mejor rumbo acorde a la realidad contemporánea y a los aspectos esenciales del evangelio. Esto significa que sabemos dónde estamos parados y nos toca a través del ejercicio hermenéutico mejorar, resignificar o anular algunos aspectos que no son significativos para la extensión del Reino de Dios en la tierra.

1.3.3. Gestión del conocimiento

Antes de aplicar el círculo hermenéutico a la pedagogía sería importante considerar el aporte realizado por Inés Aguerrondo⁴² cuando nos habla de la “gestión del conocimiento”. ¿Por qué? Porque una institución logra el cometido de realizar una gestión del conocimiento revolucionario cuando logra articular el conocimiento

⁴² AGUERRONDO, Inés. *La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento*. México: Revista Innovación Educativa. 2009.

abstracto con la experiencia. En la actualidad el conocimiento ha cambiado en la sociedad pero las instituciones continúan transmitiendo conocimientos obsoletos. El conocimiento necesita un cambio significativo. No se trata de actualizar la información sino de reconvertir el tipo de conocimiento que se imparte.

Nuestra autora habla de cuatro revoluciones educativas:

- 1- Un proceso sistemático, deliberado y especializado de enseñanza 1300/1600, representada por el surgimiento de la escuela como tal.
- 2- El estado como garante de la educación 1750/1850, es lo que se llama habitualmente educación pública, y se refiere al desarrollo de los sistemas escolares.
- 3- La educación universal 1950, es el momento de la educación masiva, que en América Latina se produjo aproximadamente después de la Segunda Guerra Mundial cuando se inició el proceso de urbanización e industrialización.
- 4- En la actualidad, se hace frente a la cuarta revolución educativa de naturaleza totalmente diferente a las tres anteriores. El problema de esta revolución es que ya no es suficiente con ampliar el espectro: hay que repensar el modelo.

En el contexto de la sociedad del conocimiento se requiere un cambio de paradigma. En la nueva sociedad del conocimiento el conocido triángulo: Docente / Alumno / Conocimiento, es necesario volver a pensarlos. Es decir, redefinir el aprendizaje, la enseñanza y el conocimiento.

Redefinir el aprendizaje: En este enfoque mucho importan los desempeños del alumno. Se aprende haciendo, pero hacer implica también acciones de pensamiento.

Redefinir la enseñanza: la institución debe ser capaz de apoyar su propuesta de enseñanza en las nuevas conceptualizaciones de cómo se enseña, pasando del método clásico de la transmisión a la enseñanza como la organización de experiencias que faciliten la construcción de los objetos de aprendizaje.

Redefinir el conocimiento: Una institución debe ser capaz de apoyar su propuesta de enseñanza en el nuevo conocimiento. Antes el fin último era generar una teoría. Hoy es mejorar y resolver problemas.

La nueva generación del conocimiento enfoca los problemas desde la necesidad de su resolución, mezclando disciplinas. El nuevo conocimiento implica acostumar a los alumnos, a los profesores y a las comunidades a que el producto de la educación sea formar gente que piense cómo resolver problemas.

En resumen: las instituciones de educación teológica deben integrar sus currículos y programas con nuevas formas de gestionar los conocimientos. Esto implica repensar los dispositivos que forman la tríada educativa, ir más lejos de ella y tomar como elemento constitutivo de la educación teológica a la propia pedagogía.

Yendo un tanto más lejos como nos propone Aguerrondo debemos decir que el acto educativo no se define únicamente en la tríada: alumno – docente - contenido, sino que es necesario hablar de varios otros planos que forman parte del quehacer educacional y que definen a la calidad educativa. Entre ellos podemos mencionar varios planos: administración de la institución, cultura institucional, formación de los docentes, formación de los directivos, contexto social en el cual se encuentra inserta la institución, proyecto institucional, mecanismos de comunicación y diálogo entre los sujetos institucionales y allegados, programas de capacitación docente, programas de publicaciones, relaciones con otras instituciones, uso y aplicación de las nuevas tecnologías y los aspectos financieros y edilicios con los que cuenta la institución.

Esto significa que para comenzar a pensar en un trabajo comprometido en la formación y desarrollo de una dimensión pedagógica que afecte a la mediación educativa en la teológica, será necesario tener en cuenta cada uno de estos planos.

1.3.4. El círculo hermenéutico en la pedagogía

A fin de aplicar la propuesta de Juan Luis Segundo sería importante realizar un ensayo que nos ayude a pensar el tipo de teología y pedagogía que deseamos imprimir en nuestras instituciones educativas. En principio puede resultar un trabajo tedioso, pero una vez aplicado se transformará en una herramienta dinámica. Para ello utilizaremos dos momentos en cada instancia, el primero nos ayudará a descubrir los elementos que sustentan el aspecto ideológico, teológico, exegético y hermenéutico de la institución y la segunda parte nos proveerán algunas sugerencias que podrán ayudar a la institución a lograr la meta de implementar un modelo teológico y pedagógico transversal y dinámico. Comencemos:

Sospecha ideológica: Para acercarnos al análisis de la sospecha ideológica el objetivo será descubrir la concepción teológica y pedagógica que observamos en la institución, para ello deberemos observar y analizar: las clases, los programas de estudio, el proyecto institucional, los modelos de evaluación que son utilizados en las aulas, la opinión de los docentes y directivos en cuanto al tema y los modelos de autoevaluación docente e institucional.

A fin de superar los modelos tradicionales de educación se podrán usar distintos instrumentos que permitan romper con paradigmas teológicos y educacionales estancados y en muchos casos obsoletos. Para ello será necesario desarrollar un proyecto pedagógico institucional renovado (que tenga en cuenta una nueva manera de gestionar el conocimiento – que genere un aprendizaje significativo – y que piense a la institución de educación teológica como institución inteligente), reformular los programas de estudio, capacitar a los docentes, utilizar modelos de evaluación que tengan en cuenta las distintas inteligencias y aprendizajes, modificar los formatos de enseñanza y utilizar apropiadamente las nuevas tecnologías.

Sospecha teológica: Este momento de la sospecha teológica tendrá como objetivo dimensionar el sustento o base teológica – ideológica – denominacional de la institución educativa. Para ello debemos observar y analizar: La formación de los

docentes, el currículum y los programas de estudio, los materiales de lectura obligatorios, el contenido de la biblioteca, la cultura institucional y la historia institucional.

¿Cómo mejorar este importante aspecto de la vida de una institución? Primeramente habrá que poner a prueba la propia teología con las teologías más cercanas y afines. Luego cotejarlas con las menos afines. Y finalmente dialogar con otras disciplinas de las ciencias sociales. Todos estos encuentros servirán de enriquecimiento y mejora de la propia teología y sobre todo para la mejora de la tarea educativa.

Sospecha exegética: La sospecha exegética tendrá como primer objetivo entender cuáles son las herramientas que la institución utiliza para analizar y comprender la Biblia, la iglesia, la fe, los dones, el reino, etc. Es decir, bajo que lupa sustenta su entendimiento de la fe.

En la segunda parte de este momento, una verdadera exégesis será aquella que no se encuentre sesgada por herramientas ni metodologías, sino en un estado latente de crítica y de sospecha constante, que lleva a la exégesis a transitar por caminos posiblemente inesperados, pero necesariamente transitables. Es decir, una exégesis sin prejuicios ni pre-concepciones. Esto exige un compromiso insoslayable del exégeta.

Nueva hermenéutica: Finalmente, tendremos que descubrir si la institución utiliza mecanismos para el desarrollo de una nueva hermenéutica. Por ejemplo: distanciarse de las formas convencionales para desarrollar nuevas formas de interpretación ó si coteja y analiza las paradojas de su propia denominación con otras corrientes teológicas, etc.

El momento final de la nueva hermenéutica es la que definitivamente nos ilustra el vigor de la espiral hermenéutica. Debe tratarse de una hermenéutica significativa y relevante para nuestra contemporaneidad. Es decir, debe responder a las inquietudes y problemas de la posmodernidad. Debe formar puentes entre el mundo de la Biblia y

la realidad actual. La hermenéutica de la cual estamos hablando puede abrazarse de sus tradiciones, pero éstas no la deben condicionar para abrir nuevos caminos y alcanzar nuevos horizontes. Debe ser una hermenéutica que utiliza su propia historia y experiencia para afianzar su futuro. Un futuro con horizonte amplio y abierto. Esto no significa caer en la relatividad, sino en un desafío diario que nos compromete y nos insta al trabajo.

Para resumir esta parte debemos decir que postular a la pedagogía como dimensión para la tarea educativa en teología no es un acto caprichoso. Tampoco es azaroso utilizar la hermenéutica como principio inspirador para la teología y la pedagogía. Cuando hablamos de pedagogía estamos haciendo referencia a toda la complejidad que envuelve a la educación. La educación es un tema complejo, que abarca varios aspectos. Aspectos que de alguna manera se han mencionado anteriormente y que no siempre son entendidos correctamente.

La pedagogía es definitivamente el acompañamiento de un otro con la intención de imprimir una concepción ideológica particular. Y para no caer en particularidades, necesitamos producir un movimiento que nos empuje hacia el futuro. Un impulso que la hermenéutica nos aporta de la mano de grandes pensadores como Heidegger, Gadamer y otros, que ven en la misma al rasgo sustancial del ser humano, no ya como una herramienta, sino al propio modo de ser del hombre. Un círculo de comprensión – interpretación constitutiva del estar en el mundo.

Para finalizar cabe aclarar que la aplicación de este tipo de hermenéutica debe tener en cuenta algunos peligros: Primero, no pensar que estamos en la caza de teologías conspirativas a las cuales debemos desechar y quitar de nuestro camino. Segundo, no creer que no exista nada que pueda abatir nuestra teología o nuestra educación teológica. Hay que ser sinceros y audaces. En definitiva, se trata de resignificar nuestra tarea educativa. Resignificar significa repensar el trabajo que estamos haciendo y darle una dinámica espiralada de crecimiento.

1.4. Algunas ideas sobre el currículum

El contenido del currículum debería afirmar y enriquecer críticamente el significado, el lenguaje y las formas de conocimiento que los alumnos realmente usan para negociar e informar su vida.

Henry Giroux

El texto que sigue tiene por objetivo reflexionar sobre el currículum y su comprensión. Para ello será preciso realizar un análisis de las diferentes concepciones que a lo largo de los últimos siglos se ha entendido acerca del mismo. Esto servirá para descubrir cómo es posible hacer un uso más flexible por parte de la institución y del propio docente.

El motivo de este apartado es reflexionar sobre los modelos curriculares que nuestras instituciones comúnmente tienen en sus ofertas académicas. Saber que no estamos exentos de errores y que no necesariamente deben existir modelos prescriptivos. La flexibilidad curricular puede abrir un abanico de posibilidades que mejoren el trabajo del docente y rompa con algunos aspectos dogmáticos del currículum. Con esto no queremos decir que cada asignatura sea una libre interpretación del docente y que no existan parámetros institucionales, sino que ese juego pueda generar una tensión creativa y dinámica de trabajo.

A fines del siglo XIX y principios del siglo XX, el contexto macro político comienza a construir un saber pedagógico particular. El positivismo⁴³ de la época rechaza todo hecho no constatado, aceptando el empirismo como elemento central del conocimiento. En este contexto, el dispositivo curricular escolar se enmarcaba en el propio modelo de industrialización reinante, que tenía como eje central el tiempo. Trasladando el modelo de la industria a la escuela. Entre los más destacados teóricos del modelo tecnicista podemos destacar a J. F. Bobbit⁴⁴, R. W. Tyler⁴⁵ y H. Taba⁴⁶, entre otros. En el contexto norteamericano surge en el año 1918 F. Bobbit, con su libro *El currículum*. Por otra parte, quien sistematiza un método racional que permita encarar, analizar e interpretar el currículum, es Tyler, quien en su libro *Principios Básicos del Currículum* (1949), expone un método estructurado en base a preguntas para responder al para qué de la escuela y enfatiza consideraciones respecto a la formulación útil de objetivos para seleccionar y orientar actividades de aprendizaje.

Ante la visión dominante que reinó durante todo el siglo XX y que podemos decir que continúa actuando en el presente, nos encontramos con una corriente crítica, ubicada en el llamado enfoque práctico, que se comienza a gestar en la década de los 60-70 del siglo XX. Entre ellos podemos destacar a J. Schwab⁴⁷, L. Stenhouse⁴⁸ y J.

⁴³ Positivismo: Teoría filosófica que considera que el único medio de conocimiento es la experiencia comprobada o verificada a través de los sentidos. "el positivismo fue formulado por Auguste Comte en el siglo XIX; el positivismo rechaza todo concepto universal y absoluto que no esté comprobado"

⁴⁴ John Franklin Bobbitt (nacido el 16 de febrero de 1876, cerca de Inglés, Indiana; murió el 7 de marzo de 1956, en Shelbyville, Indiana. Fue un pedagogo estadounidense, profesor universitario y escritor. Un representante de los pensadores de mentalidad de eficiencia, se especializó en el campo del plan de estudios. Entre sus obras se pueden destacar: *La lucha por el Plan de Estudios de América y Currículum*, entre otras.

⁴⁵ Ralph W. Tyler (1902-1994) fue un educador estadounidense que trabajaba en el campo de la evaluación y la evaluación. Ha sido llamado por algunos como "el padre de la evaluación educativa y la evaluación". Entre sus obras se pueden observar entre otras: *En Evaluación de la Educación y Educando América*.

⁴⁶ Hilda Taba (Estonia, 1902- Estados Unidos, 1967) fue una educadora y una investigadora del diseño curricular. Entre sus obras: *Desarrollo Curricular: Teoría y Práctica*.

⁴⁷ Joseph Schwab (1909 – 1988). Plantea una alternativa a la manera de abordar los problemas curriculares, como una respuesta crítica al enfoque teórico-práctico de Tyler. Joseph comentaba, al respecto de la postura de Tyler, que la educación debía adaptarse a cada contexto, es decir cada institución o manual dado por el enfoque técnico debía tomar en cuenta la situación en que se vive. Entre sus obras podemos destacar: *La enseñanza: Su teoría y su práctica*.

⁴⁸ Lawrence Stenhouse (1926 - 1982) fue un pedagogo británico que trató de promover un papel activo de los docentes en la investigación educativa y curricular de desarrollo. Fue miembro fundador del Centre for Applied Research in Education (CARE) en la Universidad de East Anglia. Se formó en la Universidad de St. Andrews en Escocia. Stenhouse fue especialmente influyente durante los años 1960 y 1970. Ayudó a desarrollar métodos innovadores para impartir clases a alumnos de secundaria a través del Consejo

Elliot⁴⁹ y otros autores que se inscribieron en la llamada racionalidad emancipadora. Schwab muestra las limitaciones de la racionalidad técnica y destaca las acciones cotidianas en el aula como elementos enriquecedores en contraposición de las representaciones teóricas de la pedagogía por objetivos. Es una corriente que recupera el valor del conocimiento práctico que construyen los docentes como criterio de actuación en el propio diseño, aplicación y evaluación del currículum escolar. Stenhouse por otra parte rompe con la lógica medios-fines del modelo por objetivos y sosteniendo que éste tergiversa la naturaleza del conocimiento.

En la línea de los teóricos denominados reproductivistas y que han realizado un aporte significativo en el campo del currículum, podemos destacar, entre otros autores a: L. Althusser⁵⁰, P. Bourdieu⁵¹, J. C. Passeron⁵², C. Baudelot⁵³, R. Establet⁵⁴, S. Bowles⁵⁵ y H. Gintis⁵⁶, quienes destacaron el compromiso social, político y económico de la enseñanza. Y por otro lado nos encontramos con M. Young⁵⁷ y B. Berstein⁵⁸,

Escolar del Proyecto Humanidades. También fue presidente de la British Educational Research Association (BERA). De sus obras podemos destacar: *Una introducción a la Investigación y Desarrollo Curricular, Autoridad, Educación y Emancipación* y *La investigación como base para la enseñanza*.

⁴⁹ John Elliot es un pedagogo de reconocimiento internacional. John Elliott es profesor emérito en el Centro para la Investigación Aplicada en Educación (CARE) de la Universidad de East Anglia en el Reino Unido. Recientemente recibió el Doctorado Honoris Causa del Instituto de Educación de Hong Kong y de la Universidad Autónoma de Barcelona. Su interés principal es la generación de cambios significativos en el currículo y las experiencias pedagógicas a través de la Investigación-Acción. Su obra destacada es: *La investigación - acción en educación*.

⁵⁰ Louis Althusser (Argelia francesa, 16 de octubre de 1918 - París, 22 de octubre de 1990) fue un filósofo marxista. Es habitualmente considerado además como estructuralista, aunque su relación con las otras variantes del estructuralismo francés es bastante compleja. De sus obras podemos destacar entre otras: *La revolución teórica de Marx, Ideología y aparatos ideológicos del Estado y Política e Historia*.

⁵¹ Pierre-Félix Bourdieu. (Denguin, 1 de agosto de 1930 – París, 23 de enero de 2002) fue uno de los más destacados representantes de la sociología contemporánea. Logró reflexionar sobre la sociedad, introdujo o rescató baterías de conceptos e investigó en forma sistemática lo que suele parecer trivial como parte de nuestra cotidianidad. Algunos conceptos claves de su teoría son los de "habitus", "campo social", "capital simbólico" o "instituciones". Entre sus obras podemos destacar: *Los estudiantes y la cultura, La reproducción, El oficio de científico, Pensamiento y acción, Capital cultural, escuela y espacio social*.

⁵² Jean-Claude Passeron (Niza, 1930) es un sociólogo y epistemólogo francés. En la actualidad es director de estudios honorífico en la École des hautes études en sciences sociales y reside en Marsella, donde forma parte de una unidad pluridisciplinaria (antiguo SHADYC, hoy Centre Norbert Elias). Podemos destacar entre sus obras a: *El oficio del sociólogo, Los Herederos. Los estudiantes y la cultura y La Reproducción*.

⁵³ Christian Baudelot (nacido 9 de diciembre de 1938 en París) es un sociólogo francés. Especialista en educación y sociología del trabajo, es profesor emérito de sociología del Departamento de Ciencias Sociales en la École Normale Supérieure (Ulm) e investigador del Centro Maurice Halbwachs (CNRS / EHESS / ENS). Entre sus obras se pueden destacar: *La Escuela Capitalista, La pequeña burguesía en Francia y Consumo y Sociedad* entre otras.

⁵⁴ Roger Establet (1938) es un sociólogo francés especialista en temas de sociología de la educación y sociología del trabajo. Realizó su estudios en la escuela secundaria en Massena de Niza, uniéndose a las clases preparatorias en el Liceo Louis-le-Grand. En 1959 ganó el concurso de la Escuela Normal Superior, y se convirtió en un alumno de Louis Althusser. Entre sus obras más destacadas encontramos: *La escuela capitalista en Francia, La pequeña burguesía en Francia y El elitismo republicano*.

quienes también convirtieron en problemática la cuestión de lo que se enseña en la escuela, exaltando el carácter ideológico de la selección y organización de los contenidos del currículum.

A continuación analizaremos las diferencias y similitudes entre estos dos modelos curriculares: el modelo tecnocrático ó también denominado pedagogía por objetivos y la corriente crítica ó también llamada modelo procesual. Y finalmente destacar el rol del docente en ambos modelos. Este análisis nos ayudará a reflexionar sobre los aspectos del currículum en nuestras Instituciones de Educación Teológica y como mejorar nuestro trabajo.

1.4.1. Diferencias y Similitudes

La pedagogía por objetivos hunde sus raíces en el movimiento utilitarista que tuvo lugar en Estados Unidos hacia fines del siglo XIX y principios del XX. Este enfoque, se basó en la forma de producción tylorista que se aplicó a la industria, el cual se convirtió en el modelo más adecuado para la educación y, cuyo fin fue lograr la eficiencia.

Más en detalle, los esquemas tyloristas contenían un análisis riguroso de todas las operaciones que formaban parte del proceso de transformación de las materias primas, hasta la obtención del producto terminado. Para llevar a cabo dicho objetivo,

⁵⁵ Samuel Bowles (nacido en 1939) es un economista estadounidense y profesor emérito de la Universidad de Massachusetts Amherst, donde continúa enseñando cursos de microeconomía y la teoría de las instituciones. Su obra pertenece al pensamiento neo-marxista también llamado post-marxista, sin embargo, su perspectiva sobre la economía es ecléctica y se basa en varias escuelas de pensamiento, incluyendo lo que él (y otros) se refieren como economía post-Walrasiana. De sus obras podemos destacar: *Perspectivas Webleniana y Neo-marxistas sobre la crisis cultural del capitalismo tardío y Marxismo y Post-Marxismo*.

⁵⁶ Herbert Gintis (1939) es un científico del comportamiento, educador y escritor norteamericano. Él es importante en el campo de economía por sus ideas sobre el altruismo, la cooperación, la teoría del juego epistémico, coevolución gen-cultura, los salarios de eficiencia, la reciprocidad fuerte, y la teoría de capital humano. Gintis también ha escrito extensamente sobre comportamiento, evolución, y epistémicas teoría de juegos. Entre sus obras destacamos: *La individualidad y el enredo y Los límites de la razón*.

⁵⁷ Michael Young. (9 de agosto de 1915, Mánchester - 14 de enero de 2002) fue un sociólogo, activista social y político del Reino Unido. Durante su vida fundó o ayudó a fundar un número importante de organizaciones sociales. Éstas incluyen la "Consumers' Association" o Asociación del consumidor, El Consejo nacional del Consumidor, la Universidad Abierta y la compañía telefónica Language Line. Entre sus obras destacamos: *El propósito de una sociología crítica de la educación*.

⁵⁸ Basil Bernstein (Londres, 1 de noviembre de 1924 - 24 de septiembre de 2000) sociólogo y lingüista británico, conocido por sus aportes a la Sociología de la educación. De sus obras destacamos: *Lenguaje y Comunicación, Selección y Control, Pedagogía, control simbólico e identidad y La estructura del discurso pedagógico*.

los obreros debían especializarse sólo en una fase concreta de la producción. El objetivo final, siempre radicó en lograr la mayor rentabilidad posible. Al tener la forma de producción como eje el tiempo, se buscó una producción cada vez mayor y con la menor cantidad de tiempo posible. De este modo, la sociedad industrial por un lado, necesitó hombres y mujeres aptos para el trabajar en tareas específicas y por el otro, un conjunto de expertos que desde el departamento de planificación, desarrollarán la plataforma científica que proporcionará la base normativa al margen de la individualidad de cada uno de sus trabajadores.

Si avanzamos en cuanto a la pedagogía por objetivos, esta toma como base el modelo tylorista y lo aplica a la escuela, de modo que el entrenamiento y el aprendizaje de competencias bien específicas se convierten en la clave de esta visión eficientista de la educación. Siguiendo esta idea, para Bobbit la escuela y el currículo tienen que dar una respuesta eficiente a las necesidades de la sociedad. De este modo, se tiene una visión de la educación como un mero entrenamiento, que facilita la formación de hábitos de forma eficiente para el desarrollo de las actividades que posteriormente las personas desempeñarán en la sociedad.

Adriana Puiggrós⁵⁹ en cuanto al tema central del tiempo en el espacio educativo argentino, nos dice que el tema de la organización del tiempo escolar fue un campo de luchas. El uso eficiente del tiempo en la escuela fue una verdadera preocupación. La puntualidad fue casi una obsesión en la programación. Las publicaciones del *Monitor* (Diario de educación) dan cuenta de una gran lucha. Richard Sennett⁶⁰ (quien realizó un desarrollo importante de la idea de la sugestión aplicada a

⁵⁹ Adriana Victoria Puiggrós (Buenos Aires, 12 de septiembre de 1941) es una política y pedagoga argentina perteneciente al partido Frente Grande, desde 2007 y hasta 2015 ejerció el cargo de Diputada de la Nación. En 1994 fue Convencional Constituyente. Durante el periodo 2005-2007 fue directora general de Cultura y Educación de la Provincia de Buenos Aires, cargo con jerarquía constitucional de ministro. A su vez en 2001 ejerció el cargo de Secretaria de Estado para la Ciencia, la Tecnología y la Innovación Productiva. Es hija del intelectual y político Rodolfo Puiggrós, y está casada con el periodista Jorge Berneti. Entre sus obras destacamos: *Imperialismo y educación en América Latina, La educación popular en América Latina, Sujetos, disciplina y currículum, en los orígenes del sistema educativo argentino y Volver a Educar, El lugar del saber.*

⁶⁰ Richard Sennett (Chicago; 1 de enero de 1943) es un sociólogo estadounidense adscrito a la corriente filosófica del pragmatismo. Es profesor emérito de Sociología en la London School of Economics, profesor adjunto de Sociología en el Instituto Tecnológico de Massachusetts (MIT) y profesor de Humanidades en

la enseñanza), opinaba que había que cambiar el menor número de veces el horario de entrada y de salida de la escuela, para no alterar un hábito cuya consecuencia era una cadena de otros. (Sennett 1998:6)⁶¹ La discusión sobre los horarios alternados cruzo las filas de los llamados normalistas, considerada por muchos como una solución para la Argentina y para América del Sur.

La lectura que puede hacerse sobre el tema de los horarios tuvo que ver con una discusión de la época, en su relación con el acceso, la permanencia y la clase social y segundo tenía que ver con la prioridad de la escuela o la familia para incidir en la educación de los hijos. En el fondo, estaba tanto en juego quienes se educan como quien educa. Otro tema del tiempo es el de la permanencia en el sistema educativo contado en años de escolaridad.

La relación entre cronológica y el nivel de escolaridad es fundamental y esta relación comienza a ser determinante en la escuela Argentina de la época, para producir configuraciones, distinciones y ubicaciones sociales. No solo distinción de clases sociales, sino también de género, niveles de inteligencia, en escalas de moralidad y educabilidad.

Desde esta nueva perspectiva, se rinde culto a la neutralidad científica cuya base fue el positivismo, que planteó lo siguiente:

la Universidad de Nueva York. Ha sido miembro del *Centro de Estudios Avanzados en Ciencias de la Conducta* y es miembro de la Academia Estadounidense de las Artes y las Ciencias y de la *Royal Society of Literature* de Gran Bretaña. Es también el director fundador del *New York Institute for the Humanities*. Entre sus obras destacamos: *El Declive del Hombre Público*, *La cultura del nuevo capitalismo*, *La corrosión del carácter: las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo* y *Vida urbana e identidad personal*.

⁶¹ La corrosión del carácter (Richard Sennett): En el «nuevo capitalismo», la concepción del trabajo ha cambiado radicalmente. En lugar de una rutina estable, de una carrera predecible, de la adhesión a una empresa a la que se era leal y que a cambio ofrecía un puesto de trabajo estable, los trabajadores se enfrentan ahora a un mercado laboral flexible, a empresas estructuralmente dinámicas con periódicos e imprevisibles reajustes de plantilla, a exigencias de movilidad absoluta. En la actualidad vivimos en un ámbito laboral nuevo, de transitoriedad, innovación y proyectos a corto plazo. Pero en la sociedad occidental, en la que «somos lo que hacemos» y el trabajo siempre ha sido considerado un factor fundamental para la formación del carácter y la constitución de nuestra identidad, este nuevo escenario laboral, a pesar de propiciar una economía más dinámica, puede afectarnos profundamente, al atacar las nociones de permanencia, confianza en los otros, integridad y compromiso, que hacían que hasta el trabajo más rutinario fuera un elemento organizador fundamental en la vida de los individuos y, por consiguiente, en su inserción en la comunidad. En este libro Sennett desafía al lector a decidir si la flexibilidad del capitalismo moderno ofrece un contexto mejor para el crecimiento personal, o es simplemente una nueva forma de opresión.

- el rechazo a lo metafísico y a todo lo que no puede ser objeto de una constatación empírica;
- el rechazo a todo lo que incluya juicios de valor, con lo cual se produce una despolitización del currículum;
- la exaltación del empirismo y la necesidad de llevar todo a la observación sistemática;
- los objetivos educativos deben ser traducibles a conductas observables (En esto se hace referencia al conductismo).

Siguiendo estos lineamientos, el objetivo del dispositivo curricular se va a centrar en la explicación, la predicción y el control de la realidad. Incluso, es preciso resaltar que el positivismo no se preocupó por los orígenes de los contenidos que conformaban el currículum, puesto que lo único que le interesaba era predecir y controlar la realidad para formar personas aptas para trabajar en las fábricas. En consecuencia, el fin era instruir. Recayendo la preocupación en la transmisión de los contenidos. Por lo tanto, el currículum se transforma en un dispositivo, en el que todo queda definido rigurosamente y en donde ningún detalle debía quedar librado al azar, pues los objetivos y principalmente sus resultados debían ser alcanzables, observables y verificables. Es así que la responsabilidad del aprendizaje terminó sobre el propio individuo, donde se le exigió el estricto cumplimiento.

Hacia la década de los '60 surge un movimiento que incluye los aportes de la Nueva Sociología de la Educación, la Filosofía, la Semiótica, la Lingüística, etc. Esta corriente, da origen a las teorías críticas del currículum y entre sus principales exponentes se encuentran L. Althusser, P. Bourdieu y J. C. Passerón, B. Bernstein, P. W. Jackson⁶², entre otros.

⁶² P. W. Jackson. (1928). Es Profesor de la Universidad de Chicago. Con una larga trayectoria desde 1968 en que publica (La vida en las aulas. Madrid, Marova, 1975; y en Madrid, Morata, 1991), otros libros conocidos son Enseñanzas implícitas (Buenos Aires, Amorrortu, 1999) y Práctica de la enseñanza (Buenos Aires, Amorrortu, 2002). Fue, asimismo, editor de la 3ª edición del Handbook of research on curriculum (Nueva York: Macmillan 1992) y, en los últimos años, es estudioso y editor de obras de Dewey.

A diferencia de la pedagogía eficientista, las teorías críticas buscan recuperar la complejidad de la realidad educativa apelando a la necesidad de:

- Comprender la totalidad del proceso educativo, rechazando su visión reducida, que comprendía solo el análisis de un conjunto de hechos aislados;
- Recuperar el papel político del currículum, ya que este dispositivo además de reflejar la realidad, la reproduce y la acompaña;
- Incorporar al sujeto como mediador en todas las relaciones sociales, puesto que los sujetos no son receptores vacíos sino que tienen la capacidad de reconfigurar significados y aún más importante, poseen la capacidad de resistirse;
- Contextualizar los procesos curriculares, porque dependen del contexto socio-histórico en el que se encuentran inmersos. Asimismo, ni la realidad ni las acciones humanas son neutrales, ya que la realidad escolar es impredecible y en ella reina la incertidumbre.

Siguiendo estos lineamientos, las teorías críticas resaltan la idea de poder que ejerce el currículum, asumiendo que es un dispositivo de control social y de reproducción de las desigualdades sociales. Esto da cuenta, que el trabajo escolar genera beneficios sociales diferentes, según los estratos sociales a los que pertenezcan los alumnos. Tal como establece Da Silva⁶³ (2001), la cuestión sobre la que hay que reflexionar no recae en la igualdad de acceso al contenido sino, a qué clase de contenido se accede.

Tanto para Bernstein como para Bourdieu y Passerón, el currículum no es solo el plan oficial (tal como lo planteaba Tyler) sino que además, éste regula las prácticas del docente y del alumno, generando repetidores de un saber que no le es propio, reproduciendo las jerarquías sociales.

⁶³ Tomaz Tadeu da Silva (1948). Es Ph. D. de la Universidad de Stanford (1984). En la actualidad es profesor asociado en el Programa de Postgrado en Educación de la Universidad Federal de Rio Grande do Sul. Su último (2007) obra publicada es la traducción de la *Ética*, Spinoza (Auténtico). Ha publicado más de 30 artículos en revistas profesionales, 30 capítulos de libros y 25 libros. Opera en el ámbito de la educación, con énfasis en la teoría curricular. En su currículum Lattes, los términos más frecuentes en el contexto de la producción científica son: planes de estudio, la diferencia, Deleuze, Foucault, neoliberalismo, los estudios culturales, la identidad y el posmodernismo.

Según Althusser, la escuela es un aparato ideológico del Estado, que actúa sobre la población ideológicamente a través del currículum, transmitiendo aquellas creencias que llevan a aceptar las estructuras sociales existentes como buenas y deseables. Asimismo, esta ideología transmitida actúa de manera diferenciadora, inclinando a los alumnos de las clases subordinadas a la sumisión y a la obediencia, mientras que a los niños de las clases dominantes se les enseña a mandar y a controlar.

Bourdieu y Passerón afirman que el currículum se basa en la cultura dominante, ya que se expresa en su lenguaje y se transmite a través de su código cultural. Para los alumnos de las clases dominantes, este código es fácil de comprender. Por el contrario, para los chicos de las clases dominadas ese código resulta indescifrable. Esto da como resultado el éxito de los primeros y el fracaso de los segundos.

De esta manera, las teorías críticas definen al currículum como un instrumento de saber-poder, dado que al mismo tiempo que incluye ciertos contenidos o saberes, excluye otros. Inclusive, hay que destacar que esta selección no es inocente ni neutral, porque responde a intereses políticos e ideológicos. En este sentido, Apple plantea que el dispositivo curricular no es un cuerpo inocente y desinteresado de conocimientos, pues la selección de contenidos es un proceso que refleja los intereses de las clases dominantes.

En la década de los 60 en los Estados Unidos J. Schwab afirma que el campo del currículum estaba moribundo. Esta crisis surge cuando los principios están agotados. El argumento del autor es que la evolución del currículum ha sido invertebradamente teórica y esa inclinación lo ha traicionado. Donde se había operado una excesiva confianza en las teorías tomadas de la psicología, la economía y la filosofía y aplicadas a la enseñanza. Este autor sostenía que el renacimiento de la teoría curricular se daría si se dejaba de lado la modalidad teórica y se reemplazaba por la modalidad práctica. En este sentido, el campo del currículum alcanza esta

desdicha por una errada y no cuestionada confianza en la teoría. Adoptando teorías referidas a diferentes campos y utilizando prestados principios a partir de los cuales dedujo procedimientos concretos para escuelas y aula. J. Schwab consideró que habrá un renacimiento importante del campo del currículum, una capacidad de contribuir a la calidad de la educación si las energías se apartan de los objetivos teóricos para orientarse hacia otros modos de acción.

El autor critica que se han usado diversas teorías con apariencia de éxito en la solución al problema del currículum. Han fracasado porque primeramente cada uno ha tenido su propia teoría como tal, segundo, cada uno de ellos se ha basado en una teoría de las ciencias sociales, y tercero, cada teoría se ha referido a un asunto diferente. Ningún currículum basado en estos principios podría ser adecuado, sin dejar asuntos de lado.

La preocupación central de los profesores y maestros no debe ser el control del logro de los objetivos preestablecidos. Debe interesarse más bien por las causas de los éxitos y fracasos que puede extender la aplicación de un currículum particular. Será por lo tanto ésta modalidad la herramienta para la toma de decisiones fundamentales sobre los cambios en el currículum y sobre cómo llevarlos a cabo.

En Inglaterra L. Stenhouse desarrolla el llamado modelo de procesos, como una verdadera alternativa al modelo por objetivos. Siguiendo de esta manera una dirección parecida a la de Schwab. Stenhouse sostiene que el currículum es una tentativa para comunicar los elementos esenciales de un propósito educativo. Este currículum debe quedar abierto a la discusión crítica y pueda ser aplicado con eficacia en la práctica. Es decir, el currículum es una hipótesis ó probabilidad que debe ser puesta a prueba por los propios profesores y estudiantes.

Hay una crítica al modelo de objetivos ya que desvirtúa el conocimiento. Ahora se debe hablar de un modelo de proceso o procesual. El modelo técnico se apoyó en la teoría y en una excesiva preocupación teórica, confundiendo la naturaleza del conocimiento. Ya que la desvirtúa. Se debe superar la brecha que existe entre el

currículum como intención y los mecanismos para hacerlo operativo, es decir, la separación entre teoría y acción.

La estrategia de Stenhouse fue diseñar un currículum tratando de lograr una especificación útil del mismo y del proceso educativo sin prescripciones de dichos procesos, como proponía el modelo por objetivos. Por lo tanto, el currículum debía proporcionar una base para planificar un curso, una orientación para la verificación de ideas en la práctica y una formulación de la intención o finalidad del currículum que sea susceptible de examen crítico. El modelo curricular basado en el proceso supone poner en relación tres elementos: el respeto a la naturaleza del conocimiento y a su metodología, la toma en consideración del proceso de aprendizaje y el enfoque coherente del proceso de enseñanza con los dos puntos anteriores. Esta concepción del currículum ofrece una alternativa importante en varios aspectos, destacando como esas tres coordenadas básicas se pueden llevar a cabo en la práctica. De esta manera, Stenhouse propone que la enseñanza puede ser mejorada por medio de la investigación y el desarrollo del currículum. Y todo esto gracias a la mejora del arte del profesor y no por los intentos de mejorar los resultados de aprendizaje prescritos en el currículum.

Un currículum que sea verdaderamente útil debe expresar una visión del conocimiento del aprendizaje y de la educación a través de materiales docentes y criterios de enseñanza. De esta manera el modelo de proceso que nos proponen estos autores requiere de ciertas capacidades profesionales que deben estar en un docente. Es decir, un docente que pueda poner en cuestión la propia enseñanza exige un importante compromiso y destreza para estudiar el propio modo de enseñar. Se trata de un currículum más exigente para los maestros y los profesores y más difícil de realizar en la práctica, pues requiere creatividad en la búsqueda de soluciones a situaciones particulares, estimulando de esta manera su desarrollo profesional. Al no tener prescripciones cerradas sobre qué debe hacer, necesita de una mejor formación profesional.

Por otra parte, en las obras de Bourdieu y Bernstein, encontramos una sugerencia a la apertura de canales de comunicación que permitan a los estudiantes utilizar aquellas formas de capital lingüístico y cultural a través de los cuales dotan de significado a sus experiencias cotidianas. Si los estudiantes se ven sometidos a un lenguaje y un conjunto de creencias y valores cuyo mensaje implícito es que ellos son culturalmente analfabetos, aprenderán poco acerca del pensamiento crítico, pero mucho, en cambio, acerca de lo que Freire denomina la “cultura del silencio”.

Otro autor como Giroux⁶⁴ propone un nuevo modelo para el desarrollo de objetivos, en base a dos conceptos:

- Macroobjetivos: Estos objetivos sirven de conceptos de mediación entre las experiencias de aula de los estudiantes, tanto las cognitivas como las no cognitivas, y sus vidas fuera de la escuela. Estos incluyen diferenciar entre conocimiento directivo y conocimiento productivo, hacer explícito el currículum oculto y ayudar a los estudiantes a desarrollar una conciencia crítica y política.
- Microobjetivos: Estos objetivos representan a los objetivos tradicionales del curso. Estos incluyen la adquisición de un conocimiento seleccionado, el desarrollo de habilidades de aprendizaje especializado y el desarrollo de habilidades de indagación específicas. (Giroux 1990:6)⁶⁵

Se pone en tela de juicio no tanto éstos objetivos, sino también su relación con los macroobjetivos. La importancia de esta relación surge como necesidad de

⁶⁴ Henry Giroux (Providence, EEUU, 18 de septiembre de 1943) es un crítico cultural estadounidense y uno de los teóricos fundadores de la pedagogía crítica en dicho país. Es bien conocido por sus trabajos pioneros en pedagogía pública, estudios culturales, estudios juveniles, enseñanza superior, estudios acerca de los medios de comunicación, y la teoría crítica. Entre sus obras podemos destacar: *Los profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*, *Teoría y Resistencia en Educación*, *Una pedagogía para la oposición*, *Sociedad, cultura y educación*, *La inocencia robada*, *Pedagogía y política de la esperanza* y *Pedagogía crítica, estudios culturales y democracia radical*.

⁶⁵ Los Profesores como intelectuales: hacia una pedagogía crítica del aprendizaje (Giroux): En el texto se tratan temas como la alfabetización, la escritura, los objetivos del aula, el trabajo de los teólogos de la liberación. Y contenidos dentro de esta amplia gama de temas concretos, se discuten problemas más generales: por ejemplo, la necesidad de volver a concebir las escuelas como esferas públicas democráticas donde profesores y estudiantes colaboren en la forja de una nueva visión emancipadora de lo que debe ser la comunidad y la sociedad. Se intenta también desarrollar un nuevo lenguaje y nuevas categorías con las cuales situar el análisis de la enseñanza escolar.

explicarles a los estudiantes las conexiones existentes entre los objetivos del curso y las normas, valores y las relaciones estructurales.

Para cerrar esta parte, destacamos algunas de las similitudes que en ambos modelos podemos detectar: Ambos consideran el ámbito escolar como un espacio adecuado para el desarrollo educativo. No se rompe con el establecimiento escolar, ni con el sistema educativo. Del mismo modo sucede con el propio currículum, ya que es considerado como parte sustancial del presupuesto de una Institución. Si bien no juegan el mismo papel, uno es prescriptivo y el otro pasa a ser una guía, a pesar de ello, continúa siendo una pieza importante. Lo mismo sucede con el lugar del docente ante los alumnos, se repite un esquema jerarquizado de relaciones.

1.4.2. Rol del Docente

En la llamada pedagogía por objetivos el docente cumple el oficio de un funcionario, que tiene como misión hacer cumplir un objetivo prescrito en el currículum. Currículum que ha sido diseñado por parte de un grupo de especialistas. Son ellos, los profesionales encargados de describir como y que debe aplicar el docente en el aula y que se espera del alumno. Hay una fuerte distinción entre quién enseña y quien diseña el currículum, entre la teoría y la práctica. El docente es parte de un engranaje.

En la pedagogía por objetivos el docente tiene la obligación de considerar a la educación como una relación recíproca y observable entre su figura y la del alumno. En consecuencia, al producto de esa relación se lo puede examinar de manera sistemática para luego poder mejorarlo mediante la recopilación de datos empíricos. Según James W. Popham⁶⁶ y Eva L. Backer⁶⁷, el rol del docente está confinado a la aplicación del currículum siguiendo cuatro pasos:

⁶⁶ W. James Popham. Nació el 31 de julio de 1930 en Portland, Oregon. Se crió en Portland y asistió a la Universidad de Portland, donde se graduó cum laude con una licenciatura en filosofía en 1953 y recibió su título de maestría en educación un año más tarde. Después de recibir su doctorado de la Universidad de Indiana en 1958, Popham aceptó una plaza de profesor adjunto en la Kansas State College en Pittsburg, Kansas. Permaneció allí durante dos años. Luego aceptó una posición en San Francisco State College,

- 1- **Comprobación previa del nivel del alumno:** esta etapa comprende lo que comúnmente se denomina diagnóstico, que permite dar cuenta de los conocimientos previos que poseen los educandos para poder descartar o plantear nuevos objetivos.
- 2- **Especificación de los objetivos:** éstos se deben plantear de forma precisa de manera que puedan explicitar las actividades que el alumno debe realizar. Además, es fundamental que los objetivos sean capaces de poder traducirse en conductas observables.
- 3- **Selección de actividades:** se seleccionan las tareas que deben realizar los estudiantes, las cuales deben conducir a la concreción de los objetivos planteados con anterioridad.
- 4- **La evaluación:** en este modelo no se evalúa al alumno, lo que se hace es medir la eficacia de la secuencia didáctica. Así, el docente evalúa a sus estudiantes para poder verificar si las actividades que seleccionó produjeron los resultados esperados. (Popham y Baker 1980:4)

Acompañando esta serie de pasos, se torna necesario que el currículum se transforme en un procedimiento científico y racional cuyas decisiones, según Taba, debían derivar de un estudio de la propia sociedad. Por consiguiente, la evolución científica del dispositivo curricular debía partir del análisis de la sociedad y de la cultura, de los estudios sobre el alumno, del proceso de aprendizaje, etc., con el objeto de determinar los propósitos de la escuela y particularmente, del currículum.

De esta manera, es posible observar que el docente debe ser solamente un mero ejecutor de un conocimiento proveniente del exterior de la escuela, ya que su

donde enseñó durante dos años hasta que fue nombrado como profesor asistente en la Escuela de Graduados en Educación de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Entre sus obras destacamos: *Lo que los maestros deben saber*, *Los objetivos de la enseñanza* y *La evaluación de los líderes de Educación*.

⁶⁷ Eva L. Baker Profesora distinguida de Educación y ex decana de la Escuela de Educación de la Universidad de California en Los Ángeles (UCLA). Es codirectora del Centro Nacional de Investigación en Evaluación, Estándares y Pruebas (CRESST). También dirige el Centro para el Estudio de la Evaluación (CSE) de la UCLA. De 2004 a 2008 fue directora del Center for Advanced Technology in Schools (CATS). Entre sus obras destacamos: *Los objetivos de la enseñanza*.

función únicamente recae en la aplicación mecánica de un currículo formulado de antemano por especialistas. Según Bobbit, *el docente es el experto, cuya función no consiste en pensar qué hay que hacer, sino en ofrecer una técnica eficiente para cumplimentar lo que se dice que se tiene que hacer, por tanto éste debe encontrar los mecanismos y los medios para hacer lo que se le pide.*⁶⁸

En consecuencia, el docente no discute el funcionar de la escuela ni la educación vigente sino que, como experto técnica y racionaliza el proceso educativo. Su función no radica en la discusión y la reflexión, sino solamente en operativizar y buscar diseños eficaces para lograr los objetivos planteados en el currículum. Asimismo, la neutralidad pretendida en el modelo tecnicista, exige asumir a cada individuo una posición específica, es decir que en el mapa educativo se encuentran por un lado los investigadores – encargados de lo teórico- y por el otro, los docentes – encargados de llevar a la práctica la teoría-. Así, se pretende lograr una mayor científicidad de los procesos, evitando toda discusión de posibles alternativas a investigar. De modo que, la investigación y la decisión queda confinada a la esfera de los especialistas, que están por encima de los docentes-operarios y de los alumnos que son la materia prima a ser transformada.

Paralelamente a lo mencionado en el apartado anterior, es posible percibir que este tipo de pedagogías, no estaba preocupada por cuestionar o modificar el orden social y educativo preexistente, ni las formas dominantes de conocimiento, ni mucho menos el modelo social dominante. Este tipo de teorías, centraba su atención solamente en las formas de organización y elaboración del currículo. Las teorías críticas sobre el currículum, por el contrario, comienzan a cuestionar los presupuestos del orden social y educativo existente dándole al docente un rol más protagonista. Así, mientras la pedagogía científicista se confinaba a la aceptación, el ajuste y la adaptación, las teorías críticas se van a convertir en teorías de desconfianza, cuestionamiento y transformación social.

⁶⁸ SACRISTAN, Gimeno. *La pedagogía por objetivos*. Buenos Aires: Ed. Morata. 1982. p. 18

Para entrar más en detalle, desde esta perspectiva procesual, el currículum se edifica sobre la base del cuestionamiento a las principales presuposiciones en las que se asienta el modelo por objetivos para el diseño del currículum. Esta nueva propuesta va más allá del propio currículum, pues se asienta sobre la idea de un profesor investigador. Requiere una mayor organización de los esfuerzos de la profesión docente y una mayor atención a la forma en que el currículum es estructurado por parte de los especialistas.

El modelo procesual ha desmitificado el carácter neutral y aséptico de la escolaridad y del currículum. Esta perspectiva revitalizó el pensamiento didáctico, pues abrió la reflexión obturada que prevalecía por parte del pensamiento técnico dominante.

En definitiva, el profesor pasa a tener un rol protagónico, pues ya no es visto como un técnico sino como un docente reflexivo en y sobre la acción. El currículum es el medio a través del cual que el profesor puede adquirir conocimiento y puede aprender sobre la naturaleza de la educación. En definitiva, es el mejor medio por el que el profesor puede aprender sobre esto y el currículum lo capacita para probar ideas en la práctica. La mejora en la enseñanza ocurrirá por medio de ese proceso experimental de la práctica de los profesores. En este sentido, el currículum pasa a ser una herramienta y el profesor se convierte en un investigador de su propia experiencia de enseñanza.

Este cambio propicia la gestión que estimule y respalde la innovación del profesor. Así las ideas se comprueban y se desarrollan en la práctica. El docente pasa a ser un mediador del currículum oficial, alguien que reinterpreta y que desafía la lógica de las propuestas hegemónicas en las cuales se enmarcaba el modelo tecnicista. Un verdadero mediador de las políticas curriculares oficiales.

Los profesores no deben ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas críticas y cuestionadoras, al servicio del proceso de emancipación y liberación. Los profesores y profesoras deben ser para Giroux verdaderos intelectuales

transformadores. Para este autor hay poca diferencia entre la pedagogía y el currículum y, el campo de la cultura. El currículum es un espacio donde se producen significados sociales, que están estrechamente ligados a las relaciones sociales de poder y desigualdad.

Paulo Freire⁶⁹ destaca la participación de los educadores en las diversas etapas de la construcción del currículum programático. Freire habla de contenidos programáticos que deben realizar conjuntamente el educador y los educandos. El acto pedagógico no consiste simplemente en comunicar el mundo, sino que educadores y educandos deben crear dialógicamente un conocimiento del mundo. La experiencia de los educadores pasan a ser la fuente primaria en la búsqueda de temas significativos que conformarán un contenido programático. Aunque cabe destacar que Freire no niega el papel de los especialistas

En este apartado final del capítulo uno se trató de dar cuenta de dos modelos pedagógicos muy singulares, el modelo tecnocrático y la corriente crítica. El segundo ha sido una reacción al modelo que reinó con esplendor gran parte del Siglo XX, y que en el presente ha dejado sus huellas en los sistemas educativos vigentes y en muchas Instituciones de Educación Teológica.

Cabe resaltar, que la pedagogía por objetivos al centrarse en la búsqueda de la eficiencia, la científicidad y la neutralidad, deja de lado todas las posibles mediaciones, problematizaciones y conflictos que son inherentes a la realidad educativa, puesto que sólo hacen hincapié en que los objetivos del currículum sean capaces de ser traducibles a conductas observables y medibles de manera empírica.

La aparente neutralidad de la pedagogía por objetivos ha generado una tajante división de la tarea educativa, pues por un lado están los especialistas como

⁶⁹ Paulo Reglus Neves Freire (Recife, Pernambuco, 19 de septiembre de 1921 - São Paulo, 2 de mayo de 1997) fue un educador y experto en temas de educación, de origen brasileño. Uno de los más influyentes teóricos de la educación del siglo XX. Entre sus obras destacamos: *La educación como práctica de la libertad*, *La educación popular*, *Pedagogía del Oprimido*, *Pedagogía de la Esperanza*, *Pedagogía: diálogo y conflicto* y *Pedagogía de la autonomía*.

poseedores del saber teórico y, por el otro se encuentran los docentes convertidos en meros ejecutores de un saber, que no les es propio. Así, los maestros desempeñan un papel en el que no se les permite reflexionar sobre sus propias acciones ni las de sus alumnos.

Es en la década de los '60, que van a aparecer las teorías críticas, reclamando un rol docente más protagónico, planteando que el currículum sea un espacio en el que los alumnos y principalmente los docentes, tengan la oportunidad de examinar y reflexionar sobre aquellos significados de la vida cotidiana que suelen verse como naturales, buenos y deseables. Por lo tanto, el dispositivo curricular debe ser considerado como una experiencia, en donde tiene lugar la reflexión permanente. Asimismo, desde estas teorías, se plantea que los docentes no deben ser vistos como técnicos o burócratas, sino como personas activamente comprometidas y críticas, con el fin de lograr la emancipación y la liberación.

Estas teorías críticas no fueron hegemónicas, pero lograron afianzar un conjunto de axiomas como puntos de partida para desmenuzar las teorías tradicionales y proponer nuevas formas de construir el currículum. Colocando al poder en el marco de las nuevas conceptualizaciones escolares. El currículum es concebido como un verdadero dispositivo de control social y un dispositivo de reproducción social, una producción de contenido ideológico y político.

A todo lo mencionado anteriormente, cabe agregar que la corriente crítica fue cuestionada en la década de los '80, por las teorías poscríticas, quienes objetaron su determinismo económico. Es así, como estas nuevas teorías no se centraron solamente en las diferencias de clase, sino que plantearon en el dispositivo curricular la existencia de diferencias de género y etnia, aduciendo que ningún tipo de diferencia es más importante que otra, ya que las teorías críticas si bien aceptaban que existían diferencias, en ellas existía una jerarquización.

Lo que la corriente poscrítica pretende, es agregar complejidad al análisis, al mismo tiempo que incorporan la noción que establece que nada es natural, puesto que

todo lo que constituye al ser humano es el resultado de los efectos del poder. Por lo tanto, el planteo de las teorías poscríticas, parte de la necesidad de una total desnaturalización, especialmente de la cuestión de las diferencias, pues no se quedan solamente con la crítica al modelo social existente, sino que van mucho más allá, porque no sólo se preguntan por lo que es normal o anormal en una sociedad, sino que además se plantean los siguientes interrogantes: ¿quién es el que establece qué es lo normal y anormal?; ¿quién es el que define qué contenidos son factibles de ser incluidos en el currículo y qué otros son excluidos?.

Para concluir, la pedagogía crítica continuó apegada a un cierto funcionalismo, en cambio las teorías poscríticas terminan con todos los vanguardismos, todas las certezas, asumiendo que nada es dado y natural, planteando que es posible resistir ante el orden social del cual somos parte.

De esta manera concluimos con esta parte de la tesis habiendo hecho un breve recorrido sobre el currículum y exaltando el valor de un modelo más procesual y ubicando en otra posición al rol del docente.

CAPÍTULO 2

¿Qué es la enseñanza para la comprensión?

“... el marco conceptual de la EpC no sólo sirve para orquestar la enseñanza de una materia para los estudiantes dentro del aula, sino que ofrece una estructura para guiar el desarrollo profesional... guía a los docentes para que vuelvan a revisar preguntas antiguas acerca de qué y cómo enseñar. Los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia...”

Stone Wiske

2.1. Introducción

El modelo de la *enseñanza para la comprensión* (EpC), es una investigación que surge como parte de un proyecto realizado en la Universidad de Harvard en Estados Unidos, denominado: “Proyecto Zero”. La EpC no es modelo didáctico, sino un marco pedagógico para la didáctica y que coloca a la comprensión en el lugar central y con su foco en la propia clase.

El proyecto de EpC se transformó en uno de los muchos programas de investigación que el Project Zero ha patrocinado, se planteó como un proyecto a 5 años en estrecha colaboración con docentes de educación primaria y secundaria, con la intención de introducir en el aula estrategias específicas para desarrollar un aprendizaje para la comprensión.

La EpC es una respuesta a los conocimientos actuales sobre la inteligencia y el aprendizaje en el que colaboraron: D. Perkins, H. Gardner y V. Perrone – investigadores del Proyecto Zero – y los aportes de S. J. Bruner, R. F. Elmore y M. W.

McLaughlin, entre otros. Y que expresa un marco conceptual de trabajo en las aulas, la escuela, teniendo una concepción sobre la enseñanza y la comprensión donde se considera que todos los sujetos son capaces de comprender a través de una enseñanza pertinente. Para ello la EpC se hace tres preguntas básicas:

- ¿Qué es lo que realmente quiero que mis estudiantes comprendan?
- ¿Cómo sé que comprenden?
- ¿Cómo saben ellos que comprenden?

De la primera surge como debe ser el diseño y de la segunda y la tercera surge el tema del desempeño de los estudiantes y la evaluación diagnóstica que debe hacer el docente. *Si bien estos elementos se constituyen en el apoyo para diseñar y comunicar nuestras intenciones educativas, sin ninguna duda, son las preguntas las que dan sentido al diseño de los elementos.*⁷⁰

Se trata de un modelo pedagógico que se ha utilizado desde el nivel inicial, hasta en las universidades. Convirtiéndose en un dispositivo que permite a los educadores realizar una continua reflexión de su propio trabajo.

Un elemento fundamental para tener en cuenta es que la comprensión es un desempeño. ¿Qué significa?, Según Perkins es: *cuando la gente puede pensar y actuar con flexibilidad a partir de lo que sabe.*⁷¹ Es cuando somos capaces de relacionar, descubrir, comparar, diferenciar, entre otros procesos. Por lo tanto, su centro de atención se encuentra en la comprensión misma. Realizando un corrimiento del docente – centrista a la de un docente que acompaña, resignifica su saber y donde el estudiante pasa a tener un lugar más preponderante. Y en el que se entiende que *el aprendizaje es más efectivo porque se lo considera genuino, significativo, perdurable,*

⁷⁰ POGRÉ, Alejandra. *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral. 2012. p. 51

⁷¹ PERKINS, D. ¿Qué es la comprensión? En M.S. Wiske (ed.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós. 1999. p. 70.

*comprensivo, activo, flexible y que le da la oportunidad al aprendiente el resolver problemas.*⁷²

En resumen, comprender es poder pensar y actuar flexiblemente, utilizando lo que uno sabe, usando el conocimiento y las habilidades de manera sofisticada en situaciones nuevas para resolver problemas, crear productos y explicar fenómenos.

Los investigadores del Proyecto Zero describen cuatro dimensiones constitutivas de la comprensión: Contenido, método, propósito y comunicación. Las mismas se encuentran íntimamente relacionadas. La dimensión de contenidos contempla el conocimiento y el contenido del área disciplinar de enseñanza. La dimensión de método contempla las reglas y los pasos rigurosos que rigen los modelos o paradigmas académico consolidados y debatidos dentro de cada comunidad científica. La dimensión de propósito atiende a que la producción de conocimientos esté siempre ligada a prácticas concretas y a propósitos, intereses o necesidades. Y la dimensión de la comunicación se refiere a que cada área del saber tiene lenguajes o sistemas que le son propios, contempla también las características del destinatario de la comunicación.

Aparte de las dimensiones podemos destacar cuatro niveles: ingenua, principiante, aprendiz y maestría. La ingenua está constituida por el conocimiento intuitivo, del sentido común. Sin cuestionamientos de base ni de orígenes. La principiante se basa en los rituales y procedimientos mecánicos. Aparecen algunos conceptos o ideas que establecen conexiones. El nivel aprendiz es el que se inicia en conocimientos y modos de pensar disciplinario. El desempeño de conocimientos es más flexible y más adecuado que los anteriores niveles. Y por último, en el de maestría *los sujetos son capaces de moverse flexiblemente entre dimensiones y vincular los criterios por los cuales se construyen y se convalida el conocimiento en*

⁷² POGRÉ, Alejandra. *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Universidad Autónoma de Madrid. Tesis doctoral. 2012. p. 51

*una disciplina con la naturaleza de su objeto de estudio o los propósitos de la investigación en dominio.*⁷³

En este sentido, la educación del nuevo milenio nos exige que la formación docente revise sus estrategias, teorías y prácticas áulicas. De manera especial aquella que se genera al entrar en interacción profesor - aprendizaje – estudiante. Sin la intención de ser detallistas sobre el tema, debemos afirmar que ello dependerá en gran parte del marco pedagógico – didáctico que se aplique. Lo cierto es que los seres humanos tenemos una gran diversidad en la forma de adquirir y estructurar el aprendizaje. Por lo tanto, es necesario adquirir herramientas que permitan que dichos aprendizajes se logren articular y adquirir de manera significativa. Para ello es necesario llevar a cabo procesos en el que cada docente logre buscar potenciar las habilidades y destrezas individuales, que crea en la idea de aprender a aprender y reconozca la existencia de ritmos, estilos y estructuras de aprendizaje distintos. Para ello debemos preguntarnos: ¿qué es la inteligencia?

Howard Gardner en la década de los ochenta propone una nueva concepción sobre la inteligencia. En ella plantea la existencia de una visión pluralista de la inteligencia. De esta manera, todos los individuos son poseedores de múltiples capacidades y diferentes formas de resolver problemas. Esta visión toma elementos de la ciencia cognitiva y de la neurociencia. Por lo tanto, el ser humano consta de ocho tipos de inteligencias. Que pueden observarse en mayor o en menor grado en una misma persona.

En la Universidad de Harvard se ha trabajado durante treinta años este concepto de las inteligencias múltiples. Esto ha permitido abordar los conceptos de enseñanza y aprendizaje bajo otras miradas no tradicionales. Rompiendo con las características centralistas del docente y mirando con mayor atención la del aprendiente. Buscando que la enseñanza y el aprendizaje posean varias

⁷³ *Ibíd.*, p. 55

características diferentes, como por ejemplo: contextualizado, interdisciplinar, dialógico, reflexivo, significativo y adaptado a las necesidades del sujeto.

En resumen: El marco pedagógico – didáctico de la enseñanza para la comprensión es una propuesta metodológica que tiene como propósito fundamental desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos. Y como consecuencia, generar un actuar responsable y capaz de emplear los conocimientos adquiridos para resolver problemas. Es la búsqueda de una enseñanza y un aprendizaje que posea las siguientes características: que sean contextualizado, interdisciplinar, dialógico, reflexivo, significativo, y adaptado a las necesidades del sujeto. Se trata de un enfoque de tipo constructivista, que incentiva: el pensamiento individual y grupal, la creación de ambientes de aprendizaje que posibiliten la participación activa y que le permita al docente cuestionarse permanentemente sobre su quehacer educativo.

Si bien es cierto que en la década de los 70 en América Latina aparecieron a difundirse los aportes de Paulo Freire, Jean Piaget y Lev Vygotsky, el marco de la EpC comenzó a ser mejor entendida en los años 90 a partir de algunas políticas educativas que promovieron una nueva concepción de la enseñanza volcada un poco más hacia el alumno. *En el caso Argentino, el Ministerio de Educación de la Nación impulsó una serie de programas (Entre ellos el “Programa Nueva Escuela Argentina para el Siglo XXI – Año 1994) que comenzarían a cambiar la fisonomía tradicional de enseñanza.*⁷⁴

De esta manera, en el año 2001 se conforma una red de profesionales en toda América Latina denominada *L@titud*. Y unos años antes la editorial Paidós publica en castellano dos libros sobre el tema. Uno se trata de una compilación realizada por Martha Stone Wiske que llevó el nombre de *La enseñanza para la comprensión* y el otro escrito por Tina Blyte con el nombre *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. A partir de estos acontecimientos, tanto en la Argentina como en América Latina se comenzaron a promocionar a nivel Estatal y Privado la EpC. Aunque debemos decir que su práctica fue poco utilizada.

⁷⁴ *Ibíd.*, p.58.

2.2. ¿Qué significa enseñar para la comprensión?

La psicología cognitiva ha trabajado diferentes conceptos que tienen como meta decir que un sujeto está aprendiendo de manera significativa o genuina. Para ello se ha entendido que no todos aprendemos del mismo modo, ni aprendemos con los mismos procesos. El desafío que propone por lo tanto la psicología cognitiva tiene tres aspectos básicos.

- El aprendizaje es un proceso complejo en el que cada sujeto resignifica la realidad a partir de una reconstrucción propia y singular. Es decir, cada individuo realiza internamente procesos de un modo singular y con características particulares. Por lo tanto, no hay estudiantes medios o comunes.
- Los desempeños de comprensión son las capacidades de actuar flexible con los nuevos saberes. Se trata de la posibilidad de resolver problemas de manera creativa, crear nuevos productos y reorganizar nuevas informaciones. Estamos hablando de utilizar el conocimiento de manera flexible.
- Estos desempeños no se encuentran siempre observables o a simple vista. La educación tradicional esperaba la existencia de comportamientos observables y medibles. Una manera objetiva de medir los aprendizajes adquiridos.

Para que una enseñanza sea lo suficientemente buena, no alcanza con ofrecer nuevos conocimientos, es importante también hacer nuevas preguntas. Incentivar el descubrimiento de nuevos mundo y nuevas formas de interrogación. Revalorizar el “juego” reflexivo y crítico entre docentes y alumnos. Un juego que no tiene límites ni barreras y que puede generar en docentes y alumnos lógicas de trabajo completamente diferentes a las que acostumbramos observar en nuestras aulas.

2.3. La enseñanza y sus enfoques

En este apartado aquello que queremos hacer es hablar de los denominados *Enfoques de Enseñanza*. Los mismos hacen referencias a diferentes formas que los docentes conciben la enseñanza. Se trata de ideas sobre lo que es y debería ser

enseñar. Es una manera de entender que no existen formas ideales de enseñanza, sino que de acuerdo a la trayectoria personal, temperamento y experiencias educativas, cada docente elige su propia forma. No se trata de elegir una de ellas. Cada uno de los enfoques es susceptible de evaluación y crítica; se las puede adaptar, rechazar o modificar. Son tres perspectivas diferentes que los educadores contemporáneos emplearon para concebir las actividades de enseñanza de las maneras que, según creen, ayudarán al futuro docente a cumplir mejor con su tarea.

Fenstermacher y Soltis en la introducción de su libro *Enfoques de Enseñanza* escriben:

Este libro trata de diversas formas de entender la enseñanza. Con él invitamos al lector a reflexionar sobre algunas concepciones básicas de la labor docente. Creemos que la manera de entender la docencia tendrá un gran efecto en lo que haga el docente. Para ayudar a ilustrar lo que queremos decir comenzaremos con un perfil de la forma de enseñar de tres docentes muy distintos entre sí, pero todos ellos completamente eficaces. Probablemente el lector haya tenido profesores como estos. Las maneras en que entienden la enseñanza se descubrirán, en la práctica, en cualquier disciplina y en cualquier nivel de instrucción, aunque aquí los hayamos situado en un espectro de grados y de materias.⁷⁵

En el libro *Enfoques de la enseñanza*, Gary Fenstermacher y Jonas Soltis presentan y analizan distintas formas de concebir la enseñanza y algunas concepciones básicas acerca de la labor docente. Este texto ofrece al lector elementos para el análisis de las propias concepciones sobre la docencia.

Los autores proponen tres maneras de concebir la enseñanza y la caracterización del enseñante. Un enfoque de enseñanza, según lo tratan los autores, consiste en una manera de definir el rol y la tarea del docente. Aunque se los denomine *enfoque de enseñanza*, en sentido estricto cada uno construye una *manera de ser docente*.

⁷⁵ FENSTERMACHER G. Y SOLTIS J. *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. 1999. p. 4

En el capítulo 1, Fenstermacher y Soltis presentan los tres enfoques. Los autores relatan las propuestas de enseñanza de tres docentes, que si bien se diferencian mucho entre sí, cada uno de ellos son eficaces y con buenos resultados.

Los autores sugieren tomar algunas preguntas instructoras que ayudarán al lector a comprender los distintos estilos de enseñanza. Las preguntas propuestas son las siguientes: *¿Qué los hace diferentes? ¿Cuál es para cada uno de ellos el objetivo principal de la docencia y el propósito más importante de la educación? ¿Considera que alguno de esos estilos es más atrayente y se ajusta mejor a su propia intuición sobre lo que es una buena enseñanza?*⁷⁶

Cada enfoque está construido como un caso para luego reflexionar. El primer relato cuenta la práctica docente desarrollada por Jim Barnes, un docente que ha enseñado durante los últimos doce años en distintos cursos de la escuela primaria. Su característica principal es que es muy querido por sus alumnos, aunque siempre se muestra firme y con un claro dominio de la clase. Este docente, considera que una buena manera de contribuir a la educación de los estudiantes es ofrecerles habilidades básicas, como también un conocimiento amplio de la disciplina específica. Permitiendo a los alumnos un célebre progreso por su educación formal y también la posibilidad de ser a futuro ciudadanos informados, capaces de vivir en una sociedad con valores democráticos.

Jim Barnes ha utilizado y ha experimentado con gran cantidad de materiales educativos y didácticos. Identificándolos y seleccionándolos por una característica muy peculiar: son materiales altamente organizados y sistematizados. La secuencia lógica que estos contienen le permiten a los estudiantes a desarrollar estrategias y pautas para manejarlos. Por tratarse de materiales progresivos logran resolver a través de los saberes previos la resolución de las posteriores actividades. Este docente pone un énfasis especial en los materiales ya que el uso de los mismos

⁷⁶ FENSTERMACHER G. Y SOLTIS J. *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. 1999. p. 15.

permite continuar con el siguiente. Jim Barnes logra de esta manera realizar en forma sistemática una gran cantidad de evaluaciones que le permiten conocer el desempeño de cada alumno. Y no solo eso, sino también cuales son aquellos aspectos en los que cada uno de ellos necesita ayuda y cuál es el momento en que puede continuar avanzando cada estudiante. En la experiencia de este docente se destaca un espíritu de realización y de poder - hacer que le demuestran los alumnos en cada clase y actividad que desarrollan. Este docente se caracteriza por la capacidad de dirigir, conducir y enseñar con entusiasmo. Es capaz de manejar un aula y de evaluar con total equidad. El uso de los materiales tiene un sentido en sí mismo y los trabajos que formula son totalmente realizables para los estudiantes.

El segundo relato presenta la experiencia de una docente que también es exitosa en su tarea. Es una profesora de literatura llamada Nancy Kwong. Ella enseña en la escuela media a adolescentes. Los autores comentan que esta docente considera que la educación puede dar a los adolescentes y jóvenes una perspectiva especial sobre ellos mismos. Es decir, sobre quiénes son, sobre sus emociones y sobre todo, aquello que pueden lograr ser en la vida. La característica especial de Nancy Kwong es su forma de enseñar. Enseña de tal manera que sus alumnos experimenten de manera personal la propia literatura que ella les comparte. Otra de las propuestas que la docente les hace a sus estudiantes es la de escribir un periódico juntos. Entendiendo que esta actividad les da la posibilidad de expresar sus sentimientos y hacer crecer y desarrollar sus personalidades. Como también se puede transformar en un medio de comunicación y expresión donde cada estudiante realice una suerte de catarsis y un ejercicio pleno de los nuevos saberes impartidos por la docente. No existe un currículum prefijado en sus clases, por el contrario, son los propios alumnos los que eligen los materiales de lectura. Consecuentemente, los diálogos en las clases son realmente genuinos. Posibilitando una comunicación un tanto más auténtica, en la que cada alumno comparte su experiencia y donde se desata una dinámica con características muy particulares.

Para resumir: La actitud de la docente es la de compartir sus opiniones, perspectivas y valores a sus estudiantes. Existe una genuina preocupación por ellos. Se trata de una docente que respeta a sus alumnos y lo expresa en cada clase.

El tercer relato cuenta la experiencia de Roberto Umbreras. Un docente que enseña la asignatura de historia en una escuela de nivel superior. Se trata de una escuela con características particulares ya que se encuentra ubicada en un centro urbano un tanto poblado. En la misma encontramos considerables tensiones étnicas y raciales, sin embargo y curiosamente esto no ocurre en sus clases. Este docente comprende y respeta las diferencias culturales y trata de conducir a sus estudiantes a seguir su mismo ejemplo. Este docente está convencido que la mejor manera de aprender historia es aprendiendo a ser un buen historiador. Roberto Umbreras comprende que los aportes de las ciencias sociales son de gran utilidad para comprender el mundo. Tanto su pasado, como su presente. Sus clases se caracterizan por darles a los alumnos herramientas para pensar y formar sus propias opiniones. Eso significa que cada alumno tiene la responsabilidad de respaldar con datos fehacientes sus opiniones y observaciones. Cada afirmación debe encontrarse con un respaldo que permita expresar ideas sólidas y fundamentadas. Fenstermacher y Soltis destacan que lo más importante en la experiencia de este docente es que sus alumnos aprendan que no existe una sola historia verdadera. Realizando un esfuerzo por imitar el trabajo de un historiador, buscando fuentes primarias y secundarias que le permitan fundamentar las diferentes hipótesis. Y de esta manera generar un ambiente de análisis y discusión áulica muy enriquecedora. Haciendo que la historia cobre vida por sí misma y generando en cada clase una apreciación significativa del pasado. Donde se entrecruzan diferentes interpretaciones, perspectivas y afirmaciones de los diferentes acontecimientos del mundo de los humanos.

Luego de presentar cada una de estas experiencias, G. Fenstermacher y J. Soltis se preguntan sobre la caracterización del enfoque de cada uno de estos docentes. Sostienen que el primero de ellos, procura transmitir los elementos básicos

de su materia y la habilidad para manejarlos de la manera más eficiente posible. La segunda docente trata de fortalecer la personalidad de sus alumnos, a través de la propuesta de experiencias significativas que permita a los estudiantes conectarse con sus propias vidas. El tercer docente espera que sus estudiantes piensen como historiadores y lleguen a comprender las maneras en que tratamos de darle significado a nuestro pasado. Lo que es importante destacar, es que la manera en que cada uno de estos docentes enfoca sus propósitos y su labor docente, determina el modo en que estructura su enseñanza.

G. Fenstermacher y J. Soltis denominan a cada uno de estos enfoques el enfoque del ejecutivo, el enfoque del terapeuta y el enfoque del liberador, respectivamente, destacando que cada uno de ellos son concepciones de la enseñanza, de lo que es y debería ser enseñar. Los autores destacan que estos enfoques corresponden a las perspectivas que tres educadores contemporáneos emplearon para concebir las actividades de la enseñanza. En los capítulos que siguen realizan una descripción particular de cada uno de los enfoques. Si bien el tratamiento de cada uno de ellos se realiza por separado, en general la propuesta es una invitación a reflexionar sobre distintas perspectivas de la relación entre la acción docente, el conocimiento, los estudiantes y los propósitos de la educación y particularmente, la enseñanza.

En el capítulo 2 los autores desarrollan las principales características del enfoque del ejecutivo. Por medio de este enfoque observamos al docente como un ejecutor, como una persona encargada de producir ciertos aprendizajes y que utiliza para ellos las mejores habilidades y técnicas que dispone. Los materiales de estudio adquieren aquí gran relevancia y son cuidadosamente contruidos. La investigación sobre los efectos de la enseñanza también tiene un papel importante, porque le dan al docente las herramientas y conocimientos necesarios para operar sus clases y facilitar el aprendizaje.

Sintetizando el enfoque del ejecutivo:

El docente se transforma en el conductor de la clase a través de diferentes habilidades. Entre ellas encontramos: el manejo adecuado del tiempo, la adecuación de los contenidos enseñados y la medición de los aprendizajes por medio de exámenes. Brindando a cada alumno oportunidades para aprender y retener saberes específicos.

Gráfico del enfoque ejecutivo:



El capítulo 3 desarrolla al enfoque del terapeuta. Por medio de este enfoque se ve al docente como una persona que se preocupa por ayudar a cada uno de sus estudiantes en su crecimiento personal y a alcanzar un elevado nivel de autoestima, comprensión y aceptación de sí mismo. En este enfoque los autores consideran que el docente lleva a que los estudiantes desarrollen su propio ser como personas auténticas, mediante experiencias educativas que tengan una importante significación personal.

Sintetizando el enfoque del terapeuta:

El docente es un guía y asistente, por medio de la cual la enseñanza está principalmente centrada en preparar al estudiante para que éste seleccione y logre alcanzar el contenido de la materia. Su objetivo principal es capacitar al alumno para que se convierta en un ser humano auténtico. Una persona capaz de asumir la responsabilidad por lo que es y lo que tiende a ser. Es decir, una persona capaz de tomar decisiones propias. Forjando un carácter singular y particular.

Gráfico del enfoque terapeuta:



El marco teórico sobre la cual se funda este tipo de enfoque viene de la mano de la psicología humanista. La cual se basa en la libertad, los sentimientos, las emociones, la intuición, el cuidado y experiencia subjetiva y espiritual. Su filosofía se encuentra signada por el existencialismo. Por lo tanto, y como lo hemos expresado al hablar en capítulos anteriores, la existencia es anterior a la esencia. Se llega a ser cuando el sujeto es capaz de enfrentar el mundo y se abre paso frente a él. Eludir estas elecciones y sus consecuencias sería eludir la propia libertad.

En el capítulo 4 se desarrollan las cualidades principales del enfoque del liberador. Este enfoque ve al docente como un liberador de la mente del individuo. Alguien que espera ayudar a promover seres humanos morales, racionales e íntegros. Los autores aclaran que la idea clásica de educación liberal respalda la principal visión contemporánea de este enfoque.

Sintetizando el enfoque del liberador:

El docente tipo liberador encarna el rol de modelo y ejemplo. La enseñanza que imparte se caracteriza por el estilo que imprime y se encuentra inseparable del contenido. El objetivo principal del docente liberador es la búsqueda de la liberación a la mente del estudiante y romper con el pensamiento estereotipado.

Gráfico del enfoque liberador:



En el capítulo 5, Fenstermacher y Soltis, presentan las reflexiones finales de los enfoques, destacando su alcance y sentido. Su función es aprender y reflexionar sobre las diversas maneras de concebir la enseñanza. Cada uno de los enfoques tiene valores y propósitos que son apropiados en ciertas situaciones de enseñanza. Lo que es imprescindible, es la reflexión que fundamente cada una de estas decisiones. El propósito principal es conocer sobre los diferentes enfoques docentes permitiendo al futuro profesional poder elegir maneras de enseñar con las que podrá identificarse.

Algunas de las ideas clave que se presentan en el texto son las siguientes:

- La visión que cada docente tenga de su tarea determinará la manera en que estructura su enseñanza y la forma que adoptan sus clases. Es decir, que es aquello que entiende el docente por enseñar, por aprender, qué considera que debe ser la educación, etc.
- Los tres enfoques tienen sus raíces históricas así como su estructura contemporánea de sustento académico y de investigación.
- Cada uno de los enfoques son concepciones de la enseñanza. Son ideas sobre lo que es y debería ser enseñar. Como tales, son productos del espíritu humano y no un reflejo inalterable de su ser en el mundo. Cada enfoque es susceptible a la

evaluación y a la crítica. Son formas de enseñar que se las puede adaptar, rechazar o modificar.

- Los docentes profesionales sólo llegan a serlo cuando son capaces de reflexionar sobre su vocación y optan por una postura respecto de ella. Por otra parte, comprender los diferentes enfoques ofrece una variada manera de reflexionar sobre lo que se hace y sobre la relación entre lo que se procura como docente y lo que en efecto se logra con los estudiantes, transformándose en un docente comprometido con la realidad, reflexivo y responsable con su tarea como educador.
- Según los autores, los enfoques presentados son básicamente incompatibles. Están en conflicto entre ellos desde el punto de vista teórico. El objetivo que guía el trabajo que los autores proponen, es el de permitir la reflexión y la crítica acerca de la tarea de enseñar. Y utilizar los enfoques para clasificar y evaluar la propia práctica.

2.4. Perspectiva cognitiva: Enseñanza para promover el aprendizaje significativo

En este apartado profundizaremos sobre la enseñanza para promover el aprendizaje significativo. David Ausubel concibe el *aprendizaje significativo*⁷⁷ como el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo.

Ausubel señala como características del aprendizaje significativo los siguientes aspectos:

- La nueva información se incorpora de forma sustantiva, no arbitraria, en la estructura cognitiva del alumno.
- Hay una intencionalidad por relacionar los nuevos conocimientos con los del nivel superior, ya existentes en el alumno.

⁷⁷ AUSUBEL y Otros. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Editorial Trillas. 1983.

- Se relaciona con la experiencia, con hechos u objetos.
- Hay una implicación afectiva al establecer esta relación, ya que muestra una disposición positiva ante el aprendizaje.

2.4.1. La enseñanza de conceptos y el aprendizaje significativo

Según Ausubel las representaciones mentales de cada persona están organizadas conceptualmente y desempeñan una función mediadora en las relaciones de esta persona con su entorno. Por ello, la adquisición de nuevos conocimientos está determinada por las estructuras conceptuales previas del individuo. David Ausubel concibe al aprendizaje significativo como el resultado de una interacción del nuevo material o información con la estructura cognitiva preexistente en el individuo. Por lo tanto, Ausubel establece una diferencia básica entre estos dos tipos de aprendizaje: el aprendizaje mecánico y el aprendizaje significativo.

El aprendizaje mecánico es aquél que se realiza cuando el individuo no es capaz de establecer relaciones entre los conocimientos que ya posee y los nuevos. Ello hace que este tipo de aprendizajes se olvide rápidamente. El aprendizaje significativo se realiza cuando se establecen relaciones entre los conocimientos previos y los nuevos contenidos. Estos aprendizajes, al quedar integrados en la estructura cognitiva del individuo, permanecen más tiempo en la memoria facilitando con ello su uso a largo plazo. Para este autor el objetivo básico de la educación escolar debe dirigirse a proporcionar el mayor grado de aprendizajes significativos posibles, en relación con las distintas materias de estudio.

El aprendizaje significativo se produce a través de la interacción entre la nueva información y los conocimientos previos pertinentes, que el alumno que aprende, ya posee. Como resultado de esta interacción, se produce una asimilación de significados. De ello se deriva que la posibilidad de aprendizaje esté muy condicionada por las características de los conocimientos previos del sujeto que aprende, en relación con los contenidos concretos que tratan de enseñarse. Ausubel señala como

características del aprendizaje significativo a la nueva información que se incorpora de forma sustantiva, no arbitraria, en la estructura cognitiva del alumno y señala que hay una intencionalidad por relacionar los nuevos conocimientos con aquellos que el alumno ya posee. Para comprender las características distintivas del aprendizaje significativo es fundamental analizar dos principios que lo conforman:

En el aprendizaje significativo se dan dos principios: el de diferenciación progresiva y el de reconciliación integradora.

- Diferenciación progresiva: este principio propone que las ideas más generales e inclusivas deben presentarse primero, y luego se diferencian progresivamente en función de un mayor detalle y especificidad. Este principio se fundamenta en dos suposiciones: 1) es menos difícil aprender aspectos diferenciados de un todo más amplio ya aprendido, que aprender el todo a partir de los componentes más diferenciados; y 2) la organización de un concepto en la mente de un individuo tiene una estructura jerárquica, en la que las ideas más inclusivas ocupan el vértice superior e incluyen las proposiciones, conceptos y hechos, progresivamente menos inclusivos y más finamente diferenciados.

Considerar este principio favorece una mayor capacidad para realizar nuevos aprendizajes significativos, ya que cada vez aumentan las ideas relevantes en las que pueden anclarse nuevos conceptos.

Aunque la diferenciación progresiva es el principal principio organizador planteado por Ausubel, se reconoce la necesidad de otro principio de sentido opuesto a éste: el de la reconciliación integradora.

- Reconciliación integradora: este principio actúa complementariamente y en forma opuesta al anterior. Es el principio a través del cual se establecen nuevas relaciones entre conceptos, en el curso de los aprendizajes supraordenados o combinatorios, como consecuencia de las modificaciones producidas por los mismos aprendizajes.

La reconciliación integradora puede garantizarse mejor organizando la enseñanza de manera que se ascienda y descienda a través de las jerarquías conceptuales, a medida que se presente nueva información: comenzando por los conceptos más generales, pero ilustrando seguidamente cómo se relacionan los conceptos subordinados con ellos y después volviendo atrás, por medio de ejemplos, a significados nuevos para conceptos de orden superior.

La diferenciación progresiva de los conceptos facilitará el paso de lo más general e incluso a lo más detallado y específico. Al mismo tiempo, deben establecerse relaciones entre contenidos del mismo nivel para facilitar la reconciliación integradora.

2.4.2. Algunas cuestiones respecto del modelo de enseñanza para el Aprendizaje Significativo (Ausubel, Novak)

En distintos ámbitos de docencia, la teoría ausubeliana es una de las más vistas y trabajadas en la formación de docentes, y una de las más propensas a aproximaciones simplificadas. Para evitar errores puntualizaremos lo siguiente: A- El aprendizaje significativo no es sólo el proceso que resulta de la relación entre conocimientos previos y nueva información. Tal como la caracteriza Ausubel, esta relación debe presentar ciertas características que permiten entender que estamos ante la presencia del tipo de aprendizaje mencionado. Para que esta relación sea significativa, los conocimientos a adquirir deben vincularse en forma sustancial y no arbitraria en la estructura cognitiva de cada estudiante. B- Ahora bien, reconocer la relevancia de lo que un estudiante ya sabe, no implica cualquier saber previo y de cualquier manera. Es preciso atender a las características de la estructura cognitiva de los estudiantes y como estos nuevos saberes se relacionan con los anteriores. C- Por otra parte, los nuevos saberes se adquirirán en forma significativa dependiendo de la actitud del estudiante. Esto significa que el sujeto se propone favorecer el establecimiento de relaciones sustanciales y no arbitrarias entre lo que ya sabe y lo

que se propone aprender. D- Aparte de lo mencionado encontramos el papel del docente, quien debe presentar los contenidos en forma adecuada para que se facilite el aprendizaje significativo de sus estudiantes. Es decir que el rol del docente no es solo el de orientar, sino también el de ser un buen expositor.

2.4.3. Conclusión

La enseñanza para la comprensión más que un modelo didáctico es un desempeño educativo integral que incluye en la escena al docente y al alumno. Y como mencionaba Perkins, es cuando la persona puede pensar y actuar flexiblemente a partir de lo que sabe. Teniendo como foco de atención a la comprensión misma. Corriendo el papel de un docente centralista al de un docente más dinámico, que resignifica también su propio saber y que junto al alumno procura la generación de un aprendizaje genuino, significativo, flexible, perdurable, comprensivo, activo y que le da la oportunidad al aprendiente de resolver problemas. De esta forma la comprensión se transforma en un pensar y un actuar flexiblemente para resolver problemas, crear y explicar fenómenos. En definitiva, se trata de una metodología educativa que tiene como propósito fundamental desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos. Y como comentábamos anteriormente se trata de un enfoque de tipo constructivista, que incentiva: el pensamiento individual y grupal, la creación de ambientes de aprendizaje que posibiliten la participación activa y que le permita al docente cuestionarse permanentemente sobre su quehacer educativo.

Es por ese motivo que hemos también analizado los diferentes enfoques de enseñanza que nos propusieron Fenstermacher y Soltis. ¿Por qué? Porque en muchos casos los docentes o copiamos modelos heredados o creemos en la existencia de un modelo ideal de enseñanza. Sin embargo, cuando observamos las características de los enfoques nos damos cuenta que no existen formatos ideales ni naturales que debemos seguir. Pero sobre todo, marca nuestra manera de enseñar aquello que entendemos por enseñar, por aprender y qué se considera que debe ser

la educación. Cada modelo de enseñanza es altamente susceptible a la evaluación y a la crítica. Son formas de enseñar que se las puede adaptar, rechazar o modificar. Por lo tanto, los docentes profesionales serán aquellos que sean capaces de reflexionar sobre su vocación y tarea. Pero sobre todo, aquellos que sean capaces de reflexionar sobre lo que se hace y sobre la relación entre lo que se procura como docente y lo que en efecto logra con sus alumnos.

Es por ello que hablamos de un aprendizaje relevante, es decir significativo. Un aprendizaje que sea capaz de vincularse de forma sustancial y no arbitraria en la estructura cognitiva de cada estudiante. En este sentido, consideramos que el marco de la enseñanza para la comprensión se transformará en un vehículo ideal para mejorar la calidad educativa de una institución y lograr objetivos a largo plazo más importantes y saludables.

CAPÍTULO 3

¿Cuáles son los desafíos contemporáneos de la educación teológica?

3.1. Los desafíos contemporáneos de la educación teológica

... la libertad es un punto de partida; cuando uno alcanza un cierto nivel descubre que ya no es libre y que necesita ir más allá. Esto es la historia; si hay destino, éste es el destino nuestro:

el de perseguir permanentemente, constantemente, en razón misma de nuestro inacabamiento, el inacabamiento de la historia.

Daniel S. Schipanni

3.1.1. Introducción

El presente capítulo tiene la intención de observar un aspecto importante sobre los retos de la educación teológica en nuestro mundo contemporáneo. Para ello se han tomado como base los aportes de uno de los principales pensadores de la teología europea del siglo XX, de uno de los sociólogos más populares de la actualidad y de uno de los teólogos más destacados de América Latina. Se trata de Jürgen Moltmann⁷⁸, Zygmunt Bauman⁷⁹ y de Alberto F. Roldán respectivamente.

⁷⁸ Jürgen Moltmann: (Hamburgo, Alemania 1926). Teólogo protestante alemán. Ha sido profesor de teología sistemática en Bonn y en Tubinga. De sus obras podemos destacar “Teología de la esperanza”, “El Dios crucificado”, entre tantas otras.

⁷⁹ Zygmunt Bauman: (Poznan, Polonia 1925). Sociólogo, filósofo y ensayista polaco. Es conocido por acuñar y desarrollar el concepto de “modernidad líquida”. Sus obras más destacadas son “Modernidad

Siendo este un tema de gran relevancia para la educación que se desarrolla en las instituciones de formación teológica latinoamericana.

El objetivo general será en consecuencia indagar los aportes de dichos autores y extraer los elementos más destacados de los mismos que sirvan como insumos para la mejora de la educación teológica hoy. Para ello comenzaremos observando el panorama de la realidad socio – educativa que nos brinda Zygmunt Bauman y luego intentaremos descubrir el desafío que nos propone Jürgen Moltmann y Alberto F. Roldán.

La teología en la actualidad está pasando por una crisis existencial, como también lo está pasando la propia educación teológica. Los postulados de la posmodernidad⁸⁰ han socavado en lo más profundo el quehacer teológico y lo han afectado de tal manera que hoy la teología cristiana es una opción más de las tantas propuestas que se presentan a diario. Dicha crisis se evidencia en varios aspectos: Por creer que se trata de un tema estrictamente teórico y para algunos especialistas. Y por la incapacidad de producir cambios en la vida de la gente y en la sociedad. Este cuadro de crisis constituye uno de los fenómenos que más desafía a la teología cristiana, a la educación teológica y a la profesionalización de la disciplina.

Esto significa reflexionar críticamente, tanto desde los tipos de conocimientos que las instituciones ofrecen, la producción de saberes que se originan, hasta los procesos de formación de profesionales en esta área. En el contexto de los desafíos de la educación del siglo XXI la educación teológica precisa tener el dominio sobre el papel determinante que esta tiene en las diferentes dimensiones que forman el entramado socio – cultural del mundo actual.

líquida” y “Amor líquido”.

⁸⁰ Posmodernidad: Algunos autores destacados que trabajan esta temática: Jean Françoïis Lyotard (filósofo francés), Gianni Vattimo (filósofo italiano), Paul Lakeland (teólogo estadounidense), Hans Küng (teólogo suizo católico), Peter L. Berger (sociólogo estadounidense protestante), José María Mardones (teólogo católico español) y Juan Martín Velasco (teólogo católico español).

Para atender la temática proponemos analizar el escenario de la educación en el contexto de la posmodernidad y el desafío que la teología cristiana tiene por delante.

3.1.2. La educación en la modernidad líquida

En la modernidad líquida⁸¹, concepto popularizado por el sociólogo polaco Zygmunt Bauman, vivimos en el mundo de lo instantáneo y de los placeres instantáneos. La espera se ha tornado en algo casi intolerable. Vivimos en un mundo donde se sufre el *síndrome de la impaciencia*.⁸² Contrariamente a la descripción que nos ofrecía Max Weber⁸³ con respecto a la pasada modernidad, donde la postergación de la gratificación era la virtud suprema de los pioneros del capitalismo moderno y la fuente de su maravilloso éxito. *En nuestros días la espera es un dilema que hay que quitarse de encima*.⁸⁴

En la modernidad líquida los sólidos han sido sometidos a disolución, ya que los líquidos, a diferencia de los sólidos, no conservan fácilmente su forma.⁸⁵ Estamos hablando de tiempos donde las cosas tienen fecha de vencimiento y caducan prontamente. *Los fluidos se desplazan con facilidad*,⁸⁶ permitiendo su adaptación y readaptación constante. *Uno de los efectos más importantes de ese cambio de dirección ha sido la disolución de las fuerzas que podrían mantener el tema del orden y del sistema dentro de la agenda política*.⁸⁷

Las relaciones entre los sujetos han cambiado y *las instituciones de la modernidad se han transformado en instituciones zombis: Que están muertas, pero*

⁸¹ Modernidad líquida: Metáfora que hace referencia a la fluidez de la fase actual de la modernidad. La disolución de los sólidos es el rasgo permanente de esta fase. En la modernidad líquida los vínculos entre las personas no son estables, es el momento de las desregulaciones, de la flexibilidad, de la liberación de los mercados y sin pautas estables.

⁸² BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa. 2010. p. 21.

⁸³ Max Weber: (Erfurt, Alemania 1864 – Múnich, Alemania 1920). Filósofo, economista, jurista, historiador, politólogo y sociólogo alemán. Considerado uno de los fundadores de la sociología y la administración pública. Entre sus trabajos más destacados podemos mencionar a “La ética protestante y el espíritu del capitalismo”, “Sociología de la comunidad”, “Economía y sociedad”, entre otras.

⁸⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa. 2010. p. 21 – 22.

⁸⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008. p. 8.

⁸⁶ *Ibíd*, p. 8.

⁸⁷ *Ibíd*, p. 11.

*todavía vivas.*⁸⁸ Expresión que utiliza Bauman del sociólogo Ulrich Beck⁸⁹ en una entrevista que le realizan en 1999, y que sirve de figura para comprender la situación actual de los organismos sociales que sobreviven de la primera modernidad. Se trata de lugares que conservan cierta fisonomía externa, pero que en su funcionamiento y expresión, encuentran serias dificultades para lograr en la actualidad los mismos objetivos para los cuales fueron creados en su momento. Hay una pretensión de lograr que los mecanismos y dispositivos que disparaban determinados comportamientos, logren en la actualidad los mismos resultados. Como nuestro autor nos destaca, las relaciones entre los sujetos han cambiado drásticamente, esto implica realizar un esfuerzo para comprender la nueva realidad social.

*Los moldes que se rompieron fueron reemplazados por otros; la gente fue liberada de sus viejas celdas sólo para ser censurada y reprendida si no lograba situarse.*⁹⁰ Las personas ahora tienen la libertad de elegir y decidir por propia voluntad cómo construir su vida, ya no hay nadie que le exija un modelo a seguir, una forma de comportamiento, ni una manera estricta de pensar. Hoy se es autónomo, con todos los honores que eso implica. En la actualidad, *los fluidos requieren muchísima atención, vigilancia constante y un esfuerzo perpetuo ... e incluso en ese caso el éxito no es, ni mucho menos, previsible.*⁹¹

Se ha producido un profundo cambio en la relación entre el espacio y el tiempo. En la modernidad el tiempo tenía historia, en la modernidad líquida el pasado tiene poco ó ningún valor, lo único que importa es el presente. En la modernidad líquida se ha pasado del *panóptico*⁹², concepto popularizado por Michel Foucault⁹³ y que toma de

⁸⁸ *Ibíd*, p. 12.

⁸⁹ Ulrich Beck: (Slupsk, Pomerania, 15 de mayo de 1944 – 1 de enero de 2015). Sociólogo alemán, profesor en la Universidad de Múnich y en la Escuela de Economía de Londres. Estudió aspectos como la modernización, los problemas ecológicos, la individualización y la globalización. Entre sus obras podemos destacar: *Cosmopolitan*, *Power in the Global* y *Conversations with Ulrich Beck*, entre otras obras.

⁹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008. p. 12.

⁹¹ *Ibíd*, p. 14.

⁹² Panóptico: Concepto que trata del diseño de un centro penitenciario imaginario elaborado por el filósofo Jeremy Bentham. Diseño que permite a un observador vigilar a todos los prisioneros sin que los mismos puedan saber si están siendo observados o no. Dicho concepto fue tomado por Michael Foucault en su

Jeremy Bentham,⁹⁴ al pospanóptico donde los observadores ya no necesitan estar presentes. Se puede administrar una compañía desde la distancia, hasta se puede realizar una intervención quirúrgica donde médico y paciente se encuentren separados por miles de kilómetros. En definitiva, ante el fin del panóptico nos encontramos ante el *fin de la era del compromiso mutuo*.⁹⁵ Ya no necesitamos ser responsables, podemos huir y desaparecer de un momento a otro.

Tampoco es importante el tamaño. En la modernidad el tamaño era considerado como perdurable, hoy lo perdurable no tiene sentido y contrariamente, cuanto más pequeño, mejor. *Lo pequeño, lo liviano, lo más portable significa ahora mejora y progreso*.⁹⁶

Estamos en un mundo que necesita que el poder sea libre de cualquier tipo de trabas, necesita fluir sin fronteras, *el derrumbe, la fragilidad, la vulnerabilidad, la transitoriedad y la precariedad de los vínculos y redes humanas permiten que esos poderes puedan actuar*.⁹⁷

En el capítulo I de modernidad líquida Bauman nos habla de la emancipación. Algo así como la liberación del individuo de las ataduras. *Liberarse significa literalmente deshacerse de las ataduras que impiden o constriñen el movimiento, comenzar a sentirse libre de actuar y moverse*.⁹⁸ Una emancipación que no se sabe si resulta ser una bendición o una maldición ya que ser libre significa tener que elegir, tener que tomar decisiones y sobre todo forjarse para el mañana. Un mañana que no tiene un final predecible. Estamos hablando de un nuevo mundo donde todas las responsabilidades recaen sobre nuestros hombros. Provocando *un miedo paralizante*

libro "Vigilar y Castigar", considerado como una nueva tecnología de observación en el ámbito escolar.

⁹³ Michel Foucault: (Poitiers, Francia, 15 de octubre de 1926 – Paris, 25 de junio de 1984). Fue un historiador de las ideas, psicólogo, teórico social y filósofo. Fue docente de varias universidades francesas y estadounidenses. Entre su obras podemos destacar: *Vigilar y Castigar, La Arqueología del Saber*, entre otras.

⁹⁴ Jeremy Bentham: (Londres, 15 de febrero 1748 – Londres, 6 de junio 1832). Filósofo, economista, pensador y escritor. Padre del utilitarismo. Entre sus obras traducidas al español se pueden destacar: *El panóptico, Escritos económicos*, entre otras obras.

⁹⁵ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008. p. 16.

⁹⁶ *Ibíd*, p. 19.

⁹⁷ *Ibíd*, p. 20.

⁹⁸ *Ibíd*, p. 21.

*al riesgo y al fracaso, y no da derecho a apelación ni resarcimiento.*⁹⁹ Esto significa que somos libres, pero libres a un alto costo. Una libertad sin normas, sin fronteras, sin mundos que conquistar, sin reglas que romper. Libres, pero libres ¿para qué? No hay brújula, ni guía, ni surcos, solo un horizonte sin límites. Para peor debemos movernos constantemente, no podemos quedarnos quietos, eso significaría algo así como condenarnos a la muerte.

*Ya no hay un gran hermano observante, ni líder que diga que hacer. Solo hay otros individuos de quienes podemos tomar el ejemplo.*¹⁰⁰ La individualización es diferente a la de hace cien años. En pocas palabras, la individualización nos ha transformado en seres completamente responsables de nosotros mismos. No hay normalidad, sino *compulsiva autodeterminación*.¹⁰¹ En palabras del autor:

Es precisamente esto lo que diferencia la “individualidad” de antaño de la forma que ha tomado en Risikogesellschaft¹⁰², en tiempos de la “modernidad reflexiva” o “segunda modernidad” (como alternativamente denomina Ulrich Beck a la época contemporánea). No existen canteros previstos donde “rearraigarnos”, y en tanto postulados y buscados, esos canteros demuestran ser frágiles y con frecuencia se desvanecen antes de que el trabajo de “rearraigo” esté terminado. Existe más bien una variedad de “juegos de sillas en los que dichas sillas tienen diversos tamaños y estilos, cuya cantidad y ubicación varían, obligando a hombres y mujeres a estar en permanente movimiento sin prometerles “completud” alguna, ni el descanso o la satisfacción de “haber llegado”, de haber alcanzado la meta final donde uno pueda deponer las armas, relajarse y dejar de preocuparse. No existe perspectiva de “rearraigo” al final del camino tomado por individuos ya crónicamente desarraigados.¹⁰³

⁹⁹ *Ibíd*, p. 25.

¹⁰⁰ *Ibíd*, p. 35.

¹⁰¹ *Ibíd*, p. 37.

¹⁰² Risikogesellschaft: Término acuñado por el sociólogo alemán Ulrich Beck, que significa “sociedad del riesgo”, donde la sociedad posmoderna asume una carga de riesgo de su propia identidad que encierra una grave contradicción: el peligro de supervivencia de la especie. Tomado de www.infoamerica.org

¹⁰³ Bauman, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Argentina: Fondo de cultura económica. 2008. p. 39.

Esta individualidad no significa capacidad de autoafirmación o realización, sino una condena inevitable que nos lleva a estar completamente solos y dueños de uno mismo y de nuestro destino.

Hoy la ayuda que nos puede brindar el contacto con los otros es como sobrevivir en nuestra soledad, ya que los lazos entre los seres humanos se han debilitado de tal manera que con presionar una tecla ya estamos eliminando y echando a la basura una relación, sin importar el tipo de vínculo. *Resumiendo: la otra cara de la individualización parece ser la corrosión y la lenta desintegración del concepto de ciudadanía.*¹⁰⁴ Y como en la primera modernidad lo público se inmiscuía en la esfera de lo privado, en la modernidad líquida, contrariamente, *lo público se encuentra colonizado por lo privado.*¹⁰⁵ Lo público se limita a la curiosidad de la vida privada de las figuras públicas.

Hay una *enorme y creciente brecha entre nuestra condición de individuos de “jure” y nuestra posibilidad de transformarnos en individuos de “facto” – o sea, de tomar el control de nuestro destino y hacer las elecciones que verdaderamente deseamos hacer -.*¹⁰⁶

*Hemos pasado del mundo de Josué, donde el orden y la disciplina eran la regla y la excepción era el desorden, al mundo del Génesis, donde el desorden es la regla y el orden la excepción.*¹⁰⁷ Somos prisioneros del caos, la desorientación y la falta de esperanza. Para tomar esto como normalidad debemos dejar de pensar y razonar y echarnos al camino casi sin mirar. Pero si pensamos en estas cosas y razonamos lo suficiente como para correr el telón del escenario, nos encontraremos ante el dolor de saber que estamos a la deriva, en la oscuridad.

Para peor de males en la modernidad líquida hay que correr rápido para estar en el mismo lugar. El que empieza su carrera en Microsoft no sabe dónde puede

¹⁰⁴ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008. p. 42.

¹⁰⁵ *Ibid.*, p. 42.

¹⁰⁶ *Ibid.*, p. 44.

¹⁰⁷ *Ibid.*, p. 62.

llegar, comenzarla en Ford era la certeza de terminarla en el mismo sitio. En el presente capitalismo liviano Zygmunt Bauman nos dice lo siguiente:

... los pasajeros del avión del “capitalismo liviano” descubren con horror que la cabina del piloto está vacía y que no hay manera de extraer de la misteriosa caja negra rotulada “piloto automático” ninguna información acerca del destino del avión, del lugar donde aterrizará, de la persona que elegirá el aeropuerto y de si existen reglas que los pasajeros puedan cumplir para contribuir a la seguridad del aterrizaje.¹⁰⁸

Con la desaparición de la *oficina suprema*¹⁰⁹ *ya no hay correcto e incorrecto, el mundo se convierte en una colección infinita de posibilidades.*¹¹⁰ La supremacía por ganar la competencia es feroz e interminable. De manera que en el camino quedan los restos de las víctimas de dichas luchas. Los poderes se dispersan, se diluyen y resurgen nuevamente para ingresar a la arena de la lucha.

Estamos en un mundo que tiene las características de un gran “buffet”, repleta de alimentos apetitosos y atractivos. *Siendo justamente el exceso la gran desdicha.*¹¹¹ Y no solo eso, sino que al no haber correcto ni incorrecto las elecciones son riesgosas y sin garantías de ningún tipo. Son pura y exclusivamente responsabilidad del individuo. Los riesgos son muy altos, pero nadie se hace responsable de ellos. Por lo tanto, todo el peso recae sobre el individuo. Sólo a él le corresponde descubrir que es capaz de hacer. Al individuo le corresponde domesticar lo inesperado.

*Ya no hay satisfacción.*¹¹² No hay absolutamente nada que sea capaz de completar nuestros deseos. Solo vamos hacia una carrera alocada que tiene como fin en sí mismo estar en la carrera, estar participando, no hay llegada, ni trofeo. No hay campeones que levanten las copas para exhibir en público los objetivos logrados. No hay objetivo, no hay nada más allá. Solo el ahora y el individuo en su soledad.

¹⁰⁸ *Ibíd.*, p. 65.

¹⁰⁹ Oficina Suprema: Irónica manera que Bauman llama al lugar donde se daban las órdenes es la modernidad sólida. Lugar que garantizaba la seguridad y estabilidad.

¹¹⁰ BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008. p. 67.

¹¹¹ *Ibíd.*, p. 69.

¹¹² *Ibíd.*, p. 78.

Debemos estar siempre listos, preparados para lo inesperado. Preparados para las nuevas aventuras que nos depare el futuro. Deseosos y motivados por el consumo, nos movemos con rapidez para no perdernos absolutamente nada que se nos presente ante los ojos. Se quiere estar en forma, en desmedro de la salud. Se quiere apagar la desesperada voz que de día y de noche nos convoca a consumir todo tipo de bienes.

Es de esta manera que nuestras identidades se erosionan, se presentan semejantes a las lavas volcánicas, que vuelven a fundirse y disolverse, antes de haber tenido tiempo de fundirse y solidificarse. *Son identidades que parecen sólidas en su destello, desde afuera. Pero cuando se las contempla desde el interior toda solides parece frágil.*¹¹³ Son identidades inestables.

Es imprescindible estar alertas constantemente, ser flexibles y readaptables. Se ha pasado de la sociedad del *panóptico* a una sociedad de estilo *sinóptico*¹¹⁴. Se han invertido los roles, ahora muchos observan a unos pocos. En una sociedad sinóptica los pobres no pueden desviar los ojos: no tienen hacia donde desviarlos. *La movilidad y la flexibilidad de identificación que caracterizan la vida de tipo “salir de compras” no son vehículos de emancipación sino más bien instrumentos de redistribución de libertades. Son bendiciones a medida.*¹¹⁵ Tan fascinantes y codiciables, como temidas e indeseables, que despiertan efectos opuestos.

Vivimos en una cultura que rechaza lo durable, lo eterno. Se vive el presente. Se quiere olvidar el pasado y no se cree en el futuro. En palabras de nuestro autor:

La modernidad pesada mantenía el capital y el trabajo dentro de una jaula de hierro de la que ninguno podía escapar. La modernidad liviana sólo ha dejado a uno de ellos dentro de la jaula. La modernidad “sólida” era una época de compromiso mutuo. La modernidad “fluida” es una época de descompromiso,

¹¹³ *Ibíd.*, p. 89.

¹¹⁴ Sinóptico: Al contrario del “Panóptico”, el “Sinóptico” posibilita que haya muchos mirando a unos pocos. Se encuentra relacionado con la concepción del deseo inmediato. Inmediatez que forma parte del vehículo que domina a la sociedad actual de consumo.

¹¹⁵ *Ibíd.*, p. 95, 97.

elusividad, huida fácil y persecución sin esperanzas. En la modernidad “líquida” dominan los más elusivos, los que tienen libertad para moverse a su antojo.¹¹⁶

En la modernidad líquida la educación no es una posesión duradera. *Lo duradero ha perdido su encanto.*¹¹⁷ Los retos actuales están golpeando la esencia misma de la idea de educación tal como se concibió a lo largo de la historia de la civilización. En el mundo de la modernidad líquida lo sólido es una amenaza. Tal como sucede en las relaciones personales, también sucede en el ámbito de la educación y de los saberes. Todo envejece muy rápido y ya no sirve más. Hoy es una alegría deshacerse de las cosas, se sufre el *síndrome de la impaciencia*¹¹⁸.

... el tiempo es un fastidio y una faena, una contrariedad, un desaire a la libertad humana, una amenaza a los derechos humanos y no hay ninguna necesidad ni obligación de sufrir tales molestias de buen grado. El tiempo es un ladrón. Si uno acepta esperar, postergar las recompensas debidas a su paciencia, será despojado de las oportunidades de alegría y placer que tienen la costumbre de presentarse una sola vez y desaparecer para siempre. El paso del tiempo debe registrarse en la columna de débitos de los proyectos de vida humana; trae consigo pérdidas y no ganancias.¹¹⁹

El consumismo de hoy no se define por la acumulación de cosas, sino por el breve goce de éstas. Por lo tanto, el conocimiento se ajusta al uso instantáneo y se entiende para ser utilizado una sola vez. De manera que el conocimiento se ha transformado en una mercadería de corta duración que es reemplazado por nuevas versiones que son tan transitorias como los conocimientos que acaban de ser desechados.

Hoy es posible patentar pequeñas porciones de conocimiento con el propósito de impedir las réplicas, al tiempo que otras porciones – que no entran en el marco de las leyes de la patente – constituyen secretos cuidadosamente guardados mientras están aún en el proceso de desarrollo (como un nuevo modelo de automóvil antes de que se exhiba en el salón del año siguiente),

¹¹⁶ *Ibíd.*, p. 129.

¹¹⁷ BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa. 2010. p. 27.

¹¹⁸ *Ibíd.*, p. 21.

¹¹⁹ *Ibíd.*, p. 24.

siguiendo la bien fundada creencia de que, como en el caso de cualquier otra mercadería, el valor comercial refleja lo que diferencia al producto de los ya existentes antes de la calidad del producto en su conjunto. Lo que diferencia al producto, por regla general, es de corta vida, pues el impacto de la novedad se desgasta rápidamente.¹²⁰

De esta manera la educación deja de ser vista como un “producto” que uno gana y conserva, sino que pasa a ser considerada como una mercancía que tiene fecha de vencimiento y que es desechable.

Otro aspecto de la educación en el mundo de la modernidad líquida es la naturaleza errática e impredecible del conocimiento. El mundo cambia de manera constante y desafía al conocimiento existente, tomando por sorpresa a las personas mejor informadas. Para salvarse es bueno moverse con rapidez para no correr el riesgo de quedarse demasiado tiempo poniendo a prueba la resistencia del lugar. En la modernidad líquida ninguna estructura conserva su forma el tiempo suficiente como para garantizar alguna confianza.

El aprendizaje y la educación fueron creados a la medida de un mundo duradero. En este mundo la memoria era un valor positivo. Hoy una memoria de este tipo es vista como engañosa e inútil. De manera que los marcos cognitivos sólidos y las preferencias de los valores estables se convierten en desventajas. La receta para el éxito es ser uno mismo. Lo que hoy vende es la diferencia, no la semejanza. Tener conocimiento y aptitudes ya exhibidos por otros en el mismo trabajo no es ventajoso. Lo que hoy se piden son ideas insólitas, proyectos excepcionales nunca antes sugeridos. Tales virtudes se desarrollan desde las fuerzas interiores que se encuentran en las propias entrañas.

La masa actual de información ha pasado a ser una enorme cantidad de desorden y caos.

En esa masa se han ido derrumbando y disolviendo progresivamente todos los mecanismos ortodoxos de ordenamiento: temas relevantes, asignaciones de

¹²⁰ *Ibíd.*, p. 30.

importancia de determinar la utilidad y autoridad que determina el valor. La masa hace que sus contenidos parezcan uniformemente descoloridos. Podríamos decir que en esa masa cada pizca de información fluye con el mismo peso específico. Y la gente, a la que le niega el derecho a opinar por sí mismas por falta de pericia pero que es constantemente abofeteadas por las corrientes cruzadas de las contradicciones declaraciones de los expertos, no tiene manera de separar la paja del trigo.¹²¹

La educación a lo largo del tiempo demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, pero en la actualidad el punto de inflexión es más que significativo. Debemos aprender el arte de vivir en un mundo sobresaturado de información y enseñar a las nuevas generaciones a vivir en semejante mundo.

En resumen: Hoy vivimos en una cultura que rechaza lo durable, lo eterno. Se vive el presente. Se quiere olvidar el pasado y no se cree en el futuro. Estamos en el mundo de lo instantáneo y la educación no es una excepción. Por lo tanto el saber envejece tal como sucede en las relaciones personales. El conocimiento se ha transformado en una mercadería de corta duración que es reemplazado por nuevas versiones que son tan transitorias como los conocimientos que acaban de ser desechados.

En el pasado, la educación adquiría muchas formas y demostró ser capaz de ajustarse a las cambiantes circunstancias, fijarse nuevos objetivos y diseñar nuevas estrategias. Pero, lo repito, el cambio actual no es como los cambios del pasado. En ningún otro punto de inflexión de la historia humana los educadores debieron afrontar un desafío estrictamente comparable con el que nos presenta la divisoria de aguas contemporánea. Sencillamente, nunca antes estuvimos en una situación semejante.¹²²

Si este es el nuevo panorama, ¿qué haremos con la educación teológica?, ¿hay esperanza para ella?, ¿la teología pasará a ser una más de las tantas opciones?, ¿las instituciones teológicas son conscientes de esto? En el próximo apartado veremos el aporte de Moltmann para la educación teológica hoy.

¹²¹ *Ibíd.*, p. 45.

¹²² *Ibíd.*, p. 46.

3.1.3. La educación teológica hoy

La teología cristiana es la reflexión que los creyentes hacen sobre la presencia de Dios en la historia de la humanidad. Pero como hemos dicho anteriormente, la teología y la educación teológica se encuentran en crisis. Bauman nos ha dado la posibilidad de observar cómo vive el mundo de hoy y los retos que debemos enfrentar.

La nueva configuración moderna ha colocado a la teología en un lugar postergado. Sin embargo la reflexión teológica representa una importante contribución para el mundo académico y para la sociedad en su conjunto. Para ello es necesario reafirmar la teología entre las ciencias humanas para reflexionar en el área de la crítica ideológica y como impulso para el diálogo interdisciplinar. La teología es un verdadero instrumento para la búsqueda de la verdad. Su función puede enriquecer el diálogo entre lo eterno y lo efímero. Y se puede transformar en un verdadero elemento de reflexión ética para el sustento de valores para una vida con integridad y sustentabilidad. En este sentido el aporte de Moltmann nos abre una gran puerta y nos desafía significativamente.

Moltmann nos dice que la realidad de la actual teología es que *no se ha ocupado de los problemas de adaptación de las iglesias y no percibe todavía, con claridad, los nuevos problemas del presente siglo.*¹²³ Los problemas de la teología no se corresponden a los problemas contemporáneos de la sociedad en que se desenvuelve el pensar teológico. Citando a nuestro autor:

Los cristianos han aprendido a vivir en un mundo indiferente, poscristiano y pagano. Las iglesias descubren cómo vivir libres por sí solas, sin ataduras de privilegios políticos. Y las teologías cristianas aprenden a hacerse comprensibles, sin los presupuestos de una teología natural¹²⁴ generalizada y evidente. Este proceso de emancipación puede llevar a cierta marginación de la fe, de la iglesia y de la teología, pero también a una universalización

¹²³ MOLTSMANN, Jurge. *¿Qué es teología hoy?* Salamanca: Ediciones Sígueme. 2001. p. 33.

¹²⁴ Teología natural: Denominada también teología racional. El cual intenta encontrar evidencias de Dios sin recurrir a ninguna revelación sobrenatural.

ecuménica. Puede conducir a la pérdida de su relevancia o, por el contrario, a la cristianización de la fe, de la iglesia y de la teología.¹²⁵

Moltmann, citando a Bonhoeffer¹²⁶ nos comenta que este último ve que la encarnación de Dios es el elemento que permite superar la interpretación meramente religiosa del mundo. *Dios ha entrado en la realidad del mundo y no está ya fuera o frente a ella.*¹²⁷ Esta secularización brinda a la iglesia y a la teología la oportunidad de convertirse en una realidad abierta al mundo y universal. De manera que la fe cristiana puede ser la clave predominante para el presente y el futuro de la humanidad.

Nos dice Moltmann que el mensaje cristiano debe actuar hoy críticamente y como liberador en el mundo real y político. El hombre por medio de la fe comienza a comprender su existencia a partir de Dios y no simplemente a partir del mundo. Quien vive absolutamente de Dios se vuelve libre ante el mundo. La libertad frente al mundo se conserva por medio de la fe.

Las iglesias tradicionales no han encontrado hasta ahora cuál debe ser su actitud ante los desafíos de la gran urbe moderna. Las más de las veces se han limitado a trasladar las condiciones de vida de la tribu y de la aldea a la ciudad. Si el cristianismo quiere acomodarse a la vida de la ciudad, necesita profundas transformaciones: la iglesia debe entenderse dinámicamente, como una vanguardia voluntaria del reino de Dios; la teología debe convertirse en la teología del cambio social; la fe cristiana debe desarrollar las fuerzas del exorcismo cultural.¹²⁸

De esta manera el evangelio se transforma en la base liberadora del hombre. Liberándolo de los ídolos, de los demonios del consumo y de las políticas deshumanizantes. Por medio de las comunidades cristianas, la iglesia se transforma en sanadora de los heridos de nuestras sociedades.

En este sentido la teología debe ofrecer, en medio de los trastornos de la modernidad líquida, esperanza en el futuro. Un futuro con sentido para vivir el presente

¹²⁵ MOLTSMANN, Jürge. *¿Qué es teología hoy?* Salamanca: Ediciones Sígueme. 2001. p. 36.

¹²⁶ Bonhoeffer: (Breslau, Alemania – Hoy Polonia – 1906 – 1945). Pastor y teólogo luterano alemán. Entre sus destacadas obras podemos resaltar: “Ética”, “El precio de la gracia”, “Vida en comunidad”, entre otras.

¹²⁷ MOLTSMANN, Jürge. *¿Qué es teología hoy?* Salamanca: Ediciones Sígueme. 2001. p. 34.

¹²⁸ *Ibid.*, p. 36.

y para crear la historia. En este horizonte escatológico están la Iglesia y el mundo, ambos, surcando un mismo camino en común. Siendo la fe en las promesas bíblicas la base de orientación. De esta manera la Iglesia se hace secular en la historia. El mundo moderno exige la fe como esperanza, y la teología como fundamentación del futuro.

En este punto cabe mencionar el aporte de Gianni Vattimo¹²⁹ cuando nos habla de la kénosis¹³⁰ de Cristo. Donde el Dios que se encuentra fuera del tiempo y el espacio, entra en el tiempo y el espacio para convertirse en humano. De manera que la encarnación pasa a ser la única manera de hablar de Dios en la posmodernidad. El pasaje de Filipenses 2:5-11 es la única forma de hablar de Dios significativamente en el mundo posmoderno.

El eje teológico de la estructura de pensamiento de Vattimo es que luego de la cristiandad viene la “Kenosis” de Dios en Jesucristo. Un Dios que se seculariza y que adquiere rasgos de una profunda solidaridad con el destino de la humanidad.

Volviendo a Moltmann, la teología no puede seguir siendo pura teoría. Debe convertirse en teoría práctica. En teoría política. Debe reflexionar sobre su praxis a la luz del evangelio y comprometida con la justicia pública. Una teología encarnada.

La teología es tarea común de toda la cristiandad y no solamente una tarea reservada a unos especialistas. La teología cristiana sabe muy bien su responsabilidad para con la iglesia. Pero ello no quiere decir que deba estar sometida a ciertas fuerzas predominantes en la iglesia. La teología cristiana conlleva también una responsabilidad para con los hombres dentro del mundo. Pero no por eso debe dejarse manejar por las eventuales ideologías de la sociedad. La libertad de la teología, desde su responsabilidad para con la iglesia y el mundo, es el presupuesto imprescindible para que pueda asumir

¹²⁹ Gianni Vattimo: (Turín, Italia 1936). Filósofo italiano. Influenciado por Heidegger y Nietzsche, es uno de los principales autores del posmodernismo y considerado el filósofo del pensamiento débil. Entre sus obras podemos destacar “Después de la cristiandad: Por un cristianismo no religioso”, “El fin de la modernidad. Nihilismo y hermenéutica en la cultura posmoderna”, “Más allá del sujeto: Nietzsche, Heidegger y la hermenéutica”, “Ética de la interpretación”, “Más allá de la interpretación” y “Diálogo con Nietzsche”, “Crear que se cree”, entre otras.

¹³⁰ Kenosis: Del griego κένωσις: «vaciamiento». Palabra usada en la Biblia, Filipenses 2: 5-8: ⁵ Haya, pues, en vosotros este sentir que hubo también en Cristo Jesús, ⁶ el cual, siendo en forma de Dios, no estimó el ser igual a Dios como cosa a que aferrarse, ⁷ sino que se despojó (ekénosen – se vació) a sí mismo, tomando forma de siervo, hecho semejante a los hombres; ⁸ y estando en la condición de hombre, se humilló a sí mismo, haciéndose obediente hasta la muerte, y muerte de cruz.

con independencia los problemas de la actualidad y contribuir con su propia fuerza a encontrar soluciones para los mismos.¹³¹

El mensaje cristiano debe actuar: críticamente, como liberador en el mundo real y sin reducirse a lo privado. *Su meta es la creación de una sociedad justa y solidaria.*¹³² *Las teologías de la Edad Media fueron teologías del amor. La de los reformadores teologías de la fe y las modernas deberían llamarse teologías del futuro. Deben ser teologías de la libertad. El cristianismo es una religión de la libertad y tiene respaldo bíblico para ello.*¹³³

Daniel Schipani¹³⁴ en una investigación que realiza sobre el pedagogo latinoamericano Paulo Freire,¹³⁵ nos comenta que la Palabra de Dios nos invita a recrear el mundo, no para dominar, sino para liberar. Se trata de elaborar una teología utópica y profética que conduzca a una acción cultural para la liberación. Del mismo modo que Cristo, los educadores cristianos tenemos el compromiso auténtico con la liberación. Una liberación que tiene el ingrediente de la muerte a sí mismos, a las fantasías de superioridad, a las ilusiones ideológicas y la participación en la resurrección a una nueva vida compartida con los oprimidos. La intención liberadora de Dios se encuentra expresada definitivamente en la persona y misión de Jesucristo.

En la iglesia profética, el ministerio educativo se practica como acción transformadora al servicio de la liberación y la humanización. A la luz de la pedagogía freiriana, los elementos básicos de la tarea educativa son: a) solidaridad con los pobres y oprimidos como punto de partida, lo que implica el compromiso a conformar las situaciones de injusticia; b) la conversión multifacética como objetivo educativo, lo que involucra tanto a educadores como a educandos, así como también distintas dimensiones de la vida humana

¹³¹ MOLTSMANN, Jürgen. *¿Qué es teología hoy?* Salamanca: Ediciones Sígueme. 2001. p. 45.

¹³² *Ibid.*, p. 39.

¹³³ *Ibid.*, p. 42.

¹³⁴ Daniel S. Schipani: Doctor en psicología en la Universidad Católica Argentina y también en el Princeton Theological Seminary. Actualmente ejerce como profesor en educación cristiana y cuidado y consejo pastoral en el Associated Mennonite Biblical Seminary en Indiana EEUU. Y profesor visitante en el programa doctoral de educación de la Universidad Interamericana de Puerto Rico, y en otras instituciones y programas de América Latina y el Caribe.

¹³⁵ Paulo Freire: (Recife, Brasil 1921 – São Paulo, Brasil 1997). Pedagogo brasileño. Entre sus obras podemos destacar “Pedagogía del Oprimido”, “Pedagogía de la Esperanza”, “Pedagogía de la Autonomía”, entre otras.

(el yo, las relaciones, la comunidad, las estructuras sociales); c) la nueva conciencia en cuanto apropiación de un conocimiento crítico y fundado en la praxis, orientado hacia la liberación y la formación de comunidad; d) liberación y estímulo para la creatividad humana en cooperación con la obra permanente de Dios en medio de la historia.¹³⁶

En resumen: La teología comprendida sobre una visión del ser humano y de la sociedad en la relación explícita de la fe cristiana le ofrece una oportunidad a la educación teológica de llegar a una reflexión interdisciplinar cargada de resignificaciones para la propia educación. En este sentido la teología puede rescatar el sentido del ser humano, de los sueños de humanidad, de las utopías sociales para una transformación eficaz de las estructuras que deshumanizan al ser humano.

Los seres humanos están presos de un presente sin responsabilidades y sin deberes. Frustrando la proyección de un futuro. Por eso es necesario rescatar la utopía, la esperanza de otro mundo posible. La teología, los teólogos, los estudiantes de teología y las instituciones teológicas deben estar fundando el futuro. Buscando la verdad, indomables, levadura transformadora. Individuos que buscan perfeccionarse diariamente, que son conscientes del mundo en que viven, constructores y confrontadores de ideas.

El resultado de estos procesos no es instantáneo. Para el presente mundo en el que vivimos puede ser una frustración. Por eso la necesidad de surcar caminos en el tiempo y mover la historia, impulsados por la esperanza cristiana. Una fe que absorbe y sustenta los dolores de la vida cotidiana. Una esperanza que empuja, revela vida nueva, que da fuerzas para amar y servir.

La educación se ha transformado en agencias para el desarrollo de competencias. La educación teológica debe ser un espacio de reflexión, investigación, crítica, curiosidad y placer de conocer a Dios. Es necesaria una nueva racionalidad

¹³⁶ SCHIPANI, Daniel. *Paulo Freire: Educador Cristiano*. Grand Rapids: Libros Desafío. 2002. p. 66.

que provoque un pensamiento que afirme el futuro y que sea disconforme con el presente. En palabras de Daniel Schipani:

Tenemos la convicción de que necesitamos construir un nuevo modelo de teoría pedagógica para la práctica educativa inspirada en el evangelio del reino. Tal práctica educativa ha de estar comprometida con el emerger humano no solamente en la dimensión personal sino también comunitaria y social. La clave de tal modelo es una labor ricamente interdisciplinaria regida por nuestra filosofía profundamente cristiana, humanista y liberadora tanto en la dimensión de emancipación como en la de potenciación o empoderamiento.¹³⁷

La reflexión teológica de Moltmann es una brisa fresca que nos permite observar a la educación teológica como principio constitutivo para comprender y actuar en las realidades humanas y sociales. De esta manera la teología nos llama y nos capacita para transformar la realidad. Una teología nacida de la fe que arroja luz y esperanza a este mundo en oscuridad.

El filósofo, teólogo y escritor español Panikkar Raimon¹³⁸ nos dice lo siguiente:

En la teología hay que escuchar la palabra. Para escucharla hay que conocer el texto, contexto y pretexto. Al texto lo podremos entender leyéndolo y aplicándolo a nuestro conocimiento conceptual. El contexto nos permite ver el texto en su lugar natural para que nos hable y podamos entenderlo más plenamente. Para conocer el pretexto necesitamos conocer al autor del texto. Y para conocer al autor del texto nos hace falta escucharlo y entenderlo. Esto es, en definitiva, amarlo.¹³⁹

3.1.4. Una teología esperanzadora

Continuando con los aportes de Jürgen Moltmann, queremos destacar en este caso uno de sus trabajos titulado *Teología de la Esperanza*. Esta obra nos ayuda a ver a la teología como una fuerza que se renueva día tras día. No como un conocimiento

¹³⁷ SCHIPANI, Daniel. *Fundamentos para la educación desde la fe cristiana*. Buenos Aires: Revista Visiones y Herramientas. Bs. As. 2007. p. 43.

¹³⁸ Raimon Panikkar: (Barcelona, España 1918 – Tavertet, España 2010). Filósofo, teólogo y escritor español. Se destacó en el desarrollo de una filosofía interreligiosa e intercultural.

¹³⁹ PANIKKAR, Raimon. *Muerte y resurrección de la teología*. www.servicioskoinonia.org/relat/367.htm. p. 10.

estático y acabado, sino por el contrario, como una brisa fresca que renueva el trabajo y las expectativas del cristiano.

Apelando a la esperanza y sobre todo a la escatología, nos coloca en un plano superior para observar y analizar nuestra tarea educadora. Moltmann nos ayuda a ver a la teología como un espacio de quehacer continuo y de expectativas renovadas. Nos aporta el ingrediente fundamental que debe tener la enseñanza, que es su carácter dinámico, significativo y esperanzador. A continuación vamos a destacar algunos de los elementos de dicho carácter.

Jürgen Moltmann publica su libro *Teología de la Esperanza* en el año 1964, desarrollando la idea de la realización del reino de Dios como promesa fundamental de la Palabra de Dios. En ella afirma la importancia de la escatología en la doctrina bíblica del Nuevo testamento. Una escatología que no es vista como un conjunto de creencia y hechos remitidos al fin de los tiempos, sino como un impulsor para la teología que sustenta la acción cristiana en el mundo.

Moltmann parte de tres principios fundamentales: 1- La teología no es sólo eclesial, sino que afecta a la totalidad de la realidad. 2- La teología tiene una esencial dimensión práctica. 3- La teología no puede encerrarse en un sistema. Afirmando que la escatología es el camino por el que la fe cristiana puede convertirse en una realidad relevante en el mundo moderno. La fe cristiana confiesa a un Dios del futuro que abre a la historia a una constante novedad. Se trata de una teología de la esperanza atravesada por la cruz y el sufrimiento. Sin cruz no hay esperanza ni resurrección.

Estas doctrinas acerca del final, lamentablemente se encuentran situadas al final de la dogmática cristiana. Como un apéndice suelto, como algo apócrifo, carente de toda importancia esencial. Son doctrinas que no tienen casi relación alguna con la cruz, la resurrección, la glorificación y el dominio de Cristo, y no se deducen necesariamente de éstas. Pero en realidad, escatología significa esperanza cristiana.

Una esperanza que abarca tanto lo esperado como el mismo esperar vivificado por ello.

En definitiva, el cristianismo es escatología, el cristianismo es esperanza, es una mirada hacia adelante y una apertura y transformación del presente. La fe cristiana se nutre de la resurrección del Cristo crucificado y de su futuro universal y victorioso. Una auténtica teología es aquella que toma la escatología como comienzo y que tiene como centro a la resurrección de Cristo y predica el futuro del resucitado.

La esperanza cristiana es esperanza de resurrección, que se contrasta con el pecado; la vida, a la muerte; la gloria, al sufrimiento; la paz, al desgarramiento. Se trata de una esperanza que expresa su fortaleza ante la experimentada presencia del sufrimiento, del mal y de la muerte. Es una esperanza que constituye el fundamento y el resorte del pensar teológico en general.

La fe pasa a ser el arma que elimina la desesperanza y abre un futuro amplio en Cristo. Es por lo tanto la esperanza un acompañante inseparable de la fe. Es mediante la fe donde el hombre encuentra la senda de la verdadera vida, pero sólo la esperanza le mantiene en esa senda. De manera que la fe en Cristo transforma la esperanza en confianza y dilata la fe en Cristo y la introduce en la vida.

La esperanza de la tierra se encuentra en la cruz de Cristo y en su resurrección. El futuro de la humanidad es la cruz del resucitado. La muerte y el dolor de la vida se enfrentan ante la maravillosa resurrección corporal de los que han creído y han depositado su esperanza en esa cruz.

Esta fe y esta esperanza que nos propone Moltmann, no es una fe y una esperanza contemplativa ni pasiva, sino activa e impaciente. Este es el núcleo que la teología que hoy nos debe mover. Una teología de la esperanza, una teología movilizadora y transformadora, que inquieta, que se compromete, que no se conforma con una realidad dada, sino que entra en discordia con el mundo y sufre por un futuro mejor. En palabras del autor:

Está esperanza transforma a la comunidad cristiana en una constante inquietud dentro de aquellas sociedades humanas que quisieran estabilizarse, convirtiéndose en la "ciudad permanente". Transforma a la comunidad cristiana en fuente de impulsos siempre nuevos que incitan a realizar aquí el derecho, la libertad y la humanidad, a la luz del futuro anunciado que debe venir. Esta comunidad cristiana está obligada a la "responsabilidad de la esperanza" que hay en ella.¹⁴⁰

La fe debe estar remitida a la esperanza. Dios ha dotado al hombre para ser libre, para ir detrás de nuevos horizontes. Pero lamentablemente el hombre se ha rezagado y ha fallado. La buena noticia es que Dios promete una nueva creación donde están involucradas todas las cosas existentes bajo la luz de la justicia y la paz. Se trata de una nueva creación con verdadero sentido, perspectiva, futuro y objetivos. Es por eso que en la esperanza reside la fuerza de la renovación de la vida.

Se trata de una esperanza realista y que toma en serio las posibilidades que atraviesa la realidad. Este tipo de esperanza no toma las cosas tal como se encuentran ahí, sino en sus posibilidades y movimiento. Es una percepción realista del horizonte de lo real posible.

A esta esperanza algunos la pueden acusar de religión conformista, pero contrariamente y como lo hemos afirmado antes, se trata de una esperanza en movimiento, disconforme con el presente, activa y donde su meta siempre es el futuro. Eso no significa que no vivamos ni disfrutemos el presente, los sentimos más intensamente porque el presente es fruto del esfuerzo del pasado que se proyecta hacia un mundo mejor. Siempre esperamos vivir mejor, disponiéndonos a ser felices.

El presente que vive el creyente, es el presente de Dios. Y si bien la existencia del creyente es independiente del tiempo, está en el presente para vivir su fe y su esperanza en su proximidad con Dios. En otras palabras:

El creyente no es colocado en el mediodía, sino en la aurora de un nuevo día, en la que combaten entre sí el día y la noche, lo que pasa y lo que viene. Por

¹⁴⁰ MOLTMANN, Jürgen. *Teología de la Esperanza*. Salamanca: Sígueme. 1965. p. 5.

eso el creyente no vive al día, sino por encima de él, en la expectación de las cosas que habrán de llegar, según las promesas del *creator ex nihilo* y del resucitador de los muertos. Este presente de la venidera parusía de Dios y de Cristo en las promesas del evangelio del crucificado no nos saca del tiempo, y tampoco detiene el tiempo, sino que inaugura el tiempo y mueve la historia, pues no consiste en un amortiguar el sufrimiento por lo que no es, sino en una recepción y aceptación —en recuerdo y esperanza— de lo que no existe.¹⁴¹

La esperanza nos prepara para llevar la cruz que nos toca vivir en el presente, que atraviesa la felicidad y el dolor por medio de la fuerza de un Dios que fue y es siempre y que es capaz de resucitar a los muertos y crear lo que no existe. En definitiva, vivir la esperanza es vivir el presente.

Puede que lo dicho hasta el momento sea un deseo profundo del corazón. Y si bien eso puede suceder cuando nos quedamos anclados e inmóviles, no será así si logramos recuperar el papel de la escatología en el conjunto de la teología y, sobre todo, como elemento dinámico de su praxis. Es decir, una teología sin esperanza, que no influya sobre el pensar y el obrar del hombre, es totalmente ineficaz.

La esperanza cristiana nos dirige a una nueva creación a un amplio horizonte de futuro que tiene como meta renovar la vida. Esperanza perseverante y renovadora, que articula amenamente el pensar y el obrar. No se aferra al pasado ni tampoco a lo dado, sino que está sobre todas las cosas llamada a transformar creativamente la realidad. Se trata de una esperanza eterna. Una verdadera fuente inagotable de poder creativo y de amor.

Vale aclarar que este obrar creador de la fe usa la razón y la reflexión para crear conceptos teológicos como anticipaciones y posibilidades futuras, no como juicios que fijen la realidad. No hay intenciones de dominio, sino de amor al futuro

La escatología es la llave que permite liberar a la verdad cristiana. Por ese motivo la doctrina de la revelación debe ser concebida escatológicamente, como una expectativa del futuro. Su meta es Dios mismo, ya que es él la fuente de revelación. La

¹⁴¹ *Ibíd.*, p. 11.

revelación de Dios es en definitiva la venida de lo eterno al hombre. *De esta manera la esperanza atraviesa la felicidad y el dolor, pues puede vislumbrar en las promesas de Dios un futuro también para lo pasajero, para lo moribundo y para lo muerto.*¹⁴²

Ante los males con que el mundo nos bombardea, la esperanza se transforma en una rueda creadora e inagotable. Siendo esta una llave primordial que libera la verdad cristiana que utiliza la revelación como horizonte de promesa y expectación del futuro. Esta revelación es la venida de lo eterno al hombre. Revelación que no parte del hombre sino de Dios mismo.

La palabra revelación y evangelio van unidas. Son dos aspectos que se unen en la persona de Jesús y en su resurrección, en el cual el ser humano se puede ver a sí mismo. El ser humano para entenderse a sí mismo debe mirar a Cristo, de otra manera estaría observando una figura completamente distorsionada.

De esta manera la fe deja de ser una posibilidad, sino una confianza concreta en el obrar futuro de Dios. En un Dios de la promesa del cual no solo esperamos el futuro del presente, sino también el futuro del pasado. El cual nos habla de una realidad que afecta nuestra actual existencia. Y es en la resurrección de Cristo de entre los muertos donde esa promesa encuentra la vía para actuar como tal y donde encuentra un horizonte escatológico de expectativas, experiencias y preguntas. *Podría decirse que la escatología cristiana es el conocimiento de la tendencia de la resurrección y del futuro de Cristo, y por ello pasa inmediatamente al saber práctico de la misión.*¹⁴³

Y es en ese futuro donde el hombre se abre camino y se hace a sí mismo. En palabras del mismo Moltmann:

El hombre no tiene su consistencia en sí mismo, sino que está siempre en camino en dirección hacia algo, y se realiza a sí mismo desde un todo futuro y esperado. El ser humano no es subsistente, sino ex-sistente. No se hace comprensible desde una *substantia hominis* que se encuentre a su base, sino

¹⁴² *Ibíd*, p. 11.

¹⁴³ *Ibíd*, p. 89.

sólo desde las perspectivas vividas de direcciones corporales y anímicas. El hombre está "abierto al mundo sólo en el hecho de estar orientadamente abierto a la determinación y al futuro. Dicho con otras palabras: la *natura hominis* sólo se deduce de la *forma futurae vitae*. Desde ésta se encuentra en devenir; y con respecto a ella, se encuentra históricamente puesto en juego. Por la esperanza en la nueva creación prometida por Dios, el hombre se encuentra aquí *in statu nascendi*; se encuentra en el proceso de su engendramiento por la palabra de Dios que le llama, le atrae y le impulsa.¹⁴⁴

De manera que el futuro del hombre es posibilidad y dicha posibilidad debe ser actuada en base a una entrega total de su realidad a Cristo y a las posibilidades de su misión al futuro. *Dicha praxis necesita de cierta confianza con el mundo y de una esperanza para el mundo.*¹⁴⁵ En este sentido necesitamos entender el mundo y lanzarnos hacia el futuro prometido por Cristo. Un futuro con un llamado y una misión que viene de parte del Dios de la esperanza. Esta posibilidad y esta esperanza nos hace actores determinantes de los hechos actuales y futuros, porque nos coloca en el lugar preciso y en el momento apropiado para hacer realidad la verdad de Dios en este mundo. Para profundizar en el concepto vamos directamente a las palabras del autor:

Pero esto significa que la esperanza de resurrección tiene que provocar una nueva manera de entender el mundo. Este mundo no es el cielo de la realización de sí mismo, como se afirmaba en el idealismo. Este mundo no es el infierno de la alienación de sí mismo, como se dice en la literatura romántica y existencialista. El mundo no está todavía listo, sino que es concebido como situado en la historia. Por ello es el mundo de lo posible, en el cual se puede servir a la verdad, a la justicia y a la paz futuras prometidas. Es el tiempo de la diáspora, de la siembra para la esperanza, de la entrega y del sacrificio, pues este tiempo se encuentra en el horizonte de un nuevo futuro. De esta manera se hace posible la enajenación en este mundo, el diario amor esperanzado, y se vuelve humano en aquel horizonte de expectación que trasciende a este mundo. La alabanza de la autorrealización y el lamento de la autoalienación nacen igualmente de la falta de esperanza en un mundo que ha perdido su

¹⁴⁴ *Ibíd.*, p. 147.

¹⁴⁵ *Ibíd.*, p. 148.

horizonte. Abrir a este mundo el horizonte del futuro del Cristo crucificado es la tarea de la comunidad cristiana.¹⁴⁶

Para resumir: El cristiano está para ser considerado como el portador de la esperanza. Alguien que vive la esperanza en Dios en el presente y que se lanza consecuentemente con ella hacia el futuro. Se trata de un Reino que no se limita a una simple visión privada de la salvación, sino de una salvación que abarca todos los órdenes de la vida humana. El Reino venidero que pretende enfrentar y transformar la visión de la misión del pueblo de Dios.

La resurrección de Jesucristo es una realidad que anuncia el futuro glorioso de todos los que han depositados su fe en él. Es por la fe que el hombre ingresa al camino de la verdadera vida y logra conservarse en el camino. Se trata de una fe que no se fuga de manera resignada de este mundo, sino de una fe que se apoya en la esperanza, lleva al ser humano a involucrarse con la realidad. Es por medio de ella que lucha por este mundo terrenal y espera la resurrección corporal.

No se acomoda ante la inevitabilidad de la muerte, ni permite que los males de esta tierra lo apoquen. Es una fe y una esperanza inquieta, impaciente, indomable que colma todas las más profundas necesidades del corazón humano. Solamente la esperanza perseverante y segura de sí puede producir una fuerza capaz de construir, renovar y crear nuevos caminos.

Esta teología de la esperanza impulsa a la educación hacia un terreno de no resignación y de aceptación inevitable de los males del presente. Ante eso, el desafío es buscar la libertad, la justicia y la verdad, lo que es el destino del educador. De ahí la necesidad de rescatar la utopía, la esperanza, creyendo que hay otro mundo posible.

De ahí que los educadores precisan transformarse en individuos que buscan perfeccionarse diariamente. Eso significa hacerse consciente del mundo, de su lugar, de su comunidad, de la sociedad, de sí mismo. Una educación esperanzadora mueve a las instituciones y a los docentes en la convicción de estar en la presencia de un

¹⁴⁶ *Ibíd.*, p. 182.

Dios Todopoderoso y Eterno al cual sirven en el presente, con la confianza y el compromiso de afectar a sus contemporáneos.

Por eso la necesidad de abrirse camino en el tiempo y mover la historia, impulsados por la esperanza. La esperanza tiene la capacidad de absorber y amortiguar los dolores de la vida cotidiana y permite esperar con paciencia y convicción lo que Dios proveerá. La esperanza moviliza la historia, es una buena noticia para los excluidos, cargados y atormentados por los vaivenes del presente. Es una verdad concreta que libera y da sentido a la existencia.

Sin dudas este paradigma de la esperanza le da a la pedagogía el poder y la fuerza para realizar un trabajo de mediación que tiene connotaciones divinas en cada uno de sus aspectos y que accede a una fuerza irresistible que nadie ni nada puede resistir con éxito.

Una pedagogía que tenga en cuenta el tema de la esperanza, será una pedagogía que empuje el pensamiento, el conocimiento y la reflexión, arraigados en la fe y en la confianza hacia un Dios trascendente. De esta manera, la esperanza se vuelve uno de los ejes centrales de los educadores. Con este tipo de pedagogía hay futuro significativo.

3.2. Aporte teológico de Alberto F. Roldán

“... entender la teología como una reflexión que, desde los datos de la Biblia, entra en un fecundo diálogo con las realidades eclesial y social en que estamos insertos como cristianos. Es mi ruego que la abundante gracia del Señor nos capacite para hacer teología con devoción, humildad y actitud de servicio”.

Alberto F. Roldán

Cuando uno observa a las instituciones de educación teológica y a las iglesias, es posible darse cuenta de una fuerte dicotomía entre aquello que se estudia en un seminario y lo que se enseña en la iglesia. Dos escenarios que deberían ser complementarios, se transforman en espacios lo suficientemente separados para vivir realidades fuertemente disímiles. Es decir, aquello que la iglesia podría aportar por medio de su experiencia y vivencia y que podría ser verdadero insumo para la propia teología, por el contrario, nos encontramos con iglesias que producen sus propios saberes y con instituciones de educación teológica que viven encerradas en ideas, formas y denominacionalismos. En muchos casos transformándose estas últimas en agentes de adoctrinamiento. Y por otro lado nos encontramos con otro tipo de instituciones, que si bien son las menos, representan a las denominaciones históricas pero que se encuentran fuertemente secularizadas y con teologías significativamente liberales.

3.2.1. Análisis de la propuesta

En una de sus obras el Dr. Alberto F. Roldán: *¿Para qué sirve la teología?*, nos acerca un material introductorio al quehacer teológico y que tiene una gran relevancia para nuestro presente trabajo. Este libro tiene como objetivo proveer a quien se inicia

en la teología, de los elementos que le permitan realizar una efectiva tarea de reflexión teológica. La importancia de este trabajo se encuentra en la relevancia que tiene la teología como *pensamiento situado*¹⁴⁷, como producto inacabado y con futuro abierto. Es decir, cuando nos enfrentamos al estudio de la teología, debemos saber que los horizontes se encuentran siempre abiertos y con desafíos constantes.

Esto pone en tela de juicio a las teologías cerradas a los cambios y como productos terminados. Muchas iglesias y denominaciones se encuentran presas de este tipo de concepciones. Sin duda esto lleva al claustro teológico y al sectarismo teológico. En este sentido podemos observar muchas instituciones de educación teológica solo transmitiendo contenidos dogmáticos, sin producción ni pensamiento propio.

Para aprovechar el aporte de Roldán haremos un breve recorrido a este material para extraer algunas de las ideas principales que nos servirán como verdadera herramienta para introducirnos al quehacer teológico.

La primera pregunta que el autor se hace es ¿Qué es la teología? Podemos decir que hay dos respuestas. Por un lado lo que llamaríamos, teología como doctrina, que es el estudio de la persona de Dios ó también llamada teología propia. Donde se estudian temas tales como: los atributos de Dios, su existencia, etc. Y por otro lado encontramos a la teología como ciencia, no restringida al estudio de la persona de Dios, sino como reflexión propia aplicada a la realidad y relacionada con otras ciencias. En palabras de Karl Barth¹⁴⁸: *La teología es una de aquellas empresas humanas tradicionalmente llamadas “ciencias” ... que trata de percibir a Dios, de*

¹⁴⁷ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 9.

¹⁴⁸ Karl Barth: (Basilea, Suiza, 10 de mayo de 1886 – 10 de diciembre de 1968). Teólogo reformado. Considerado uno de los pensadores cristianos del siglo XX. Fue un crítico de la teología liberal de la época. Entre sus obras podemos destacar: *Introducción a la teología evangélica* y *Carta a los Romanos*, entre otras.

*comprenderlo y enunciarlo...no está situado en alguna parte del espacio vacío, sino muy concretamente en la comunidad.*¹⁴⁹

Una segunda pregunta que se hace Roldán es ¿Cómo se hace la teología? Y aquí es fundamental prestar atención, ya que la elaboración teológica no es propiedad de un teólogo aislado, sino del producto de toda la comunidad de creyentes. La relación entre comunidad y teología es una relación indisoluble. La iglesia no puede prescindir de la teología. Para ello Roldán toma como ejemplo aquellos que producen teología desde un *balcón*¹⁵⁰, es decir como espectadores, sin involucramientos, ni compromisos. Y por otro lado están los que hacen teología desde el *camino*¹⁵¹, es decir, que se encuentran involucrados y comprometidos. Son aquellos que “embarran sus pies” y trabajan junto al pueblo. Es por ese motivo que John A. Mackay¹⁵² dice lo siguiente:

La eternidad es hoy. Yo puedo hacer un mapa de todo lo venidero, precisar todas las encrucijadas del camino, hacerme una autoridad única sobre el futuro, y ser sin embargo un perfecto pagano, puro espectador balconizado. He aquí lo trágico. Puede uno trazar un mapa del tiempo por venir, un mapa apocalíptico, escatológico, sin transmitir el mismo el camino. Poco importa que uno haga estudios sobre el camino hacia la ciudad de Dios si no se hace también viajero a ella. Solamente llegaran los caminantes; los puros estudiosos quedaran con sus mapas de balcón. Puede un cristiano tener la seguridad más absoluta de que cuando llegue al gran encuentro con Cristo, no bastará que él comunique al Señor sus hazañas en la vía invisible del pensamiento, si no ha pisado el camino real de la vida. El Señor le dirá: «Mi amigo, ¿Qué ha hecho usted? ¿Cuáles han sido sus obras? No puede haber nada más fatal en la vida cristiana que sustituir la acción por las ideas, la realidad por el concepto.»¹⁵³

Continuando con la respuesta a esta pregunta: ¿cómo hacer teología?, es necesario destacar básicamente dos formas de cómo hacerlo. Una es desde el

¹⁴⁹ BARTH, Karl. *Introducción a la teología evangélica*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora. 1986. p. 31y 60.

¹⁵⁰ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 41.

¹⁵¹ *Ibíd.*, p. 41.

¹⁵² Mackay, John A.: (17 de mayo de 1889, Escocia – 9 de junio de 1983, EEUU). Misionero, filósofo y teólogo escocés. Entre sus obras podemos destacar: *Realidad e Idolatría*, *El sentido de la vida*, *Prefacio a la teología cristiana*, entre otras obras.

¹⁵³ MACKAY, John A. *Realidad e Idolatría*. Buenos Aires: Ediciones Kairós. 2004. p. 20.

llamado método deductivo¹⁵⁴, que va de lo general a lo particular y que se lo ha llamado *teología sistemática*¹⁵⁵. Y el método inductivo, que va de lo particular a lo general y que se lo ha llamado teología bíblica.

Advirtiendo de algunos peligros con respecto a la teología sistemática, Roldán destaca al ya mencionado *Juan A. Mackay* cuando habla de la *idolatría de las ideas*. Que es cuando idolatramos algunas prácticas y las colocamos como fundamentos de nuestra fe, cuando no lo son. Es decir, colocamos como productos a los subproductos. Esto sucede muy a menudo en tradiciones denominacionales, que a lo largo de los años han realizado algunas prácticas de determinadas maneras pero nunca se han puesto a prueba, cotejado ó refutado. Solo se las ha aceptado intrínsecamente y se les ha dado un carácter incuestionable, sin tomarse el trabajo de analizarlas y observar su trascendencia bíblica y su pertinencia contemporánea. En palabras de Juan A. Mackay:

¿Cómo se evita que una idea se convierta en ídolo cruel? Ciñéndose a la realidad misma. Hay que entregarse a la verdad misma, y no a ideas acerca de ella. La verdad encarnada, la verdad personal, Jesucristo ha de morar en nosotros. Que esta verdad que es Cristo se poseione de nosotros, de nuestra personalidad entera, de tal manera que Él obre desde adentro. Y he aquí lo grande de nuestra religión cristiana, bíblica: Cristo mismo, el Verbo hecho carne, es el Camino, la Verdad y la Vida. Aquel que está a la diestra del Padre, está también a la diestra mía. El que mora en los lugares celestiales se digna morar en el pobre corazón mío. Y en la medida en que, mis hermanos, nos ciñamos a la verdad así encarnada, a nuestro Señor Jesucristo, dejando que el Espíritu de Dios obre en nosotros, estaremos a salvo de la tentación de convertir los buenos instrumentos ideológicos en ídolos funestos.¹⁵⁶

Si bien es cierto que es necesario sistematizar nuestra fe, debemos ser conscientes de dos hechos: las influencias filosóficas, sociológicas y culturales en tales sistematizaciones y lo revisable de la tarea. Esto pone al descubierto la falibilidad de nuestras tradiciones denominacionales y su influencia en muchas de nuestras

¹⁵⁴ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 43.

¹⁵⁵ *Ibid.*, p. 43.

¹⁵⁶ MACKAY, John A. *Realidad e Idolatría*. Buenos Aires: Ediciones Kairós. 2004. p. 24.

prácticas y creencias. Por ese motivo creemos que es importante realizar un trabajo hermenéutico como el que propusimos en apartados anteriores. Lo cual ayudará a racionalizar el tipo de teología que desarrollamos en nuestras instituciones de educación teológica.

Como evangélicos tenemos un fundamento básico e importante: *la Biblia como Palabra de Dios es la única autoridad en materia de fe y doctrina, por ende, toda reflexión teológica debe estar abierta a ser criticada por esa única Palabra de Dios.*¹⁵⁷ *Exactamente frente a ella se encuentra el lugar de la teología, allí ha sido colocada y debe colocarse una y otra vez.*¹⁵⁸ Aún las tradiciones eclesiales, las teologías de moda y toda práctica, creencia o pensamiento que sea postulado como base de nuestra fe. En todo caso debemos tener la capacidad de distinguirlas como tales si es que no deseamos perder esas identidades históricas que hacen a nuestra presencia en el mundo. Sin embargo debemos ser capaces de ubicarlas en el tenor que corresponde y poner como producto principal aquellas que sí son relevantes para la vida cristiana de aquellos que formamos parte de las comunidades de fe. Y de esta manera no solo impactar en nuestro entorno, sino también ser precisos en nuestro quehacer y mensaje que comunicamos a este mundo sin esperanza en Dios. En palabras de Karl Barth:

El contenido de la teología evangélica es Dios en la historia de sus actos. En ella se revela. En ella, sin embargo, es también el que es. En ella tiene y comprueba al mismo tiempo su existencia y su esencia: sin precedencia de una sobre la otra.... Una teología evangélica orientada por el Dios del Evangelio puede existir y continuar sólo en un movimiento vivo. Ella ha de distinguir una y otra vez entre lo viejo y lo nuevo – sin desprestigiar éste y temer aquél –, entre el ayer, el hoy y el mañana de su presencia y acción, sin perder de vista que son una unidad. Particularmente desde este punto de vista es una ciencia eminentemente crítica, es decir, una ciencia que está continuamente expuesta a la “crisis” por parte de su propio contenido a la cual no se puede sustraer.¹⁵⁹

¹⁵⁷ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 52.

¹⁵⁸ BARTH, Karl. *Introducción a la teología evangélica*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora. 1986. p. 44.

¹⁵⁹ *Ibid.*, p. 37-38.

Volviendo al tema de la teología bíblica y de los aportes de nuestro autor, debemos decir que esta *tiene la tarea de exponer la teología que se encuentra en la Biblia en su propio ambiente histórico, y sus propios términos, categorías y formas de pensamiento.*¹⁶⁰

- Esquema:

Teología Sistemática

Teología Bíblica

Exégesis del Texto

La realidad es que la teología no es nada fácil y se trata de una ciencia interdisciplinaria. Las herramientas que debe utilizar un educador son: hermenéutica – exégesis – teología bíblica – diálogo con el mundo contemporáneo – discurso final. Hay diversas hermenéuticas: literalista – histórico gramatical – alegórica – existencial – racionalista – etc. Toda teología debe recorrer tres momentos: *la hermenéutica, la teoría y la práctica.*¹⁶¹ Esto nos debe llevar a decir que la teología *no es algo “caído del cielo”, sino el producto de una reflexión permanente a partir de una situación concreta, estableciendo un puente entre el dato bíblico y nuestra situación.*¹⁶² Claramente esto nos coloca en el punto de partida que expresábamos al comienzo, que es aquella afirmación que nos expresa Alberto F. Roldán al decir que *la teología es un pensamiento situado* y deberíamos agregar también *“encarnado”*.¹⁶³ Es decir, que es una acción reflexiva que va de la Palabra de Dios hacia el contexto y que busca dar respuestas concretas a la vida de las personas. Y que tiene consecuencias directas en el trabajo que desarrolla el cristiano. *La iglesia ha de ser, en la práctica, una comunidad hermenéutica: Juntos leemos la Palabra de Dios para descubrir la mente*

¹⁶⁰ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 53.

¹⁶¹ *Ibid.*, p. 62.

¹⁶² *Ibid.*, p. 62.

¹⁶³ Encarnado: Concepto que utiliza Alberto F. Roldán para hablar de la teología de José Míguez Bonino en el libro *José Míguez Bonino: Una teología encarnada*, en el cual dice: "Ese "principio de la encarnación" es el que le permite entender cómo actúa Dios en la historia no sólo en el ámbito privado de ciertos ejercicios espirituales que son evasivos de la realidad concreta, sino en la "materialidad" de la vida humana: trabajo, alimento, familia, economía y política. En todas ellas debe percibirse el propósito de Dios: que la humanidad alcance una plenitud de vida, que en el lenguaje bíblico es el shalom y el reino de Dios." p. 79.

de Dios, y juntos “leemos” la realidad actual para entender lo que está sucediendo.¹⁶⁴

No se trata simplemente de una buena noticia que es anunciada por altoparlantes, sino que se trata de una acción que afecta la vida de los seres humanos en todos sus órdenes: cultural, social, político, económico, emocional, artístico, espiritual, etc., significa un mover continuo y transformador de la realidad. *Para ello el hombre no es aquello que debe ser superado, al contrario: el hombre es a quien Dios ha destinado a la superación.*¹⁶⁵

Una tercera pregunta que se hace el autor es ¿Qué servicio presta la teología? Lo cierto es que la teología *es una tarea de todos los cristianos*¹⁶⁶. La teología no es ni academicismo estéril ni entretenimiento o pasatiempo, sino una tarea esencial para la evangelización. La teología ayuda a la tarea total del cristiano y la comunidad de fe. En muchos casos nos encontramos con pastores, predicadores y comunicadores cristianos que hablan de manera negativa sobre la teología. Como si ella tuviera que ver solo para los seminarios, los intelectuales, los “sabiondos” y que no se relaciona o que casi no tienen nada que ver con lo que sucede en la iglesia y en la vida diaria del cristiano. Este es un error muy común y quizás uno de los principales problemas que vive la iglesia de hoy. Una suerte de dicotomía que lo único que hace es rezagar una buena teología – práctica. Hay temor por entrar en diálogo con los pensadores cristianos. Pero no solo hay temor sino también desconocimiento de los mismos. Esto lo único que hace es poner al descubierto una gran falencia de la iglesia actual, del trabajo que realizan los seminarios e instituciones de educación teológica y sobre todo la forma en que se nutren los cristianos en la actualidad. Esta es una señal de alerta importante y que no podemos pasar por alto. Es un peligro que debemos evitar y modificar lo antes posible. Daniel Schipani haciendo referencia a la reflexión teológica de Paulo Freire dice lo siguiente: *Dios es una presencia real en la historia. Es una presencia que invita a hombres y mujeres a involucrarse en el hacer la historia; los*

¹⁶⁴ STOTT, John. *La Biblia: ¿es para hoy?* Buenos Aires: Certeza. 1994. p.58.

¹⁶⁵ BARTH, Karl. *Introducción a la teología evangélica.* Buenos Aires: Ediciones la Aurora. 1986. p. 39.

¹⁶⁶ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 64.

*llama a convertirse en participantes activos del proceso histórico de liberación y salvación.*¹⁶⁷

En el acto de predicar, el pastor no puede evitar echar mano de la teología, la haya estudiado debidamente o no, la haya elaborado sigilosamente o la haya adoptado sin cuestionamientos. La teología es *un corpus que se va desarrollando a través del tiempo.*¹⁶⁸ La teología, en suma, sirve a la vida y misión de la iglesia¹⁶⁹. En consecuencia, de acuerdo a la teología que se haya asimilado será la teología que transmita, viva y haga valer. Es un error decir que no hacemos teología, que lo que nosotros hacemos es otra cosa. Si hablamos de Dios en cualquiera de los casos y sea cual sea nuestro mensaje, estamos haciendo teología. Nos guste o no nos guste, es teología. Por lo tanto, es imperioso que los que dicen ser pastores, predicadores, etc., entren en diálogo con la “teología”, eso significa entrar en diálogo con el pensamiento teológico histórico y en diálogo con el pensamiento teológico - reflexivo - contextual. Que significa esto último, que debemos conocer las teologías históricas, los teólogos que hicieron meya en nuestras creencias, hacer nuestra teología en base a la Palabra de Dios y por medio de un trabajo hermenéutico con la realidad que nos toca vivir. Se trata de generar una mente cristiana que sea capaz de *mirar todas las cosas a la luz de la revelación de Dios. Para eso, la mente cristiana debe ser alimentada por las verdades de la Biblia y renovada constantemente por el Espíritu Santo.*¹⁷⁰ Este es el compromiso que nos toca vivir en la actualidad. Sin dudas es amplio, complejo, comprometido. Sí que lo es, pero no imposible. Esto nos ayudará a no caer en las modas de turno, en las recetas fáciles, en las mentiras, en las falsas doctrinas ni en las falsedades. Nos llevará a terrenos amplios y vastos. Que quiere decir esto, que seremos capaces de formar comunidades de fe que traspasen el tiempo y las ocasiones. Comunidades maduras, con respuestas sólidas y productivas en su

¹⁶⁷ SCHIPANI, Daniel, S. *Paulo Freire: Educador Cristiano*. Grand Rapids: Libros Desafío. 2002. p. 55.

¹⁶⁸ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 74.

¹⁶⁹ *Ibíd.*, p. 75.

¹⁷⁰ STOTT, John. *La Biblia: ¿es para hoy?* Buenos Aires: Certeza. 1994. p. 59.

conocimiento, creencias y prácticas. Como nos dice Karl Barth, la tarea teológica es un *trabajo que le corresponde fundamentalmente a la comunidad como tal, pero también y necesariamente a toda la cristiandad.*¹⁷¹

Una cuarta pregunta es: ¿Cómo se desarrolló la autoridad en la teología? De manera sintética podemos decir lo siguiente: En la era apostólica, la fuente de autoridad era el Antiguo Testamento. En el siglo III había una triple norma autoritativa: las Escrituras del A.T. y N.T., el credo y la tradición. En la Edad Media (Siglo IV – XIII) el problema teológico no se resolvía en base a la autoridad de la Biblia ó de los Padres de la iglesia, sino a través de la razón. En la Reforma (Siglo XVI – 31/10/1517) es el intento más serio de retorno al concepto neotestamentario (N.T.) de la autoridad de la Biblia. En el *Liberalismo* (1700) sin embargo se cuestionó la autoridad infalible de la Biblia. Pero con la denominada *Neo-Ortodoxia* (o teología de la crisis) (Siglo XX) con su mayor exponente Karl Barth, hay una vuelta a la consideración de la autoridad de la Biblia. También encontramos al *Fundamentalismo* y *Neo-evangelicalismo* (Siglo XX - 1910): que surge como reacción al liberalismo, en cuanto a la Biblia, destacando su total autoridad e inspiración y su inerrancia. Por otra parte los “neo-evangélicos” no le otorgarían el mismo grado de infalibilidad a la Biblia. Por ello hago más las palabras de Karl Barth cuando dice que la teología:

“...no puede ser un acto creador sino sólo la alabanza que responde lo más fielmente posible a su creador y su acto de creación. Y es libre en la medida en que siente que aquella palabra no sólo la invita a esta analogía, reflexión y reproducción – en síntesis, a esta alabanza a su creador -, sino también la libera, autoriza, moviliza.”¹⁷²

En lo que respecta a nuestro mundo latinoamericano la quinta pregunta que Roldán se hace es: ¿Qué caminos ha recorrido la teología en América Latina? La realidad es que del mismo modo que ha habido una dependencia cultural y económica por parte de Latinoamérica, también lo ha habido en lo teológico. La corriente

¹⁷¹ BARTH, Karl. *Introducción a la teología evangélica*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora. 1986. p. 63.

¹⁷² *Ibid.*, p. 43.

fundamentalista derivó en una identificación con el dispensacionalismo que hoy continúa en algunas denominaciones. No hay correlación con la realidad de la iglesia. Es un movimiento anti-intelectual, que supone un acceso directo a la Biblia sin mediación hermenéutica y sin presupuestos.

Barth dice que no se trata de hacer teología a partir de deseos y esperanza hacia los oprimidos. Sino que *se debe buscar desde la Palabra de Aquél que está presente con y por los oprimidos*¹⁷³. En resumen:

Míguez *intuye conexiones entre la teología de Barth y la teología de la liberación*. Dando por sentado que los contextos cronológicos y culturales son diferentes, percibe que la teología barthiana constituye para la teología latinoamericana un llamado a la modestia, un compromiso con la historia y una ubicación clara y decidida con los humillados, que es para Barth, el lugar donde Dios se coloca en forma incondicional y apasionada.¹⁷⁴

Debemos dejar en claro que la teología de la liberación, salvo excepciones, los teólogos latinoamericanistas pertenecían a la iglesia católica.

Roldán destaca otros espacios de reflexión teológica como lo fueron *La Fraternidad Teológica Latinoamericana (FTL)*: una alternativa evangélica. Es un movimiento *sui generis que precede de ámbitos evangélicos, en algunos casos fundamentalistas*¹⁷⁵. *CLADE: Celebrado en 1969 cuyos puntos centrales fueron la misión de la iglesia y el contexto social, el camino de la encarnación, el camino de la cruz y la resurrección y la esperanza cristiana.*¹⁷⁶ *CLADE I*: Tuvo como resultado la creación de *la Fraternidad Teológica Latinoamericana, cuyo acto fundacional se concretó en Cochabamba – Bolivia, en noviembre de 1970*¹⁷⁷. Como fruto de ese encuentro se expresa una declaración final que se acentúa: *la autoridad de la Biblia y una toma de conciencia de nuestra situación.*¹⁷⁸ En este sentido, Samuel Escobar

¹⁷³ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 105.

¹⁷⁴ *Ibíd.*, p. 106.

¹⁷⁵ *Ibíd.*, p. 108-109.

¹⁷⁶ *Ibíd.*, p. 114.

¹⁷⁷ *Ibíd.*, p. 114.

¹⁷⁸ *Ibíd.*, p. 114.

crítica la influencia de las teologías anglosajonas y aboga por la libertad de pensamiento.¹⁷⁹

La FTL fue un espacio para la reflexión teológica, no es una escuela teológica como la teología de la liberación. Tampoco fue su objetivo. El teólogo ecuatoriano René Padilla dice que es *un fermento*.¹⁸⁰

La sexta pregunta que Roldán se hace es: ¿Cómo desafía la posmodernidad a la teología? Para responder a la misma tenemos que preguntarnos primero que es la posmodernidad. En capítulos anteriores hemos ampliado el concepto, pero básicamente el autor nos dice que *una de las características fundamentales de la posmodernidad, está en su cuestionamiento a la racionalidad propia de la modernidad*.¹⁸¹ De modo que se considera *superadora de la modernidad*.¹⁸² Jacques Derrida¹⁸³ dice que es *un apocalipsis sin visión, un fin sin ningún fin*.¹⁸⁴

La realidad contemporánea nos muestra a una iglesia en proceso de cambio. Desde los 80 comenzaron a producirse cambios profundos en la iglesia latinoamericana. Hoy ya no se discute sobre la acción social de la iglesia. Del mismo modo se han producido varios cambios en el campo denominacional. También se han producido cambios en la liturgia de la iglesia. Hoy somos desafiados a educar teológicamente en un mundo de pluralismo religioso y por ende, teológico. Una de las características de la posmodernidad en relación a las elaboraciones teóricas tiene que ver con lo que se ha dado en llamar *pensamiento débil*.¹⁸⁵

¹⁷⁹ *Ibid.*, p. 115.

¹⁸⁰ *Ibid.*, p. 115.

¹⁸¹ *Ibid.*, p. 120.

¹⁸² *Ibid.*, p. 121.

¹⁸³ Derrida, Jacques: (15 de julio de 1930, Argelia francesa – 8 de octubre de 2004, París). Considerado uno de los pensadores y filósofos contemporáneos más influyentes. Entre sus obras podemos destacar: *La voz y el fenómeno*, *La retirada de la metafísica*, *Políticas de la amistad*, entre otras.

¹⁸⁴ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 122.

¹⁸⁵ Pensamiento débil: Es un concepto acuñado por el filósofo italiano Gianni Vattimo. Se trata de una perspectiva relativista y multiculturalista. Comparte rasgos con el "deconstructivismo" de Jacques Derrida y la crisis de las ideologías de fines del siglo XX. Donde la interpretación no se encuentra sujeta a una lógica. Es una crítica a los fundamentos de la modernidad occidental y sus verdades absolutas e inconvencionales. El pensamiento débil es un pensamiento que parte de lo temporal y efímero que es la realidad.

Entrando en el terreno epistemológico debemos señalar que la posmodernidad critica los modelos clásicos de conocimiento, ya que sostiene que es imposible que el hombre logre un conocimiento cierto, seguro y exacto de la realidad. En lugar de fundamentos y metarrelatos, ahora se postula el conocimiento contextual, pragmático, funcional y relativista. *La posmodernidad pone en jaque a toda la ética judeo-cristiana que dominará por siglos en Occidente.*¹⁸⁶ La multiplicidad de las ideas deriva, casi inevitablemente, en el pluralismo ético.¹⁸⁷ Hay una incertidumbre práctica insuperable, es decir, la convicción de *que en el fondo todo da lo mismo.*¹⁸⁸

Ante esta situación la comunidad de fe puede tener varias reacciones:

a- Sentirse amenazada por esta moda cultural y la forma de ver el mundo de hoy.¹⁸⁹ En algunos casos se puede caer en el atrincheramiento, típico del fundamentalismo.

b- Otras derivaciones puede ser el neo-evangelicalismo. El cual intenta tener un diálogo más fructífero con la cultura. Pero que puede perder elementos de la fe cristiana.

c- Podemos mencionar tres caminos: Ver la situación como una oportunidad.¹⁹⁰ Debemos analizar las formas en que se da lo religioso en este fenómeno de la posmodernidad.¹⁹¹ Por último, es tener una reacción creativa, que es construir una teología interdisciplinaria y contextual, pero que no renuncie a los principios del Evangelio.¹⁹²

A las nuevas generaciones les tocará constatar si hemos elaborado una teología acorde a los desafíos que nos ha propuesto el mundo contemporáneo. Y como nos dice John W. Stott:

Solo mediante la disciplina de escuchar con ambos oídos resulta posible llegar a ser un «cristiano contemporáneo». Porque entonces vemos que

¹⁸⁶ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 129.

¹⁸⁷ *Ibíd.*, p. 129.

¹⁸⁸ *Ibíd.*, p. 130.

¹⁸⁹ *Ibíd.*, p. 130.

¹⁹⁰ *Ibíd.* p. 132.

¹⁹¹ *Ibíd.*, p. 132.

¹⁹² *Ibíd.*, p. 133.

los adjetivos «histórico» y «contemporáneo» no son incompatibles, aprendemos a aplicar la Palabra al mundo y proclamamos buenas noticias que son tanto verdaderas como nuevas. En suma, vivimos en el «ahora» a la luz del «entonces».¹⁹³

La última pregunta que Roldán se hace es: ¿Teologías posmodernas? Es decir, *la reflexión sobre la posmodernidad nos lleva a detectar formas concretas de esa presencia en las comunidades cristianas.*¹⁹⁴ Entre las mismas podemos ver las siguientes manifestaciones:

a- La teología de la prosperidad: Con sus orígenes en el pensamiento positivo (Ciencia Cristiana). En el cual la cura es el resultado de la acción de la mente sobre el cuerpo.

b- Neopentecostalismo y posmodernidad: Con características empresariales de prestación de servicios y oferta de bienes religiosos. *Sistemas de marketing, distanciamiento de la Biblia,*¹⁹⁵ sin rigor hermenéutico ni exegético. Pretende *hacer una alianza con Dios, en su carácter de hijo de Dios y coheredero con Cristo.*¹⁹⁶ Con soluciones fantásticas. *Una fe a la carta.*¹⁹⁷

c- Mecanismos de legitimación: Este tipo de fenómeno se lo puede ver en cualquier tipo de denominación. No es exclusivo del pentecostalismo. *García Conclini*¹⁹⁸ habla de *culturas híbridas*¹⁹⁹. El dominio sobre la conciencia está en que cualquier crítica al movimiento es del diablo. La autoridad de la Biblia se ha trasladado a la autoridad del pastor y/o líder.

- Algunos contenidos del discurso: *Hay un rechazo a la enfermedad, el sufrimiento y la pobreza.*²⁰⁰ Otros mecanismos son el testimonio de cómo se cumplen dichas leyes en

¹⁹³ STOTT, John. *El cristiano contemporáneo*. Grand Rapids: Nueva Creación. 1995. p. 28.

¹⁹⁴ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p. 137.

¹⁹⁵ *Ibíd.*, p. 139.

¹⁹⁶ *Ibíd.*, p. 140.

¹⁹⁷ *Ibíd.*, p. 115.

¹⁹⁸ García Conclini: (1 de diciembre de 1939, La Plata). Escritor, profesor, antropólogo y crítico cultural argentino. Entre sus obras podemos destacar: *La sociedad sin relato, Lectores, espectadores e internautas, Diferentes, desiguales y desconectados*, entre otras obras.

¹⁹⁹ ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011. p.142.

²⁰⁰ *Ibíd.*, p. 143.

las vidas de determinadas personas. Las personas que no logran la performance tienen que lidiar con el problema y aparte con la culpa de su falta de fe.

- Mutaciones teológicas e implicaciones misionológicas: La teología de la prosperidad tiene otro énfasis en cuanto a la predicación y la pastoral, *es un “giro copernicano” de los contenidos de la teología bíblica y sistemática.*²⁰¹ El Dios de la prosperidad deja de ser el Dios que se solidariza con los pobres, maltratados y marginados de la sociedad. Se dice que *Cristo era rico.*²⁰² De la iglesia de los pobres, se pasó a la iglesia de los banqueros y empresarios. En suma, la teología de la prosperidad a pesar de su encanto adultera el sentido mismo del evangelio. Presenta un evangelio sin arrepentimiento y sin cruz. *No toma con suficiente realismo el tema de la existencia del mal y el sufrimiento en la experiencia humana.*²⁰³
- Modelo simplista: No elabora nada nuevo doctrinalmente hablando. Reduce todo propósito de Dios a la iglesia. No existe la reflexión ni la profundización teológica.
- Autoritarismo y autolegitimidad: Se confunde la autoridad del Espíritu Santo con la autoridad del líder de turno.

El autor nos propone que hay que *intentar con humildad un sano equilibrio entre estar en la verdad y tener el monopolio de la verdad, confesar la verdad que se cree pero respetar y dialogar con quienes no creen así.*²⁰⁴ La propuesta es instar en el carácter humano de la teología.

Lo cual implica una apertura a su vulnerabilidad como discurso y el reconocimiento de la autonomía de otros saberes que también estudian al hombre y la sociedad. Sólo una teología humilde, consustanciada con el Evangelio del Reino, centrada en la experiencia pero sin renunciar a su rigor científico y bíblico, puede constituir una respuesta adecuada para el mundo posmoderno.²⁰⁵

²⁰¹ *Ibíd.*, p. 146.

²⁰² *Ibíd.*, p. 147.

²⁰³ *Ibíd.*, p. 150.

²⁰⁴ *Ibíd.*, p. 153.

²⁰⁵ *Ibíd.*, p. 156.

En Resumen: *La teología es un pensamiento situado en un contexto histórico determinado y por ello siempre inacabado.*²⁰⁶ Una teología en diálogo con la cultura es capaz de tornarse relevante para el mundo y la sociedad. La teología puede ayudar a la iglesia en su misión, apologética, ética. La teología tiene sus limitaciones. Hay otras disciplinas que pueden aportar en la comprensión de la realidad. Hay que entender que el pluralismo religioso esta dentro y fuera de la iglesia.

Sólo una teología que – con humildad, respeto y horizontes abiertos – se construya desde la comunidad de fe, en diálogo permanente con la realidad social, política, económica y cultural de nuestros pueblos, puede ser instrumento en las manos de Dios para el servicio del mundo. Sólo una teología que es fiel al Evangelio de Jesucristo puede ser la portadora del mensaje del Reino de justicia y paz, recreadora de la esperanza para un mundo en el que impera el desencanto.²⁰⁷

Para concluir quiero hacer un breve diálogo con un artículo reciente del Dr. Alberto F. Roldán titulado *La teología: pequeña y fea.*²⁰⁸ Donde nuestro autor destaca el desmedro y el menosprecio que se le ha dado a la teología en los últimos tiempos y como ella ha sido vapuleada y despreciada por la propia iglesia y por muchos pastores. Donde uno puede observar las ideas completamente erróneas que se tienen con respecto a lo que es la teología. Es común escuchar a pastores y líderes evangélicos decir qué lo que ellos hacen no es teología, sino “pura Palabra de Dios”. Ignorando que, sin importar lo que expresen, están haciendo teología. Puede tratarse de una teología sesgada por lo doctrinario, denominacional, sectario, etc., le podemos dar el nombre que más nos agrada, pero como ya lo hemos afirmado, es teología al fin.

Pero como sabemos el problema no termina aquí sino que continúa, porque la teología no puede ser cualquier teología. Esta debe darse en base y en diálogo con otras disciplinas, teólogos, teologías y contextos. Cosa que en general no sucede en

²⁰⁶ *Ibíd.*, p. 182.

²⁰⁷ *Ibíd.*, p. 204.

²⁰⁸ ROLDÁN, Alberto F. *La teología: pequeña y fea.* <http://www.lupaprotestante.com>: Lupa Protestante. 2014

las instituciones de educación teológica. Es por ese motivo que el autor afirma con gran claridad y osadía algo que nos debe poner en alerta y a trabajar con esmero y es que en la mayoría de las instituciones de América Latina lo menos que se enseña es teología. Por lo tanto los problemas que viven nuestras instituciones no solo son de carácter pedagógico sino también teológico.

Por ignorancia o por temor, la teología no está en el lugar que le corresponde. Ha sido mal interpretada, mal usada, en otros casos despreciada. Debemos darle la seriedad que corresponde, con rigurosidad científica, abierta al mundo y su realidad presente, haciendo uso de la propia experiencia y articulándose para dar respuestas concretas a los sufrimientos y a los avatares del presente siglo.

Es por ese motivo que consideramos importante haber puesto en esta tesis aspectos del quehacer teológico. Ya que los problemas que tienen las instituciones de educación teológica no solo son de tenor pedagógico, sino también y sobre todo, de tenor teológico.

3.2.2. Una teología del Reino para la educación teológica

Reino, política y misión son tres dimensiones que deben distinguirse entre sí, pero que, a la hora de la praxis cristiana en el mundo, están interconectadas. No hay Reino sin política ni misión sin Reino. El Reino, símbolo y meta de la historia, se va desarrollando en un mundo donde la missio Dei es protagonista y donde los cristianos y cristianas del mundo somos invitados e invitadas a participar activamente para la gloria de Dios y para mantener humana la vida en la tierra.

Alberto F. Roldán

Otro gran aporte que nos ofrece Alberto F. Roldán es el de su libro *Reino, política y misión*, donde nos acerca a temas clave para nuestra tarea docente. Básicamente se trata de dos temas: Uno es el que revela cual debe ser nuestra actitud ante dicha tarea. Y segundo como debe ser nuestra percepción del obrar de Dios en el mundo. Esto nos llevará a observar el concepto de *reino de Dios* y por otro el de *missio Dei*. Conceptos que de una manera u otra se encuentran íntimamente ligados. Es decir, para comprender el reino de Dios debemos entender que es la *missio Dei* y para entender la *missio Dei* debemos entender que es el reino de Dios. El símbolo de la misión de la iglesia es el reino de Dios. El símbolo del Reino es el que nos hace pensar la misión de la iglesia en el mundo.

El trabajo de Roldán define al reino de Dios como clave hermenéutica para entender y hacer misión en el mundo que es el mundo-historia-geografía-cultura-latinoamericana. Para ello haremos un recorrido sobre algunos de los capítulos más destacados del libro *Reino, política y misión* junto a otros autores. Donde

encontraremos como histórica y conceptualmente la idea del reino de Dios comienza a encontrar una mirada más fresca y renovada, desarrollando un paradigma que nos ofrecerá un aporte significativo a la tarea de educar.

En el capítulo 1 el autor nos comenta que Rudolf Schnackenburg en su libro titulado *Reino y reinado de Dios* dice que: *El pensamiento del reino de Dios extiende sus raíces hasta lo más profundo del Antiguo Testamento.*²⁰⁹ Sin embargo *el reino de Dios no fue un tema importante en la teología cristiana, debido, entre otros motivos, a la fuerte impronta agustiniana que dominó el pensamiento cristiano Occidental.*²¹⁰ Hermanando el reino de Dios con la iglesia y derivando esto a teologías enérgicamente eclesiocéntricas.

Si hacemos un poco más de historia, en *el judaísmo tardío la expresión reino de Dios no es muy frecuente.*²¹¹ Sin embargo no significa que se encuentre ausente. Se encuentra relacionada con el mesianismo. *En los Apocalipsis judaicos intertestamentarios, el pensamiento del Reino aparece en forma más espiritualizada y enmarcada dentro de lo “supramundano”.*²¹² Se observa un universalismo soteriológico que alcanza a todos los buenos, los justos.²¹³ En los evangelios, el reino de Dios adquiere un nuevo relieve y una centralidad que todavía no se percibía en los antiguos testimonios.²¹⁴ En este sentido, Orígenes dice: *Jesús es la autobasileia, quien personifica el reino de Dios.*²¹⁵

Johannes Verkuyl²¹⁶ en uno de sus escritos titulado *La misión de Dios y la misión de las iglesias*, buscará responder a la pregunta: ¿Cuál es el propósito de la misión de la iglesia? Ocupándose básicamente de dos asuntos: Repasar cuales fueron

²⁰⁹ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 20.

²¹⁰ *Ibíd.*, p. 20.

²¹¹ *Ibíd.*, p. 21.

²¹² *Ibíd.*, p. 21.

²¹³ *Ibíd.*, p. 21.

²¹⁴ *Ibíd.*, p. 22.

²¹⁵ *Ibíd.*, p. 22.

²¹⁶ Verkuyl, Johannes: (1908 – 2001). Nació en Holanda. Fue misionero y teólogo. Entre sus obras podemos destacar: *La misión de Dios y la misión de las iglesias, El núcleo de la fe cristiana*, entre tantas otras.

algunas de las respuestas que se le ha dado a esta pregunta a lo largo de la historia moderna y seguidamente estudiar la respuesta que el texto Sagrado nos da en cuanto a la misión de Dios (*missio Dei*) y la misión de las iglesias (*missiones Ecclesiarum*).

Verkuyl nos explica como la misión de la iglesia moderna fue impregnada por aquel pensamiento que consideraba que la tarea misionera más importante de la iglesia era la salvación de las almas de los individuos. Esta fue la principal respuesta que ha sido desplegada por muchas de las organizaciones misioneras desde el siglo XVII. Esto lo vemos por ejemplo en el pietismo primitivo del siglo anteriormente mencionado, donde se exaltaba la devoción personal y salvación del Individuo. Y si bien esta teoría tenía esta base, muchos misioneros en la práctica comenzaron a descubrir que había otros aspectos a tener en cuenta como: la educación, la salud, etc. En el *pietismo*²¹⁷ posterior, con Von Zinzendorf²¹⁸ se pensó en formar comunidades más allá de salvar el alma. Enrique Martyn²¹⁹ en su experiencia con el mundo musulmán destacó la necesidad del contacto íntimo y la relación de confianza como única arma para acercarse a ellos. Por otra parte William Carey²²⁰ si bien enfatizaba en la salvación individual, luchó por otros aspectos. Finalmente el llamado *Movimiento estudiantil voluntario* planteó que el evangelio era para toda la humanidad que se encuentra en medio del caos espiritual y moral.

De esta manera, salvación e individuo, fueron elementos primordiales para la misión. Aunque el aspecto cultural y social pasó a ser también de gran importancia. Descubriendo que su modo de hacer piedad no era la única forma de hacer misión, comenzando a concebir a la misión como un tema más amplio. A pesar de ello se observaron polarizaciones de algunos sectores al respecto.

²¹⁷ Pietismo: Movimiento luterano del siglo XVII. Influyente por medio del protestantismo y anabaptismo. Le daba importancia a la experiencia personal, la lectura y el estudio de la Biblia.

²¹⁸ Von Zinzendorf: (1700 – 1760). Conde del Sacro Imperio. Fue un religioso, teólogo y obispo de la iglesia Morava.

²¹⁹ Enrique Martyn: (1.781 – 1.812). Misionero de la Sociedad Misionera de la Iglesia Anglicana y pionero en la evangelización de los musulmanes.

²²⁰ William Carley: (1761 – 1834). Misionero protestante inglés. Conocido como padre de las misiones modernas. Fundador de la Sociedad Misionera Bautista.

Para el siglo XIX el catolicismo destacó las teorías eclesiocéntricas en donde la misión de la iglesia fue sobre todo la de plantar iglesias y reclutar personas para que formen parte de esa gran obra. La iglesia debía predicar el evangelio y establecer obras locales. Se ve a la iglesia como el pueblo de Dios, que participa y se dirige hacia el Reino.

Desde el lado protestante el énfasis también se encontró en la plantación de iglesias, pero teniendo como base la conversión. Es de esta manera como algunos protagonistas de la época, como lo fueron Henry Venn²²¹ y Rufus Anderson²²², propusieron el uso de lo que fue llamado la fórmula de las tres autonomías: "auto-gobernadas", "auto-financiadas" y "auto-propagantes". Estimulando la independencia, la confianza de la iglesia en sí misma y la edificación de iglesias locales independientes.

Para los años 60 del siglo XX, Donald McGavran²²³, considera que el cumplimiento de la obra misionera era el crecimiento numérico. Que era necesario emplear movimientos masivos, localizar los grupos más fáciles de alcanzar, lograr un rápido crecimiento cuantitativo y dejar de lado los aspectos cualitativos. McGavran consideraba que aquello que no contribuía al crecimiento debería ser eliminado del presupuesto. Como tampoco había que desperdiciar el tiempo con aquellos que eran hostiles con el evangelio.

Otro punto que destaca Verkuyl, es como en la historia de la actividad misionera occidental la cristianización fue vista a menudo como el propósito de la misión. Entre varias miradas al respecto, nos encontramos con Van Ruler²²⁴ quien proponía construir un orden social que lograra cristianizar la cultura y no solo edificar iglesias. Y si bien esto parecía ser una mirada interesante, en alguno de sus escritos

²²¹ Henry Venn: (1725 – 1797). Misionero inglés. Fundador de Clapham, grupo evangélico muy influyente en la iglesia Anglicana.

²²² Rufus Anderson: (1796 – 1880). Misionero estadounidense, dedicado a las misiones en el extranjero.

²²³ Donald McGavran: (1897 – 1990). Misionólogo, fundador de Dean y profesor de Misión en el Fuller Theological.

²²⁴ Van Ruler: (1908 – 1970). Holanda. Teólogo holandés. Consideraba que era necesario cristianizar en la sociedad un orden social cristiano y no solo la formación de la iglesia. Entre sus obras se pueden destacar: *Religión y política*, *Sueño y estatura*, entre otras.

expresó que la cultura de Europa y América era una forma de la manifestación del reino de Dios. Siendo la expansión mundial de estas culturas una representación de la propagación del reino de Dios. Considerando este autor a la *teocracia cristiana* como el gran ensueño misionero.

Volviendo al análisis que realiza Roldán sobre el concepto de reino de Dios en la teología contemporánea, vemos a Albert Schweitzer,²²⁵ Albrecht Ritschl²²⁶ y Johannes Weiss²²⁷ los precursores en el debate contemporáneo sobre el reino de Dios y la escatología. En palabras de Moltmann: *Albert Schweitzer ha sido el renovador de la escatología cristiana en nuestro siglo.*²²⁸ Personifica el inicio de la discusión sobre el reino de Dios en la teología contemporánea.²²⁹ En una visita a África, Schweitzer confecciona la *teoría del interín que, con referencia al reino de Dios, sostiene que Jesús esperaba la venida en un futuro cercano. Por lo cual establece una ética del tiempo intermedio entre el anuncio y su llegada.*²³⁰ Por otra parte, Albrecht Ritschl influido por la deontología kantiana, concebía el Reino como una realidad ética.²³¹ Johannes Weiss, yerno de Ritschl, formula un postulado opuesto: *el reino de Dios no vendrá por la acción humana, sino como la irrupción de Dios en la historia. La venida del Reino sería el estallido de una abrumadora tormenta divina que irrumpe en la historia para destruir y renovar.*²³²

En resumidas cuentas:

...los precursores del tema del Reino en el campo teológico protestante reflejan una visión individualista y espiritual, cuya presencia afecta la vida de las personas que crean el Reino a través de acciones solidarias. El Reino sería en este caso el producto de la acción humana más que de la acción de Dios. La

²²⁵ Schweitzer, Albert: (14 de enero de 1875, Alemania – 4 de septiembre de 1965, Alemania). Médico, filósofo, teólogo y músico alemán. Premio nobel de la paz en 1952.

²²⁶ Ritschl, Albrecht: 25 de marzo de 1822, Alemania – 20 de marzo de 1189, Alemania). Teólogo Alemán.

²²⁷ Weiss, Johannes: (13 de diciembre de 1863, Alemania – 24 de agosto de 1914, Alemania). Teólogo protestante alemán y exegeta bíblico.

²²⁸ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 22.

²²⁹ *Ibíd.*, p. 22.

²³⁰ *Ibíd.*, p. 22.

²³¹ *Ibíd.*, p. 23.

²³² *Ibíd.*, p. 23.

excepción la dio Weiss el cual acentuó la venida del Reino como una irrupción divina en la historia.²³³

Por otra parte podemos ver a Walter Rauschenbush, *gestor del Social Gospel*.²³⁴ Pastor de un barrio pobre de Nueva York, conocido como “la cocina del infierno”.²³⁵ Rauschenbush *elabora una teología arraigada en lo social*²³⁶. Para Rauschenbush el mensaje de Dios tiene alcances sociales. Sostiene que *Jesús no fue un iniciador, sino más bien un consumidor de las expectativas del Reino*.²³⁷ El Reino en un sentido ya estaba aquí. *Su consumación, por supuesto, es del futuro, pero sus realidades fundamentales ya estaban presentes*.²³⁸ El aporte más significativo de Rauschenbush es: *El Reino de Dios es todavía una concepción colectiva. Involucra toda la vida social humana. No es un asunto de salvación de átomos humanos, sino la salvación del organismo social*.²³⁹ Rauschenbush define su proyecto diciendo que: *Necesitamos una combinación entre la fe de Jesús en la necesidad y la posibilidad del reino de Dios, y la moderna comprensión del desarrollo orgánico de la sociedad humana*.²⁴⁰ *La idea del reino de Dios no se identifica con ninguna teoría social específica. Significa justicia, libertad, fraternidad, trabajo, gozo... El Reino es la tarea suprema y todas las otras tareas menores son parte de ella*.²⁴¹

También tenemos los aportes de Richard Niebuhr,²⁴² hermano de Reinhold Niebuhr.²⁴³ Richard fue autor de *The Kingdom of God in América*. En los comienzos de su reflexión se refiere al reino de Dios como el principio último de la vida cristiana.²⁴⁴ Niebuhr especifica que el poner la soberanía de Dios en el primer lugar es hacer de la

²³³ *Ibíd.*, p. 23.

²³⁴ *Ibíd.*, p. 23.

²³⁵ *Ibíd.*, p. 23.

²³⁶ *Ibíd.*, p. 23.

²³⁷ *Ibíd.*, p. 24.

²³⁸ *Ibíd.*, p. 25.

²³⁹ *Ibíd.*, p. 25.

²⁴⁰ *Ibíd.*, p. 25.

²⁴¹ RAUSCHENBUSCH, Walter. *Los principios sociales de Jesús*. Buenos Aires: La Aurora. 1947. p. 93.

²⁴² Niebuhr, Richard H.: (3 de septiembre de 1894, EEUU – 5 de Julio de 1962, EEUU). Teólogo destacado del siglo XX. Entre sus obras podemos destacar: *Cristo y la Cultura*, *El Reino de Dios en América*, entre otros.

²⁴³ Niebuhr, Reinhold: (21 de junio de 1892, EEUU – 1 de Junio de 1971). Destacado teólogo del siglo XX. Entre sus obras se pueden destacar: *El hombre moral en la sociedad inmoral*. *Cristianismo y poder político*, entre otras.

²⁴⁴ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 26.

*actividad obediente algo superior a la contemplación; sin embargo, es necesaria mucha teoría para la acción.*²⁴⁵ Por lo tanto, *la realización del Reino es el elemento más importante de la fe protestante.*²⁴⁶ En la obra de Niebuhr la concepción del reino de Dios marcó la historia de los EEUU. Sin embargo, no fue estática, sino que sufrió mutaciones. Por ejemplo, se pasó de una etapa *espiritualista con los avivamientos a la institucionalización y secularización del Reino.*²⁴⁷ Con el Evangelio social de fines del siglo XIX *el punto de vista institucionalizante fue uno de sus ingredientes.*²⁴⁸ Cuando *se pierde la raíz histórica y se deriva en una mecanización de la conversión, perdiendo su carácter dialéctico y su fuerza transformadora.*²⁴⁹

Verkuyl nos dice que hay algo que podemos llamar la *missio política oecumenica*,²⁵⁰ que es la vocación de trabajar juntos a favor del desarrollo humano y en liberación de la explotación económica, política y de opresión social. Nos alerta a no caer en la trampa de recalcar las preocupaciones *macroestructurales a costa de otras metas.*²⁵¹ Y que la tarea de mejorar las macroestructuras tiene su lugar como un propósito entre otros. *El trabajar por el mejoramiento de las macroestructuras es parte de las metas legítimas de la misión, tanto como las labores de edificar iglesias y mejorar las microestructuras.*²⁵²

Johannes Verkuyl presenta el reino de Dios como el propósito de la *missio Dei* y su significado para la *missiones ecclesiarum.*²⁵³ El autor nos dice que *Reino tiene que ver con la totalidad de las necesidades humanas*²⁵⁴ y definitivamente no son únicamente espirituales. Abarca el cielo, la tierra, la historia humana y el cosmos. En palabras del autor:

²⁴⁵ *Ibíd.*, p. 26.

²⁴⁶ *Ibíd.*, p. 26.

²⁴⁷ *Ibíd.*, p. 28.

²⁴⁸ *Ibíd.*, p. 28.

²⁴⁹ *Ibíd.*, p. 28.

²⁵⁰ VERKUYL, Johannes. *La misión de Dios y las misiones de las iglesias*. San José de Costa Rica: Versión Digital. 2005. p. 20.

²⁵¹ *Ibíd.*, p. 21.

²⁵² *Ibíd.*, p. 21.

²⁵³ *Ibíd.*, p. 21.

²⁵⁴ *Ibíd.*, p. 21.

El Reino de Dios es un nuevo orden, que empezó en Cristo, y será completado por él, y no solamente entre Dios y el hombre, sino también entre los hombres, las naciones, los sexos, las generaciones, las razas, y entre el hombre y la naturaleza. Es de esto que hablan los profetas de Israel. Es el significado de las visiones en el libro de Apocalipsis. De esto testifican los apóstoles cuando hablan de mirar hacia adelante a los cielos nuevos y a la tierra nueva donde mora la justicia (II Pedro 3:13).

El Reino de Dios es la creación redimida, la victoria sobre el caos, la abrogación de todas las tendencias anti-mesiánicas y la conclusión de la tarea liberadora de Dios. Este Reino ha venido en Jesucristo y será completado en y por él junto a su Espíritu Santo. Si este es el propósito de Dios, entonces, este es el mensaje del Reino que deberá ser la visión del mundo y el punto principal de orientación para la misión. Este es el sistema que como el telón de fondo del *missio ecclesiarum* debería funcionar.²⁵⁵

Otro importante aporte lo realiza Oscar Cullmann,²⁵⁶ Teólogo reformado. Su obra en lo que a nosotros ahora nos interesa se destaca *Cristo y el tiempo*. Cullmann distingue tres tiempos, tres aiones:

- 1- El que precede a la creación, en el que la historia de la revelación ya está preparada en el plan divino y en el Logos, que está ya al lado de Dios.
- 2- El que se halla situado entre la creación y el fin del mundo, el aión presente; y
- 3- El aión que viene, en el cual se sitúan los acontecimientos finales.²⁵⁷

Para solucionar el tema de la tensión entre *este siglo* y el *siglo venidero*, dice que: *Es ya el último tiempo, pero todavía no es el final.*²⁵⁸ Es el concepto del *ya pero todavía no.*²⁵⁹ Término que influenció en la teología latinoamericana. Moltmann critica este pensamiento y dice: *Si el tiempo entre la batalla decisiva y el día V es tan extenso, hace surgir una justificable duda en cuanto a lo decisivo de esa batalla.*²⁶⁰

Segundo: *La noción del tiempo lineal no es un hecho bíblico, como sostiene*

²⁵⁵ *Ibíd.*, p. 21.

²⁵⁶ Cullmann, Oscar: 25 de febrero de 1902, Strasourg – 16 de enero de 1999, Chamonix). Teólogo protestante. Es conocido sobre todo por su trabajo en el movimiento ecuménico, siendo uno de los responsables del establecimiento del diálogo entre luteranos y católicos. Entre sus obras se pueden destacar: *Cristo y tiempo*, *La cristología en el Nuevo Testamento*, entre otras.

²⁵⁷ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 28.

²⁵⁸ *Ibíd.*, p. 29.

²⁵⁹ *Ibíd.*, p. 29.

²⁶⁰ *Ibíd.*, p. 30.

Cullmann.²⁶¹ Tercero: *Una teología de la salvación que está basada en un plan redentor preprogramado por Dios, es teología del Iluminismo. No es otra cosa que deísmo histórico.*²⁶²

También nos encontramos con el destacado teólogo alemán Paul Tillich. Tillich comienza el abordaje de la relación entre el ser humano y la historia recordando el sentido del término griego historia. Para Tillich es importante destacar la conciencia histórica que se expresa en una tradición. *Todo escrito histórico depende tanto de los acontecimientos reales como de su recepción por una conciencia histórica concreta.*²⁶³ Tillich dice que *hay que discutir los símbolos en los cuales el cristianismo ha expresado su respuesta a la cuestión del significado de la existencia histórica.*²⁶⁴ Tillich dice también que la historia humana siempre es una unión de dos elementos: el *objetivo y el subjetivo.*²⁶⁵

Un evento histórico es significativo cuando representa un momento dentro del movimiento histórico hacia el fin. Son significativos por tres motivos: *representan las potenciales esenciales de lo humano, muestran esas potencialidades realizadas en un sentido único y representan momentos en el desarrollo hacia el blanco de la historia.*²⁶⁶

Tillich *fiel a su enfoque existencial y filosófico*²⁶⁷ dice que *el reino de Dios es el símbolo que significa que el Reino incluye la vida en todos los ámbitos, o cada cosa que participa en la lucha hacia el objetivo interno de la historia: el cumplimiento o la sublimación última.*²⁶⁸ Para Tillich el reino de Dios es la respuesta a la cuestión planteada: *el significado de la historia. El reino implica un doble carácter: intrahistórico y transhistórico.*²⁶⁹ En la primera participa en *las dinámicas de la historia.*²⁷⁰ En la segunda: el reino responde las preguntas implicadas en las *ambigüedades de las*

²⁶¹ *Ibíd.*, p. 30.

²⁶² *Ibíd.*, p. 30.

²⁶³ *Ibíd.*, p. 31.

²⁶⁴ *Ibíd.*, p. 31.

²⁶⁵ *Ibíd.*, p. 31.

²⁶⁶ *Ibíd.*, p. 31.

²⁶⁷ *Ibíd.*, p. 32.

²⁶⁸ *Ibíd.*, p. 32.

²⁶⁹ *Ibíd.*, p. 32.

²⁷⁰ *Ibíd.*, p. 32.

*dinámicas de la historia.*²⁷¹ El aporte de Tillich a la teología del Reino consiste en la vinculación que establece entre el Reino, la historia y la justicia, carácter este último imposible de materializar sin la mediación política.²⁷²

El luterano Wolfhart Pannenberg es otro teólogo que ha reflexionado sobre la importancia del Reino. Su *énfasis radica en la revelación en la historia como evento universal, abierto a todos.*²⁷³ Relaciona el reino de Dios con la escatología y la iglesia.²⁷⁴ En su libro *Teología y reino de Dios*, Pannenberg resalta la importancia que el tema tiene en el mensaje de Jesús y la disminución en su centralidad en la teología a mediados del siglo XX.²⁷⁵ Pannenberg insta en recuperar el sentido histórico del reino como una realidad presente hoy, para tornarlo relevante en problemas que hoy acucian a la teología.²⁷⁶ Pannenberg dice que el reino de Dios es mayor que la iglesia.²⁷⁷ Y critica agudamente diciendo que los signos del Reino no siempre se han dado en la iglesia. Pannenberg dice que el marxismo tiene *la ilusión de que la sociedad verdaderamente humana pueda ser realidad definitivamente por los hombres en un proceso relativamente corto.*²⁷⁸ En síntesis, Pannenberg ofrece ciertas notas particulares que es menester subrayar.

- 1- *Realizar un esfuerzo por volver a situar el tema del reino de Dios en las consideraciones teológicas.*
- 2- *Distingue adecuadamente entre Reino y la iglesia.*
- 3- *Señala el escenario en el que se despliega la revelación del futuro de Dios expresado en el Reino futuro que debe iluminar el presente.*
- 4- *Su visión es realista. No hay posibilidad de neutralidad por parte de la iglesia.*
- 5- *La misión de la iglesia consiste en criticar e iluminar a la sociedad hacia el cumplimiento escatológico del reino de Dios.*²⁷⁹

²⁷¹ *Ibíd.*, p. 32.

²⁷² *Ibíd.*, p. 33.

²⁷³ *Ibíd.*, p. 33.

²⁷⁴ *Ibíd.*, p. 33.

²⁷⁵ *Ibíd.*, p. 33.

²⁷⁶ *Ibíd.*, p. 34.

²⁷⁷ *Ibíd.*, p. 34.

²⁷⁸ *Ibíd.*, p. 35.

²⁷⁹ *Ibíd.*, p. 36.

Por último, el teólogo reformado Jürgen Moltmann *cuestiona el lugar postrero que le ha cabido siempre a la escatología en los tratados teológicos.*²⁸⁰ No es una doctrina sobre el futuro sino una doctrina acerca de la esperanza cristiana. Por lo tanto *el reino de Dios se constituye en el eje del obrar de Dios en la historia.*²⁸¹ El dominio que Dios tiene sobre todas las cosas *quiere decir originariamente dominio en promesa, en fidelidad y en cumplimiento.*²⁸² El aporte de Moltmann sobre el tema del reino de Dios consiste en haber vuelto a ubicar a la doctrina escatológica en el primer lugar de las deliberaciones y análisis de la teología, ya que el mensaje cristiano es, en definitiva, escatológico. *El horizonte de expectación en el cual es preciso desarrollar una doctrina cristiana de la praxis es el horizonte escatológico de expectación del reino de Dios, de su justicia y de su paz, traídos por una nueva creación, por su libertad y su humanidad para todos los hombres.*²⁸³ El Reino debe ser concebido desde el concepto trinitario de Dios, ya que el monoteísmo solo ha servido para justificar las monarquías totalitarias. El concepto monoteísta debe ser superado.

Importancia del reino de Dios para la *missio Dei*:

Generalmente se ha hablado en el ámbito evangélico y protestante de la gran comisión, la misión de la iglesia y de las misiones, pero la expresión *missio Dei* no es tan conocida.

Aparentemente se trata de una terminología muy antigua que según Johannes Verkuyl, fue actualizada en una conferencia realizada en Willingen, Alemania occidental, en 1952. Estableciendo que *la misión de Dios, no es nuestra.*²⁸⁴ La *missio Dei* enfatiza la cuestión de cómo Dios actúa en la historia con este proceso de discernimiento de sus actos.

²⁸⁰ *Ibíd.*, p. 36.

²⁸¹ *Ibíd.*, p. 36.

²⁸² *Ibíd.*, p. 36.

²⁸³ MOLTSMANN, Jürgen. *Teología de la esperanza*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1965. p. 181.

²⁸⁴ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 40.

David Bosch dice que a Barth se le puede denominar el primer exponente claro de un nuevo paradigma teológico que rompió de manera radical con el acercamiento de la iluminación.²⁸⁵ En la teología, Karl Barth, con su «teología de la crisis», fue el primero en romper fundamentalmente con la tradición teológica liberal para inaugurar un nuevo paradigma teológico.²⁸⁶ Coincide con Verkuyl en que la conferencia de Willigen recupera el concepto de *missio Dei*.²⁸⁷ Colocando a la misión en el contexto de la doctrina de la trinidad y no en el de la escatología ó la soterología.²⁸⁸ La misión es un atributo de Dios mismo. *Missio Dei*:

1- El concepto de reino permite superar la tendencia eclesiocéntrica en la teología y la misión cristiana.²⁸⁹ En este sentido, la teología del reino permite que la iglesia salga de su claustro para evangelizar el mundo con la buena nueva de la reconciliación de todas las cosas.²⁹⁰

2- El Reino nos da una pista para entender la acción de Dios en la historia. Es responder a la pregunta que en su tiempo planteaba Paul Lehmann: ¿Qué está haciendo Dios en el mundo?²⁹¹

3- La teología del Reino da un marco teórico para el involucramiento de la iglesia en todos los movimientos sociales que luchan por la justicia y la paz, aunque no estén explícitamente inspiradas en el reino de Dios.²⁹²

4- La teología del reino permite tomar la historia como el escenario donde se despliega la misión de Dios dentro de sus propias dinámicas y contradicciones.²⁹³

La misión nace en el corazón de Dios. Dios es una fuente de un amor que envía. Este es el sentido más profundo de la misión. Es imposible penetrar más allá; existe la misión sencillamente porque Dios ama a las personas.²⁹⁴

²⁸⁵ *Ibíd.*, p. 40.

²⁸⁶ BOSCH, David, J. *Misión en transformación*. Grand Rapids: Libros Desafío. 2000. p. 233.

²⁸⁷ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 40.

²⁸⁸ *Ibíd.*, p. 40.

²⁸⁹ *Ibíd.*, p. 41.

²⁹⁰ *Ibíd.*, p. 42.

²⁹¹ *Ibíd.*, p. 42.

²⁹² *Ibíd.*, p. 43.

²⁹³ *Ibíd.*, p. 45.

²⁹⁴ BOSCH, David, J. *Misión en transformación*. Grand Rapids: Libros Desafío. 2000. p. 479.

*Reconocer que la misión pertenece a Dios representa un descubrimiento asombroso respecto a los siglos anteriores. Es inconcebible que alguna vez pudiéramos retroceder a una perspectiva eclesiocéntrica estrecha.*²⁹⁵

Como conclusiones del primer capítulo del libro de Roldán, debemos decir que luego de las primeras décadas del siglo XX el reino de Dios quedó atascado como tema teológico. Pero con los aportes de Schweitzer y Weiss el tema vuelve a tomar centralidad en las reflexiones teológicas. Hay una gran variedad de enfoques que van desde una visión espiritualista hasta una secularización del Reino, ejemplo: Rauschenbusch y Niebuhr. Hay que destacar los aportes de Tillich, Pannenberg y Moltmann. El primero reflexiona sobre las vinculaciones del reino de Dios y la historia. El segundo aporta a los temas de la relación entre iglesia y Reino y critica una supuesta neutralidad de la iglesia en el área de lo sociopolítico. También critica al marxismo pero no al capitalismo. Y el tercero critica al monoteísmo occidental que deriva en una monarquía autoritaria. Destaca la importancia de la trinidad en su relación con el reino de Dios y el reino trinitario que se caracteriza por la libertad de toda clase de dominación. *La teología del Reino es aquella que ofrece el marco teórico que orienta a la iglesia en su participación en la missio Dei.*²⁹⁶ Es en función de estos aportes que resulta imprescindible indagar sobre las formas en que ese Reino ha sido interpretado últimamente en la teología latinoamericana.

Antes de continuar con Roldán quisiéramos observar algunos análisis que realiza *Stephen Charles Mott*²⁹⁷ cuando habla del mundo como el orden social del mal. Ya que este autor en su libro *Ética bíblica y cambio social* analiza el concepto de *cosmos* y cuales son en consecuencia sus implicancias misionológicas.

Mott comienza diciendo que al realizar un análisis del significado de la palabra *mundo* en las Sagradas Escrituras, descubre que ésta palabra se suele traducir del

²⁹⁵ *Ibíd.*, p. 479.

²⁹⁶ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 47.

²⁹⁷ Stephen Charles Mott: (9 de abril de 1940) EEUU. Se doctoró en Nuevo Testamento y es profesor de Ética Social Cristiana en el Gordon – Conwell Theological Seminary de South Hamilton, Massachusetts, Estados Unidos y autor de varios libros, entre ellos: *Ética bíblica y cambio social* y *Cristianismo en perspectiva política*, entre otras obras.

griego *cosmos*, refiriéndose a todo lo creado, tanto cielo como tierra. Lo cierto es, que la idea central del *cosmos* se relaciona con las potencias de destrucción. Y lo que parece significar solo espacio, se aúna a la idea de lo ético, religioso o moral. De esta manera el *cosmos* es el ámbito donde los poderes gobiernan. Si seguimos ahondando en este concepto, vemos que el término griego *cosmos*, significa orden, *aquello que ha sido bien ensamblado y armado*.²⁹⁸ El término llegó a vincularse con el ordenamiento de la vida terrenal, el orden social, las estructuras de la vida civilizada, y especialmente al orden representado por la ciudad - estado.²⁹⁹ El término en el Nuevo Testamento se usa de varias maneras: Ej. Toda la gente, Juan 3:16. Vemos que el *cosmos* para los griegos era lo que *protegía los valores y la vida*,³⁰⁰ pero para el judaísmo del Siglo I, eran los *valores torcidos que amenazaban la vida humana genuina*.³⁰¹ Curiosamente, para el Apóstol Pablo, al igual que para el judío, *las personas inmorales pertenecían al orden social* ³⁰² (*cosmos*) 1Corintios 5:10. El mal existía en la sociedad fuera del individuo y ejercía influencia sobre el individuo. Pero el aspecto social más característico del *cosmos* en el Nuevo Testamento, es un sistema de valores opuesto a Dios. No hace referencia tanto a un lugar, *sino a los valores humanos en tanto y en cuanto, están organizados en oposición a Dios*³⁰³. En consecuencia, es necesario decir que de acuerdo a lo revelado en la Escritura, *el mal se halla entretrejido en la misma trama de nuestra existencia social*.³⁰⁴

La epístola del Apóstol Pablo a los Efesios en el capítulo dos versículo dos, *declara que los pecados individuales no solo han sido moldeados por un simple orden social maléfico, si no que declara que este orden está abiertamente influenciado por el príncipe de la potestad del aire*.³⁰⁵ Los opositores no son humanos, son poderes

²⁹⁸ MOTT, Stephen Charles. *Ética bíblica y cambio social*. Buenos Aires: Nueva Creación/Grand Rapids. 1995. p. 4.

²⁹⁹ *Ibíd.*, p. 4.

³⁰⁰ *Ibíd.*, p. 5.

³⁰¹ *Ibíd.*, p. 5.

³⁰² *Ibíd.*, p. 5.

³⁰³ *Ibíd.*, p. 6.

³⁰⁴ *Ibíd.*, p. 6.

³⁰⁵ *Ibíd.*, p. 6.

angelicales que ejercen presión hacia la sociedad en su conjunto. Esta idea bíblica no quita responsabilidades humanas, sino que pretende hacer consciente al hombre de la realidad en donde está sumergido.

Volviendo al concepto bíblico del *cosmos* y de los poderes sobrenaturales, es necesario decir que es un tema que en el Nuevo Testamento subyace más que el de los poderes, *representa la estructura social del mal, sin que se precise recurrir al simbolismo de personajes sobrenaturales.*³⁰⁶ Lo claro es que la sociedad en la cual se encuentra el ser humano, nunca lo llevará a adorar ni a honrar con sus hechos a Dios, por el contrario, lo llevará a la esclavitud y a la ruina. Sobre la base de ésta idea, Stephen Charles Mott, declara en su libro:

Nuestra socialización tiene lugar cuando aceptamos o evadimos las principales cuestiones éticas. Refleja la conciencia moral de otros que comparten la misma posición que nosotros en la sociedad, y nuestro razonamiento moral es moldeado antes de que en realidad reflexionemos sobre la vida o tomemos decisiones morales conscientes. En palabras de Reinhold Niebuhr, la virtud es derrotada en un nivel más bajo. En resumen, la vida social consiste en ciertas maneras en las que los grupos piensan o actúan, en las decisiones de cada individuo que participa no son sino minúscula parte del desarrollo del todo... El orden mundial y la presencia negativa de los poderes nunca son sinónimos de las formas concretas de la vida social e institucional. Las instituciones funcionan tanto para esclavizar como para liberar la existencia humana. Los poderes siempre están presentes junto a la esclavitud y la muerte, en menor o mayor grado; pero su existencia real está detrás de la escena en un sistema de valores hostiles que pugnan por controlar la vida del mundo.³⁰⁷

En definitiva, el uso del Nuevo Testamento para *cosmos*, es negativo. Se refiere a la humanidad, pero a la humanidad en abierta hostilidad a Dios y sus seguidores. La mente carnal no puede sujetarse a la luz de Dios. El pecado no es la suma de los pecados individuales de los hombres, es una situación objetiva que condiciona al hombre a pecar. Por lo tanto, el pecado no es meramente un problema

³⁰⁶ *Ibid.*, p. 10.

³⁰⁷ *Ibid.*, p. 13 y 16.

individual, sino social y aún cósmico. El trabajo demoníaco no se limita a posesiones demoníacas y al ocultismo, sino a todo el orden social que radica en la gran mentira de ser autónomos de Dios. Lo cierto de todo esto es que no se puede desarrollar una teología total de la cultura a partir de un orden caído, ni debe entenderse el concepto diciendo que la sociedad y las instituciones son malas ó diabólicas en sí mismas. En esta batalla Dios tiene la ventaja. La presencia negativa de los poderes no son sinónimos de las formas concretas de la vida social. Las instituciones pueden esclavizar como también pueden liberar. Por lo tanto, la tarea de la iglesia y de los cristianos es descubrir lo que Dios está haciendo hoy y como actuar en consecuencia.

En síntesis: Las implicancias misionológicas que nos plantea Mott en base al concepto de *cosmos* es que la praxis de la iglesia no se limita a la transmisión del evangelio a los individuos particulares, debe ser un esfuerzo que implica transformar todos los aspectos de la vida humana. La obra redentora de Cristo tiene implicancias cósmicas, es decir, no se limitan a la salvación del alma. Su obra restauradora abarca todo lo creado y las formas en que los sujetos se relacionan y forman sus estructuras sociales.

La iglesia de Jesucristo no solo debe tener una consciencia clara de lo que es el mundo y de cuál es su papel preponderante, sino que además necesita tener una clara visión de la doctrina de la salvación. Por lo tanto, desarrollar una soteriología que no tome en cuenta la relación entre el evangelio y el mundo, no hace justicia a la enseñanza bíblica. Cuando miramos a Cristo: lo vemos como creador, sustentador y fuente de todo lo que existe (sea visible ó invisible) y como agente redentor y restaurador de todo lo creado. Es por eso que una escatología centrada en la salvación futura del alma, resulta muy limitada.

Por lo tanto, el pecado no solo corrompe al individuo, sino que hace que nuestro *cosmos* esté pervertido. En consecuencia, la acción cristiana no consiste en evitar el mundo, sino en encarar el mal que vive la sociedad. Sabemos ahora que el mal social atenta directamente contra cada persona y lo condiciona a vivir de acuerdo

a determinados parámetros. *La iglesia debe involucrarse en la batalla contra los males dentro de la estructura social, ya que estos marcan los puntos de penetración de los poderes en nuestra historia.*³⁰⁸

En el capítulo 2, Alberto F. Roldán nos introduce a una teología del reino de Dios desde el plano latinoamericano, cuya intención es examinar cómo lo ha interpretado la teología de América Latina. Analizando a los siguientes teólogos: Jon Sobrino, José Miguez Bonino y Emilio Castro.

Jon Sobrino: Teólogo católico. *Sobrino relaciona el tema del Reino con la cristología.*³⁰⁹ El teólogo desglosa el tema en dos grandes subtemas: Jesús y el Reino, y las cristologías actuales y el Reino. Nos centraremos en Jesús y el Reino.

El reino de Dios no depende de la acción humana, tampoco la excluye. Según Sobrino los destinatarios del reino *son los pobres.*³¹⁰ Los pobres son: Los pobres económicos y sociales y a los pobres en aspecto dialéctico: que aparecen en oposición a los ricos y opresores. El Reino es un concepto “*de sentido*”³¹¹ y un concepto “*práxico*”.³¹² Los milagros son signos liberadores del Reino. *No hacen real el reino de Dios en cuanto transformación estructural de la realidad.*³¹³ Ubican en la *dirección correcta lo que será el Reino en su advenimiento.*³¹⁴ El mal es una influencia maligna en la historia y la sociedad de los mortales. Plantea opuestos tales como: Jesús vs. Los demonios – Dios vs. El maligno – Reino vs. Antirreino. Otro aspecto del Reino es el contraste entre perdón de pecados y recibimiento de los pecadores. Y dice que hay solo dos pasajes donde Jesús otorga perdón: al paralítico y a la mujer pública. Dice que ambos pasajes no son históricos sino redaccionales. En cuanto a las parábolas, Sobrino las define como relatos interpelantes y polémicos acerca de Reino.

³⁰⁸ *Ibíd.*, p. 19.

³⁰⁹ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 50.

³¹⁰ *Ibíd.*, p. 51.

³¹¹ *Ibíd.*, p. 53.

³¹² *Ibíd.*, p. 53.

³¹³ *Ibíd.*, p. 54.

³¹⁴ *Ibíd.*, p. 54.

La mirada de Sobrino es una mirada realista al mensaje de Jesús sobre el Reino. Sobrino fundamenta que en los mensajes y en la praxis de Jesús el Reino pertenece a los pobres.³¹⁵

Los aspectos que Roldán cuestiona al autor son los siguientes:

1- Aunque hay parcialidad (que por naturaleza el Reino pertenece a los pobres)

Sobrino dice que el Reino es para todos aunque no ilustra el tema.

2- Sobrino hace referencia al antirreino pero no hace referencias concretas al modo en que este se expresa.

3- Cuando Sobrino apela a los pasajes bíblicos donde Jesús perdona pecados basándose en la premisa de que ambos pasajes no son históricos, sino redaccionales, tal presupuesto es endeble.

Para referirse al destacado teólogo argentino José Miguez Bonino, Roldán parte del ensayo *El reino de Dios en la historia*. Ponencia presentada en 1972, donde Bonino define el reino como la soberanía activa de Dios sobre el mundo. Bonino dice que *no hay acción divina que no comporte historia humana ni hay historia que no sea narrada en su relación con la soberanía divina.*³¹⁶ El Reino rescata, transforma y lleva a cabo el obrar de Dios en la historia y la dinámica de su amor en ella. El Reino no es un objeto a conocer sino un llamado, una convocación, una presión que impulsa. Bonino también agrega que el socialismo es el medio de correlación activa con la presencia del Reino en lo que hace a la estructura de la sociedad humana. Bonino dice que el reino de Dios es una utopía.

Tomando como referente a Marx y Bloch entre otros autores, donde la utopía es una ilusión, es conocimiento y anticipación del posible futuro de la realidad. *A partir de Bloch, Bonino considera el carácter utópico de la fe cristiana particularmente el carácter social de una utopía cristiana y su lugar en una ética política cristiana.*³¹⁷

Bonino también se refiere al reino de Dios como uno de los principales símbolos

³¹⁵ *Ibíd.*, p. 56.

³¹⁶ *Ibíd.*, p. 59.

³¹⁷ *Ibíd.*, p. 62.

bíblicos que describen la acción de Dios en la historia. La teología de la liberación como la *Fraternidad Teológica Latinoamericana (FTL)* están de acuerdo que el énfasis del reino de Dios es la clave para la misión de la iglesia. En resumen, Bonino dice que el reino de Dios no se puede reducir a una utopía socio política. Por lo tanto, los cristianos pueden participar en diferentes movimientos en el mundo en batalla con esa búsqueda. Lo que logra Bonino es ser uno de los primeros en la FTL en reflexionar sobre el tema. Expresa que el Reino no es una cuestión intelectual. Y que la acción de Dios en la historia es clave para entender el reino de Dios. En el libro *Atenas y Jerusalén en diálogo*, Roldan dice de Bonino:

El reino como eje interpretativo para elaborar su teología, le permite a Míguez Bonino interpretar no sólo a Dios y su propósito con la historia, sino también entender la *missio Dei* como el despliegue de la acción reconciliadora de Dios con el mundo, así como iluminar la misión de la iglesia, la responsabilidad cristiana con lo social y lo político, y la ética cristiana con todos sus desafíos y oportunidades.³¹⁸

La crítica que le realiza Roldán a Bonino es sobre el socialismo *como el correlato y mediación sociopolítica del Reino*.³¹⁹ Y por otro lado, el planteo que realiza Bonino sobre los peligros del imperialismo en algunos enfoques de la teología del Reino pero *sin ilustrarlo en términos concretos*.³²⁰

Por último nos encontramos con Emilio Castro. Pastor metodista uruguayo. Fue presidente del Consejo Mundial de iglesias entre otras cosas. Lo más destacado del autor está en la *vinculación del reino de Dios con la misión de la iglesia*.³²¹ Castro dice que *las curaciones y exorcismos son manifestaciones poderosas del reino de Dios*.³²² *La iglesia es enviada a servir a todos, con una vocación sacerdotal, misionera y evangelística. El evangelio de Jesucristo pertenece a todos. El Reino es el sentido oculto de su historia. La iglesia da testimonio del reino de Dios hasta el fin del mundo y*

³¹⁸ ROLDÁN, Alberto F. *Atenas y Jerusalén en diálogo*. Lima: Ediciones Puma. 2015. p. 213.

³¹⁹ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 66.

³²⁰ *Ibíd.*, p. 66.

³²¹ *Ibíd.*, p. 68.

³²² *Ibíd.*, p. 68.

de los tiempos.³²³ Sobre todo Castro relaciona el Reino con la libertad. El Reino es un llamado a la libertad.³²⁴

En resumen: *La historia es el escenario de la presencia del Reino y la missio Dei.*³²⁵ Igual que Bonino, *el Reino se hace presente y actúa en la historia humana.*³²⁶ La iglesia no es el Reino ni tiene el patrimonio del mismo. En comparación con los otros autores mencionados, el énfasis de Castro es el de la *vinculación entre el Reino y la misión.*³²⁷ Donde dice que no se puede comprender la misión sin referencia al Reino. Castro coincide con Sobrino en que *las curaciones y exorcismos son señales del poder del reino,*³²⁸ sin embargo se diferencia de Sobrino que ubica *en segundo lugar el perdón de pecados y enfatiza en cambio la recepción de los pecadores.*³²⁹ La misión infundida en el Reino significan tres operaciones: *Preocupación por los pobres. Proclamación del evangelio a todas las naciones. La promesa de un nuevo día de paz y justicia.*³³⁰

Castro dice que no hay exclusivismo de puertas para entrar al Reino. También señala los riesgos de materialización de este Reino e incluye la ecología como una preocupación dentro de la misión de la iglesia.

Para concluir el análisis de este capítulo de Roldán, algo para destacar de las teologías latinoamericanas es el carácter eminentemente histórico del Reino inaugurado con Jesús de Nazaret. Teniendo a los pobres como recibidores predilectos. Se trata de una teología que supera el eclesiocentrismo, desplazando a la iglesia de su lugar central. Pero al mismo tiempo la ubica como protagonista de la misión y como anticipo del Reino venidero.

³²³ *Ibíd.*, p. 69.

³²⁴ *Ibíd.*, p. 69.

³²⁵ *Ibíd.*, p. 71.

³²⁶ *Ibíd.*, p. 71.

³²⁷ *Ibíd.*, p. 71.

³²⁸ *Ibíd.*, p. 71.

³²⁹ *Ibíd.*, p. 71.

³³⁰ *Ibíd.*, p. 72.

En el capítulo 7 del libro de Roldán, encontramos a la teología dialogando con la política. Hecho más que importante para descubrir el Reino en ámbitos como la política. Espacio que por muchos años ha sido negado para el mundo evangélico, pero que necesita ser bien entendido. Es por ese motivo que el análisis siguiente tiene tanta significación para dar a conocer los efectos del obrar de Dios, aún, en la política.

John W. Stott nos dice que para hablar del tema es necesario primero definir el término política. En un sentido amplio se refiere a la *vida de la ciudad y las responsabilidades del ciudadano*³³¹. La política es el *arte de vivir juntos en una comunidad*.³³² Y en un sentido más restringido *la política es el arte de gobernar*.³³³ Si logramos comprender esta importante diferencia, podemos afirmar que Jesús participó de política. En el segundo caso no organizó ningún partido político. Sin embargo, *el reino de Dios que proclamó e inauguró es una organización social radicalmente nueva y distinta, cuyos valores y normas desafían a los de la antigua comunidad caída*.³³⁴ Consecuentemente *sus enseñanzas tienen consecuencias políticas*.³³⁵

Para ahondar sobre el pensamiento teológico del tema Roldán destaca dos grandes aportes al respecto, por un lado a Jürgen Moltmann y por otro a Johann Baptist Metz.

Lo primero que debemos decir es que la teología es un saber que atraviesa corrientes discursivas y visiones diversas. *Uno de los ámbitos por los que la teología se ha interesado desde el siglo pasado al presente es el de la política, dando lugar al surgimiento de las teologías políticas*.³³⁶ Para el caso de Carl Schmitt, *su teología política adquiere una relevancia especial*.³³⁷ Su opinión es que *los conceptos de la moderna teoría del Estado son conceptos teológicos*.³³⁸ Este capítulo lo que tratará es

³³¹ STOTT, John, W. *La fe cristiana frente a los desafíos contemporáneos*. Grand Rapids: Nueva Creación. 1999. p. 34.

³³² *Ibid.*, p. 34.

³³³ *Ibid.*, p. 34.

³³⁴ *Ibid.*, p. 35.

³³⁵ *Ibid.*, p. 35.

³³⁶ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 158.

³³⁷ *Ibid.*, p. 158.

³³⁸ *Ibid.*, p. 158.

de considerar las teologías políticas de Moltmann y Metz y ver sus respuestas a lo planteado por Schmitt.

*Este trabajo se sitúa en el campo de la teología sistemática contemporánea.*³³⁹
*No se ubica dentro de las ciencias políticas*³⁴⁰ sino es una lectura teológica al planteo de Schmitt y como las propuestas de Moltmann y Metz pueden enriquecer la reflexión sobre la teología política y sus vertientes.³⁴¹

La metodología aplicada es la *teología sistemática*, porque precisamente intenta articular el pensamiento cristiano tomando como fuente la Sagrada Escritura, los dogmas cristianos y la historia del pensamiento cristiano. Pero tendiendo puentes con las ciencias sociales y humanísticas. En nuestro caso tomaremos las teologías de Moltmann con *Teología de la esperanza* y Metz con *Teología política*.

La tesis de Schmitt es: *Todos los conceptos sobresalientes de la moderna teoría del Estado son conceptos teológicos secularizados.*³⁴² Esta secularización de los conceptos teológicos se puede probar a partir de dos hechos: su desenvolvimiento histórico y su estructura sistemática.³⁴³

*El Estado se convierte en una deidad que pretende ser el objeto de amor infinito y participa de todas las oposiciones y polaridades imaginables.*³⁴⁴

Schmitt dice que el moderno Estado de derecho se *afirmó a la par que el deísmo, con una teología y una metafísica que destierra del mundo el milagro.*³⁴⁵ El deísmo dice que Dios puso a funcionar el universo y que luego no intervino más.

*Uno de los rasgos de la divinidad que se traslada ahora a la concepción del Estado moderno es la omnipotencia. Otro aspecto es el vincular la teoría monárquica del Estado que identifica el Dios del teísmo con el monarca.*³⁴⁶ También Schmitt y citando a Engels dice que *la predestinación es la imagen de la libre competencia*

³³⁹ *Ibíd.*, p. 159.

³⁴⁰ *Ibíd.*, p. 159.

³⁴¹ *Ibíd.*, p. 159.

³⁴² *Ibíd.*, p. 160.

³⁴³ *Ibíd.*, p. 161.

³⁴⁴ *Ibíd.*, p. 162.

³⁴⁵ *Ibíd.*, p. 162.

³⁴⁶ *Ibíd.*, p. 163.

capitalista.³⁴⁷ Y por último podemos decir que el autor relaciona al Estado moderno con el concepto de *trascendencia e inmanencia de Dios*.³⁴⁸

En referencia a la predestinación. Schmitt traslada a su teología política este concepto que según *la mentalidad puritana y calvinista creía que toda la realidad, la naturaleza, la iglesia, la sociedad, estaba gobernada por Dios, único y soberano*.³⁴⁹ De esta manera, *los puritanos lograron armonizar la contradicción entre predestinación y acción en el mundo. Creían en una predestinación experimentada más que en una cuestión de análisis filosófico o especulativo*.³⁵⁰

En el caso de Jurgen Moltmann, podemos destacar básicamente dos aspectos:

1- *Del monoteísmo monárquico al concepto trinitario de Dios: Otro tema teológico que no había recibido la suficiente atención en el planteamiento de Schmitt es el vinculado a la doctrina de la trinidad*.³⁵¹ Para Moltmann *el monoteísmo y la idea de monarquía universal de Dios convierte al cristianismo en una religión universal*.³⁵² Es una cuestión importante no solo para la cuestión de Dios *sino también para el plano de la teología política*.³⁵³ El monoteísmo inflexible involucra una inmediata relación *con la teocracia y solo puede ser superado por el concepto de trinidad*.³⁵⁴ Del monoteísmo inapelable, derivó muy cómodamente al monoteísmo político. La doctrina de la trinidad ayudó mucho a superar el proyecto monoteísta monárquico. Sin embargo, *Moltmann no cree que haya superado definitivamente la base legitimadora del poder político. Insta a llevar a las consecuencias más profundas el concepto trinitario de Dios*.³⁵⁵

2- La teología política de la cruz: En su invitación a observar y analizar una teología política de la cruz, Moltmann critica a la teología oficial del imperio, la cual celebraba la unión *entre el imperio y la religión cristiana, promoviendo la unidad en un*

³⁴⁷ *Ibíd.*, p. 164.

³⁴⁸ *Ibíd.*, p. 164.

³⁴⁹ *Ibíd.*, p. 166.

³⁵⁰ *Ibíd.*, p. 169.

³⁵¹ *Ibíd.*, p. 169.

³⁵² *Ibíd.*, p. 170.

³⁵³ *Ibíd.*, p. 170.

³⁵⁴ *Ibíd.*, p. 170.

³⁵⁵ *Ibíd.*, p. 172.

*Dios, un logos, un nomos, un César, una iglesia y un imperio. Este constantinismo ocultó el recuerdo y destino del crucificado.*³⁵⁶

El autor considera que la teología política de la cruz es liberadora. Debe *liberar al Estado de la idolatría política y a los hombres arrancándolos de la alienación y la privación de sus derechos.*³⁵⁷ En este caso la democracia permite el *reconocimiento de todos los derechos humanos como fundamentales de los ciudadanos de un Estado.*³⁵⁸

En este sentido John W. Stott dice: *Así pues, la democracia refleja el concepto bíblico y equilibrado del hombre... Además, en este sistema los cristianos tienen la oportunidad de hacer una contribución positiva en una sociedad pluralista, participando en el debate público y procurando influir en la opinión pública.*³⁵⁹

En síntesis:

La teología política de Moltmann no es una mera ética política ni tampoco el intento por hacer de las cuestiones políticas el tema central de la teología u ofrecer un sistema político. Más bien la teología política designa el campo, el ámbito, el ambiente y el medio en el cual la teología cristiana hoy debería ser articulada.³⁶⁰

En el caso de Metz podemos destacar tres aspectos:

1- Crítica a la privatización de la fe: Metz *admite que el concepto teología política es ambiguo y se presta a equívocos.*³⁶¹ El entiende por *teología política un correctivo crítico frente a una tendencia extrema que la teología actual tiene la privatización.*³⁶² Para ello propone *una desprivatización crítica de la comprensión de los fundamentos de nuestra teología. Esta desprivatización es la primordial tarea teológico – crítica de la teología política.*³⁶³

³⁵⁶ *Ibíd.*, p. 174.

³⁵⁷ *Ibíd.*, p. 174.

³⁵⁸ *Ibíd.*, p. 175.

³⁵⁹ STOTT, John, W. *La fe cristiana frente a los desafíos contemporáneos*. Grand Rapids: Nueva Creación. 1999. p. 87.

³⁶⁰ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p.176.

³⁶¹ *Ibíd.*, p. 176.

³⁶² *Ibíd.*, p. 176.

³⁶³ *Ibíd.*, p. 177.

La religión no es un asunto privado. *La cruz de Jesús no se halla en el campo privatísimo del ámbito individual – personal.*³⁶⁴ El mensaje de Jesús va más allá del *umbral de lo privado,*³⁶⁵ la salvación está *permanentemente relacionada con el mundo, no en sentido físico – cosmológico,*³⁶⁶ pero sí en sentido sociopolítico: como dispositivo *liberador de este mundo social y de su proceso histórico*³⁶⁷.

Metz vincula tres tipos de teología que se interrelacionan: *toda teología escatológica ha de convertirse en teología política en cuanto teología crítica (teología crítica de la sociedad).*³⁶⁸

2- Relación iglesia mundo: El mundo debe ser entendido como *realidad social que está en un proceso histórico.*³⁶⁹ Y la iglesia vive *dentro de ella,*³⁷⁰ no sobre ella. La iglesia debe ser un organismo *portador de crítica.*³⁷¹ No vive para sí, existe para el servicio de la afirmación histórica de la salvación para todos. *La esperanza proclamada por la iglesia no es la esperanza en esta, sino en el reino de Dios.*³⁷² Por lo tanto, *la iglesia no puede ni debe pretender imponerse como poder político.*³⁷³

3- La teología política en la dialéctica de teoría y praxis: *La nueva teología política tiene la función de desenmascarar y combatir los prejuicios.*³⁷⁴ Especialmente *desenmascarar la idea de que la orientación teológica correcta es cuando representa una tendencia hacia la derecha o una tendencia conservadora.*³⁷⁵ Metz dice que *la teología fundamental práctica hace hincapié en la fuerza inteligible de la praxis misma, en el sentido de una dialéctica teoría – praxis.*³⁷⁶ Debe ser una praxis que incluye lo social. La praxis cristiana debe ser concebida como una *hermenéutica práctica del*

³⁶⁴ *Ibíd.*, p. 177.

³⁶⁵ *Ibíd.*, p. 177.

³⁶⁶ *Ibíd.*, p. 177.

³⁶⁷ *Ibíd.*, p. 177.

³⁶⁸ *Ibíd.*, p. 178.

³⁶⁹ *Ibíd.*, p. 178.

³⁷⁰ *Ibíd.*, p. 178.

³⁷¹ *Ibíd.*, p. 178.

³⁷² *Ibíd.*, p. 179.

³⁷³ *Ibíd.*, p. 179.

³⁷⁴ *Ibíd.*, p. 179.

³⁷⁵ *Ibíd.*, p. 179.

³⁷⁶ *Ibíd.*, p. 180.

cristianismo.³⁷⁷ En definitiva, *la teología política rebasa intencionalmente el ámbito de la teología profesional, sea ésta oficial o teología de laicos.*³⁷⁸ *De modo que si en verdad amamos a nuestro prójimo y queremos servirle, nuestro servicio puede obligarnos a emprender la acción política a su favor o a solicitarla.*³⁷⁹

*La fe de los cristianos es una praxis dentro de la historia y de la sociedad, que se concibe como esperanza solidaria en el Dios de Jesús en cuanto Dios de vivos y muertos que llama a todos a ser sujetos en su presencia.*³⁸⁰ En cuanto a la teología política:

...se trata de pensar a Dios como el Dios que da vida a los muertos, el Dios de la esperanza, el Dios que impulsa a los cristianos a una praxis que supere y transforme los condicionamientos sociales, históricos, psicológicos y políticos en que yace la humanidad. Se trata, en suma de la praxis de la fe en el seguimiento místico – político.³⁸¹

Para concluir este capítulo siete, podemos decir que la tesis de Carl Schmitt enunciada tanto en *Teología política* como en *romanticismo político*, se centraliza en el supuesto de que las categorías de la moderna teoría política son de origen teológico que se han secularizado. La comparación de estos conceptos con los pertenecientes a la teología cristiana, en algunos casos resultan afines y en otros no.

En este sentido los aportes de Moltmann y Metz intentan replantear una nueva teología política que sea superadora a la planteada por Schmitt. Para concluir podemos decir que las teologías políticas pueden ser instrumentos legitimadores de dictaduras, absolutismos y totalitarismos. En este caso el peligro radica en el mal uso de la teología por parte de la política. Y por otro lado está *el peligro del uso de la*

³⁷⁷ *Ibíd.*, p. 180.

³⁷⁸ *Ibíd.*, p. 181.

³⁷⁹ STOTT, John, W. *La fe cristiana frente a los desafíos contemporáneos*. Grand Rapids: Nueva Creación. 1999. p. 36.

³⁸⁰ ROLDÁN, Alberto, F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011. p. 181.

³⁸¹ *Ibíd.*, p. 182.

*política por parte de la teología*³⁸² que *implica la instalación de un Estado cristiano que no admite disensos, pluralismos y autonomías.*³⁸³

Moltmann y Metz responden a la propuesta de Schmitt en cuanto a la influencia de la teología en la conceptualización de las modernas teorías políticas, sin embargo comprenden que dicho planteo debe *referirse al catolicismo romano con sus formas estética, jurídica e histórica que está representado por un Cristo reinante, soberano y triunfante.*³⁸⁴ Superar este planteo de Schmitt para Moltmann procede de *acentuar la Trinidad que supere el monoteísmo,*³⁸⁵ también *una teología de la cruz donde Dios se hace solidario con los excluidos, pobres y marginados.*³⁸⁶ Por su parte Metz propone superar el planteo de Schmitt ofreciendo *una nueva teología política en la que las promesas de Dios no sean privatizadas, afirmando el rol político de la iglesia cristiana inserta en el mundo.*³⁸⁷

Algo para destacar de las teologías latinoamericanas es el carácter eminentemente histórico del Reino inaugurado en Jesús de Nazaret. Teniendo a los pobres como receptores privilegiados. La teología supera el eclesiocentrismo. Desplazando a la iglesia de su lugar central. Pero al mismo tiempo la pone como protagonista de la misión y como anticipo del Reino venidero. Como nos dice John W. Stott, *cuando la iglesia llega a la conclusión de que la fe o la justicia bíblica requieren que se pronuncie públicamente sobre algún tema, entonces debe obedecer la Palabra de Dios y confiarle las consecuencias.*³⁸⁸

En el recorrido histórico contemporáneo que realiza nuestro autor podemos destacar el lugar que ha tenido en la década del siglo XX el concepto de reino de Dios. En primer lugar obturado como tema teológico por la llamada *teología liberal*, pero con los aportes de Schweitzer y Weiss, el concepto vuelve a encontrar un lugar

³⁸² *Ibíd.*, p. 185.

³⁸³ *Ibíd.*, p. 185.

³⁸⁴ *Ibíd.*, p. 185.

³⁸⁵ *Ibíd.*, p. 185.

³⁸⁶ *Ibíd.*, p. 185.

³⁸⁷ *Ibíd.*, p. 185.

³⁸⁸ STOTT, John, W. *La fe cristiana frente a los desafíos contemporáneos*. Grand Rapids: Nueva Creación. 1999. p. 37.

preponderante en las posteriores reflexiones teológicas. Luego con Walter Rauschenbusch y H. Richard Niebuhr se plasma la idea de un reino de Dios que sea capaz de influenciar la propia cultura. Pero sobre todo con los aportes sistemáticos de tres importantes autores contemporáneos: Uno es Paul Tillich que reflexiona profundamente sobre las vinculaciones entre el reino de Dios y la historia. El otro es Wolfhart Pannenberg, quién realiza aportes destacados sobre el temas de la relación entre Iglesia y Reino, criticando la pretendida neutralidad de la Iglesia en el área de lo social y lo político. Finalmente Jürgen Moltmann nos propone tres aportes: Uno, la crítica al monoteísmo occidental que deriva en una monarquía absolutista (dicho tema surge de su diálogo crítico con la *teología política*). Segundo, la importancia de la Trinidad en su relación con el Reino, donde el Padre es el creador y conservador del mundo, el Hijo el liberador de los seres humanos de todo tipo de esclavitud y el Espíritu como la fuerzas de la nueva creación. Y tercero el Reino trinitario que se caracteriza por la libertad de toda clase de opresión.

Para resumir: una teología del Reino es aquella que nos ofrece un marco teórico que orienta a la Iglesia en su participación en la *missio Dei*. El símbolo de la misión de la iglesia es el reino de Dios. El símbolo del Reino es el que nos hace pensar la misión de la iglesia en el mundo. En este sentido si el reino de Dios es la clave hermenéutica para entender y hacer misión, el reino de Dios debe ser uno de los paradigmas que envuelvan a la concepción pedagógica de una institución de educación teológica. Y por otra parte debemos decir que educar es en definitiva un acto político. No es una tarea neutral. La fe cristiana no es un asunto privado, se trata de un tema social. Cuando educamos llevamos sobre nuestros hombros fuertes cargas ideológicas que se encuentran presentes en el mismo intento de educar al otro.

3.2.3. Conclusión

No existe una misión para el pueblo de Dios, sino un pueblo para la misión de Dios. La misión de la iglesia es en consecuencia manifestar en forma real y concreta el

evangelio del Reino. Un evangelio transformador en todos los aspectos del ser humano. Un evangelio que desea transformar lo pasado, lo presente y lo futuro. Que es real ahora y que es trascendente para el porvenir. La misión de la iglesia es enfrentar el mal, manifestar el amor maravilloso de Dios y establecer el reino de Dios en todo lugar. La misión de la iglesia es dar a conocer la Buena Noticia, dar abrigo al que le falta, dar de comer al hambriento, consolar al que sufre, liberar al oprimido, hacer justicia con el que es tratado injustamente, dignificar al ser humano, formar comunidades sanas, dar a conocer a la persona de Dios, exaltar a Jesucristo, formar hombres y mujeres que puedan afectar a otras comunidades, salvar al condenado, sanar al enfermo, cuidar la creación de Dios.

La iglesia de Jesucristo debe reconocer que durante mucho tiempo ha sido egoísta con su tarea. El mundo merece y espera que el pueblo de Dios se encamine hacia su verdadera tarea. Dios no aceptará lo contrario, la iglesia tampoco debe aceptarlo. Para muchos esto puede ser una amenaza, porque seguramente afectará sus intereses personales y egoístas. La vida de Jesús es el rotundo y más importante ejemplo de lo que significa la misión de la iglesia. Su vida y ministerio escrito en los Evangelios son la clave para la vida y ministerio del pueblo de Dios.

Para decir que la iglesia de Jesucristo está cumpliendo con la misión de Dios, se debe decir que está comprometida profundamente con la gente, con la cultura, con sus problemáticas y con sus sufrimientos. De otra manera lo único que estaría haciendo sería gritar de lejos una buena noticia. La acción social no es un medio de evangelización, sino más bien una manifestación de la evangelización. El compromiso misionero no son solo palabras, es un compromiso genuino que consiste en una acción directa hacia la vida de la persona, la cultura y la sociedad en su conjunto.

Evangelizar no es poner gente en la iglesia. La evangelización no consiste en buscar gente que levante las manos para que se siente en los bancos para sumar logros. El cristiano contemporáneo debe utilizar todos los elementos que tiene a su disposición, de acuerdo a las capacidades que Dios le ha dado, para actuar

consecuentemente en la evangelización y la acción integral, que tiene como fundamental objetivo liberar al hombre, de alma y cuerpo. Es por lo tanto la comunidad del pueblo de Dios, caracterizada por su comunión (Juan 17), la encargada de ejercer una fuerza centrífuga (hacia fuera), sin caer en el error de formar una fuerza centrípeta (hacia adentro). Esto la llevará a realizar un crecimiento natural y no artificial, y a formar una comunidad sana en todos los órdenes de su existencia.

Lo cierto es que en muchos casos se ve que la iglesia del Señor ha desviado su mirada. El exitismo, el mercado de consumo, el exhibicionismo, etc., han tomado posesión de la mentalidad con la cual la iglesia ahora piensa. En muchos casos algunos pastores y líderes, se han transformado en los dueños de la iglesia, se han olvidado de que Jesucristo es el esposo y tratan a la iglesia como a su propia esposa.

También observamos como el gran "sueño americano"³⁸⁹ lo vemos en América Latina no solo gestándose en la corriente teológica de la "prosperidad"³⁹⁰, sino que lo visualizamos también en otras corrientes, como las llamadas "iglesias con propósito"³⁹¹ o mejor dicho las iglesias que desarrollan su vida sobre la base de principios empresariales, en donde con una fachada de orden y planificación, por detrás solo buscan llenar las iglesias a costa de la vida de muchas personas. Por supuesto que en el camino quedan los restos de las víctimas del supuesto "crecimiento".

Hoy en día, hay una amenaza que atenta en contra de la iglesia, que no viene solo de afuera, sino de adentro, de su propio liderazgo. Quizás resulte triste decir algo así, pero la realidad que viven las iglesias nos advierten de este terrible flagelo. El "síndrome del éxito" ha hecho de la iglesia un escenario de Hollywood, una triste caricatura de Cristo. Encontramos predicadores con elocuentes oratorias, que se mueven en la onda del pensamiento moderno, usando un lenguaje persuasivo y sutil.

³⁸⁹ Sueño Americano: O sueño estadounidense, que habla de la igualdad de oportunidades y libertad que permite lograr los objetivos en la vida por medio del esfuerzo y la determinación. Prosperidad que depende de las habilidades propias de cada sujeto.

³⁹⁰ Teología de la prosperidad: Conjunto de doctrinas de ciertos grupos religiosos que enseñan que la prosperidad económica y el éxito en los negocios son una evidencia del favor de Dios.

³⁹¹ Iglesias con propósito: Idea popularizada por el pastor estadounidense Rick Warren, la cual propone crear una iglesia contemporánea y que tenga como resultado un importante crecimiento de sus miembros. Teniendo como único objetivo la proliferación del modelo, sin atender a otras temáticas.

Aparentan desarrollar grandes ideas extraídas de los textos bíblicos, pero en realidad están promulgando criterios mundanos, filosofías demoníacas y principios opuestos a lo revelado en la Escritura. Son parte de este mundo, no se oponen a los criterios de este mundo, ni tampoco tienen fuertes convicciones para saber que es corrupto, ni menos saber que es la santidad. La posición de influencia que utilizan, los lleva a buscar que sus seguidores les rindan devoción. Usan en muchos casos la consejería pastoral, inspirada por la psicología y la psiquiatría, para formar una dependencia emocional inevitable.

Muchas de nuestras iglesias están dirigidas por “ejecutivos de la fe”, que parecen estar dentro de una corporación comercial, en lugar de estar en la iglesia de Cristo. Lo único que tienen es una fachada de integridad, pero por dentro son verdaderos lobos rapaces.

Muchas iglesias con criterios misionológicos poco claros, son hoy tierra fértil para el crecimiento de extraños movimientos o fenómenos eclesiológicos.

La iglesia no puede estar ajena a la realidad social, sino más bien debe insertarse en los problemas que vive la gente. El pueblo de Dios necesita ser un agente de cambio social. Pero si se desliza hacia una errada teología o hacia un ascetismo rígido, separando la iglesia del mundo, no estará haciendo justicia a la verdad revelada. Le puede llegar a pasar como al pueblo de Israel, de quedarse con la elección y olvidarse de la misión. Lo importante de ésta misión, es que no debe estar atada a las ideologías de turno, debe ser amplia y debe adoptar criterios capaces de ejecutar un buen trabajo sin limitaciones.

Dios llama a sus hijos por un acto de gracia, para ser parte de dichos propósitos eternos. Dicho llamado no está circunscripto a la invitación evangélica, tampoco es algo que comience luego de la muerte, ni tampoco es una inclinación natural a los propósitos de Dios. Ser hijo de Dios, implica estar comprometido con Dios y estar comprometido con Dios, es estar comprometido con el mundo. El cristiano no puede darse el lujo de ser un espectador. Como nos dice José Miguez Bonino:

La necesidad de su participación en la vida de la sociedad está determinada por la presencia de Jesucristo allí: su Señor creó, redimió y gobierna esa sociedad. El cristiano debe estar a su lado. El sentido de su acción depende de esa misma acción de Jesucristo: lo que él es llamado a hacer es lo que Jesucristo hace. Esto significa dos cosas; por una parte, el cristiano participa en la obra de Jesucristo que, mediante su Iglesia anuncia el Evangelio – anunciando no solamente verbal sino total de palabra y acción – del amor redentor de Dios. Por otra parte, el cristiano participa en la actividad de Jesucristo que obra en el mundo creando paz y orden, justicia y libertad, dignidad y comunidad.³⁹²

El propósito universal de Dios se abre paso a través de la historia entre las naciones. Desde Adán hasta Abraham, desde Israel hasta los exiliados, siempre el propósito ha estado presente. Desde Cristo, a lo que hoy es la Iglesia, la dirección de Dios sigue siendo siempre la misma: penetrar en todas las culturas humanas con el evangelio reconciliador.

Una visión parcial de la iglesia, de la misión y de su responsabilidad social en el mundo, tendrá como fruto una tarea parcial. Pero si le proveemos a la misma los elementos necesarios para descubrir: que el amor de Dios se extiende a toda la humanidad y que además cada cristiano puede llegar a ser parte de la misma, estará en condiciones de decir que está comprometida integralmente con la labor que Dios le ha dado.

Lo que hemos visto a lo largo de este y los capítulos anteriores son la base para el capítulo que continúa y que nos ayudará a crear un trabajo significativo en nuestras instituciones de educación teológica.

³⁹² MIGUEZ, Bonino, José. *La responsabilidad social del cristiano. Iglesia y Sociedad en América Latina*. Montevideo: ISAL. 1964. p. 29.

CAPÍTULO 4

¿Qué aporte significativo puede ofrecer el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión a la educación teológica?

El marco conceptual de la Enseñanza para la comprensión guía a los docentes para que vuelvan a revisar preguntas antiguas acerca de qué y cómo enseñar. Los alienta a continuar aprendiendo sobre su materia cuando desarrollan tópicos generativos más poderosos y articulan metas de comprensión más penetrantes. Los ayuda a escuchar a sus alumnos para aprender cómo le encuentran sentido al currículo y a ajustarlo con el fin de responder a los intereses, puntos fuertes y debilidades de los estudiantes. Los invita a seguir refinando las tareas con el fin de que sirvan para llevar al máximo el compromiso de los alumnos en los desempeños de comprensión. Los guía en la clarificación del desarrollo, la comunicación y la aplicación de criterios de evaluación para que los alumnos avancen en su comprensión tan rápida y plenamente como sea posible.

Stone Wiske

4.1. Introducción

En este capítulo presentaremos los aspectos más importantes del marco de la enseñanza para la comprensión. Aunque primero comenzaremos hablando de las inteligencias múltiples para luego desembocar en nuestro tema. Como hemos observado se trata de un modelo de corte constructivista del aprendizaje, el cual considera la necesidad de que las propuestas de enseñanza tengan en cuenta estrategias que, por un lado tomen en cuenta las ideas previas de los alumnos y, por

el otro, generen oportunidades para que tenga lugar el cambio conceptual en los estudiantes.

Una de las contribuciones de la psicología cognitiva³⁹³, que ha tenido fuerte impacto en el campo educativo es el aporte realizado por H. Gardner, quien considera que la inteligencia es la capacidad para *resolver problemas*³⁹⁴, o la capacidad para elaborar productos de valor para un determinado contexto comunitario o cultural. En este marco, surge la teoría de las inteligencias múltiples que se vincula significativamente con el papel de la comprensión.

4.2. Inteligencias Múltiples y enseñanza para la Comprensión

H. Gardner sostiene que las personas aprenden de diferentes formas ya que cada una posee una mentalidad diferente y modos de comprender las cosas de manera diferentes. Considera que existen ocho tipos diferentes de inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, naturalista, interpersonal e intrapersonal.

Las Inteligencias Múltiples:

Howard Gardner, autor de la teoría de las inteligencias múltiples, cuestiona las visiones tradicionales de la inteligencia, según las cuales se trata de una habilidad simple que cada ser humano posee en mayor o menor medida, porque ponen excesivo énfasis en los aspectos cognitivos, descuidando el papel de la personalidad, las emociones y el contacto cultural en que se desarrollan los procesos mentales.

³⁹³ La Psicología Cognitiva se encarga del estudio de la cognición; es decir, de los procesos mentales implicados en el conocimiento. Tiene como objeto de estudio los mecanismos básicos y profundos por los que se elabora el conocimiento, desde la percepción, la memoria y el aprendizaje, hasta la formación de conceptos y el razonamiento lógico. Según Ballesteros Jiménez (1994) el objetivo principal de la Psicología Cognitiva consiste en conocer cómo el ser humano adquiere información sobre el mundo que le rodea, cómo la representa, cómo la transforma y almacena, cómo la recupera una vez almacenada. El interés de la Psicología Cognitiva se centra en cómo las personas entienden el mundo en el que viven y cómo toman la información sensorial entrante y la transforman, sintetizan, elaboran, almacenan, recuperan y finalmente hacen uso de ella. El resultado de todo este procesamiento activo de la información es denominado aprendizaje. Cuando las personas hacen uso de su conocimiento, construyen planes, metas para aumentar la probabilidad de consecuencias positivas y minimizar la probabilidad de consecuencias negativas. La Psicología Cognitiva tiene fundamentación empírica y trata del estudio de la mente humana, utilizando un lenguaje relativamente nuevo, el del paradigma del procesamiento de la información.

³⁹⁴ GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós.1996. p. 31.

Como afirmamos anteriormente, para Gardner, la inteligencia es la capacidad para resolver problemas, o la capacidad para *elaborar productos de valor*³⁹⁵ para un determinado contexto comunitario o cultural.

Esquema básico de las inteligencias:

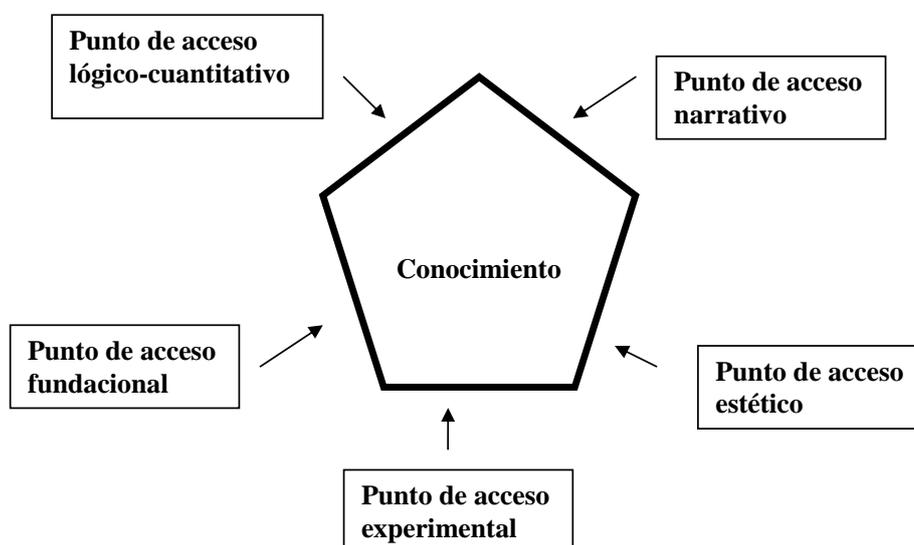
TIPO DE INTELIGENCIA	QUIÉNES LA TIENEN MÁS DESARROLLADA	CAPACIDADES IMPLICADAS	HABILIDADES RELACIONADAS
Lingüística	Líderes políticos o religiosos, poetas, escritores, etc.	Capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura, y también al hablar y escuchar.	Hablar y escribir eficazmente.
Lógico – Matemática	Economistas, ingenieros, científicos, etc.	Capacidad para identificar modelos, calcular, formular y verificar hipótesis, utilizar el método científico y los razonamientos inductivo y deductivo.	Razonar y trabajar eficazmente con números.
Espacial	Artistas, fotógrafos, guías turísticos, etc.	Capacidad para presentar ideas visualmente, crear imágenes mentales, percibir detalles visuales, dibujar y confeccionar bocetos.	Realizar creaciones visuales y visualizar con precisión.

³⁹⁵ *Ibíd.*, p. 44.

Cinético-corporal	Escultores, cirujanos, actores, bailarines, etc.	Capacidad para realizar actividades que requieren fuerza, rapidez, flexibilidad, coordinación óculo-manual y equilibrio.	Utilizar las manos para crear o hacer reparaciones, expresarse a través del cuerpo.
Musical	Músicos, compositores, críticos musicales, etc.	Capacidad para escuchar, cantar, tocar instrumentos.	Crear y analizar música.
Interpersonal	Administradores, docentes, psicólogos, terapeutas, etc.	Capacidad para reconocer y responder a los sentimientos y personalidades de los otros.	Trabajar con gente, ayudar a las personas a identificar y superar problemas.
Intrapersonal	Individuos maduros que tienen un autoconocimiento rico y profundo.	Capacidad para plantearse metas, evaluar habilidades y desventajas personales, y controlar el pensamiento propio.	Meditar, exhibir disciplina personal, conservar la compostura y dar lo mejor de sí mismo.
Naturalista	Ecologistas, veterinarios, zoólogos.	Capacidad para identificar y clasificar seres vivos y objetos naturales.	Analizar información y situaciones ecológicas y naturales, aprender de los seres vivos, y trabajar en escenarios naturales.

En este sentido, es oportuno pensar en el desarrollo de estrategias de enseñanza que consideren la existencia de diversas inteligencias. Para esto, Gardner sostiene que cualquier tema puede enfocarse desde cinco modos distintos que se proyectan a partir de las inteligencias múltiples³⁹⁶. Para esto desarrolla el enfoque de los *puntos de acceso*,³⁹⁷ entendido como un marco conceptual educativo que incluye cinco puntos de acceso a cualquier tema: el estético, el narrativo, el lógico cuantitativo, el fundacional y el experiencial.³⁹⁸

Ahora bien, ¿cuál es el fin de diseñar estrategias de enseñanza que contemplen los cinco puntos de acceso al conocimiento?



El objetivo está relacionado con lograr la comprensión en los alumnos. Según Gardner, un objetivo importante en la educación ha sido el lograr que los estudiantes comprendan lo que se les está enseñando – sin embargo, el problema de cómo llevar a cabo esa comprensión, continúa siendo muy complejo.

³⁹⁶ “La teoría de las IM se organiza a la luz de los orígenes biológicos de cada capacidad para resolver problemas. Sólo se tratan las capacidades que son universales a la especie humana. Aun así, la tendencia biológica a participar de una forma concreta de resolver problemas tiene que asociarse también al entorno cultural. Por ejemplo, el lenguaje, una capacidad universal, puede manifestarse particularmente en forma de escritura en una cultura, como oratoria en otra cultura y como el lenguaje secreto de los anagramas en una tercera.” GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 1996. p. 32.

³⁹⁷ *Ibíd.*, p. 82.

³⁹⁸ DAVIS, Jessica. *The MUSE Book .A Report on the Project Muse*. Harvard graduate School of Education. (Project MUSE- Museum Uniting whit Schools in Education). 1996.

El punto de acceso narrativo, es donde el estudiante responde a aspectos de un tema por medio de la narrativa. Por ejemplo, la historia que hay detrás de una iglesia del siglo XV. El punto de acceso lógico – cuantitativo, es donde el estudiante responde a aspectos de un tema por medio de una razonamiento deductivo o una consideración numérica. Por ejemplo: que decisiones llevaron a que dicha iglesia del siglo XV fuera construida en ese lugar en particular. El punto de acceso estético, es donde el estudiante responde a aspectos de un tema por medio de cualidades formales y sensoriales. Por ejemplo: La forma, la extensión, el color, etc., de la iglesia del siglo XV. El punto de acceso experiencial, es donde el estudiante responde a aspectos de un tema haciendo algo con su cuerpo o sus manos. Por ejemplo: Haciendo una réplica de la iglesia del siglo XV con algún material maleable, dibujándolo, produciendo una obra de teatro sobre el tema, etc. El punto de acceso fundacional o filosófico, es donde el estudiante responde a preguntas o aspectos de un tema alegando a conceptos en su forma más amplia o temas filosóficos. Por ejemplo: ¿Qué relación hay entre la estructura de la iglesia del siglo XV y los aspectos teológicos / filosóficos?

4.3. El marco de la enseñanza para la comprensión:

La comprensión es *la capacidad de usar conocimientos, conceptos y habilidades en curso para iluminar nuevos problemas y temas no previstos.*³⁹⁹ Pensar en la enseñanza para la comprensión es romper, de alguna manera, con el problema del *conocimiento frágil.*⁴⁰⁰ Según D. Perkins el conocimiento frágil de los alumnos lo es en diferentes aspectos: *conocimiento olvidado, conocimiento inerte, conocimiento ingenuo y conocimiento ritual.*⁴⁰¹ Estos aspectos desvinculan la retención y el uso activo del conocimiento de los procesos de aprendizaje de los alumnos. La comprensión implica, como afirmábamos anteriormente, poner el conocimiento en

³⁹⁹ GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 1996. p. 45.

⁴⁰⁰ PERKINS, D. *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa. 1997. p. 32.

⁴⁰¹ *Ibíd.*, p. 38.

acción ya sea para crear o recrear productos, resolver problemas, o poder transferir ese conocimiento a nuevas situaciones.

Los interrogantes de los docentes, en relación con este tema, pueden resumirse en los siguientes:

- *¿Qué significa comprender?*
- *¿Qué es lo que los estudiantes deben llegar a comprender?*
- *¿Qué actividades les ayudarán a desarrollar comprensión?*
- *¿Cómo podremos, tanto los estudiantes como los docentes, estar seguros que realmente comprenden la información que están recibiendo?*
- *¿Qué motiva a los estudiantes a querer comprender algo?*
- *¿Qué estrategias y técnicas de la práctica educativa apoyan la comprensión y cómo fortalecerlas?*

El marco conceptual de la enseñanza para la comprensión, vinculada a las investigaciones de instituciones educativas de la Universidad de Harvard, permite diseñar y dirigir las prácticas del aula que promuevan la comprensión y reflexión sobre ellas. En este marco, la comprensión significa *hacer cosas usando los conocimientos previos para resolver nuevos problemas en situaciones inéditas.*⁴⁰²

El marco conceptual del proyecto de enseñanza para la comprensión incluye cuatro ideas clave:

- Los tópicos generativos.⁴⁰³
- Las metas de comprensión.
- Los desempeños de comprensión.
- La evaluación diagnóstica continua.

El marco de la enseñanza para la comprensión no es una receta, sino una serie de pautas generales. Según David Perkins, el marco de la enseñanza para la

⁴⁰² BLYTE, T. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. 1999. p. 39.

⁴⁰³ Para ampliar el concepto de tópico generador, le proponemos leer el texto: El concepto de tópico generador (Por Carlos Vasco, Angela Bermúdez, Hernán Escobedo, Juan Carlos Negret y Teresa León. -Paper de trabajo).

comprensión proporciona *ambigüedad óptima*. Esto significa que brinda una estructura con la suficiente flexibilidad para satisfacer las necesidades del docente en el aula.

Los Tópicos Generativos:

Una de las decisiones más importantes que toman los docentes al planificar sus propuestas de enseñanza giran en torno a la pregunta: ¿qué enseñar? La pregunta sobre qué enseñar debe ser respondida de manera significativa por muchas personas, administradores, especialistas en curriculum, hacedores de políticas y docentes. Una manera de dar respuesta a esta pregunta es explorar los temas generativos presentes en el curriculum.

Los tópicos generativos son imágenes que permiten profundizar y variar en diferentes perspectivas que ayuden a desarrollar una comprensión significativa. En el marco de la enseñanza para la comprensión, los tópicos generativos son significaciones, temáticas, cuestiones, nociones, opiniones, etc. que permiten profundizar, encontrar nuevos significados, nuevas conexiones y una múltiple variedad de perspectivas de una manera lo suficientemente efectiva que lleve al alumno a desarrollar profundas comprensiones del tema a tratar y de otros aspectos que rodean a la disciplina.

Un tópico generativo es el origen de donde surgen las investigaciones, se producen nuevos conceptos y comprensiones y se crean múltiples circuitos y conexiones. Por este motivo, aquello que caracteriza a un tema generativo es que es central a la disciplina, es rico en conexiones, resulta accesible a los estudiantes y brinda muchas posibilidades de exploración, análisis y reflexión.

Características claves de los Tópicos Generativos

- Los Tópicos Generativos son centrales para uno o más dominios o disciplinas
- Los Tópicos Generativos suscitan la curiosidad de los estudiantes.
- Los Tópicos Generativos son de interés para los docentes.

- Los Tópicos Generativos son accesibles.
- Los Tópicos Generativos ofrecen la ocasión de establecer numerosas conexiones.

La diferencia que podríamos destacar entre un tema y un tópico generativo es que un tema puede ayudar a que un asunto sea más accesible e interesante para los estudiantes, pero no necesariamente central para la disciplina que deseamos atender. Un tópico generativo se relaciona primero y principalmente con las ideas centrales de la disciplina, construyendo la comprensión disciplinar concentrándose en esas ideas. Al trabajar con tópicos generativos, tanto estudiantes como docentes se sienten invitados y animados a involucrarse activamente, ya que un tópico generativo hace que el tema se transforme en algo accesible, conectándolo al conocimiento que los estudiantes tienen del mundo. Al tratarse de temáticas accesibles, el tópico generativo es también motivador: los estudiantes pueden conectar el tema a su experiencia y aplicarlo inmediatamente.

Los tópicos generativos ayudan a los docentes a conceptualizar nuevamente lo que están enseñando y verlo desde una nueva perspectiva. Al pensar en tópicos generativos, los docentes deberán tener en cuenta que, un tópico generativo, debe ser expresado como pregunta, frase o palabra que incite la comprensión, los circuitos, caminos, conexiones y/o relaciones. Los docentes que tengan la intención de llevar a cabo un trabajo a través de tópicos generativos deberán llevar a cabo los siguientes pasos o etapas, para seleccionar los que más se ajusten a los intereses de sus alumnos:

1. Sesión de "lluvia de ideas": En la sesión de lluvia de ideas hay que dar respuesta a estas preguntas rectoras: ¿Cuáles son los temas centrales que más interesan a sus alumnos? ¿Cuáles son los tópicos que más les interesaron a sus estudiantes en el pasado? ¿Hay tópicos sobre los cuales sus alumnos tienen opiniones bien formadas o que disfrutaban cuando los discuten? ¿Qué les agrada y qué

les desagrada? ¿Qué cuestiones les despiertan interés? Conocer a los estudiantes es un paso importante para poder realizar esta lluvia de ideas.

2. Red de ideas: Una vez identificado los temas centrales o tópicos más interesantes, hay que realizar una "red de ideas" en torno a ellos. Es importante relacionar todos los conceptos y no dejar de lado ninguna idea, ya que la red puede pulirse y modificarse en una segunda revisión.

3. Identificación de los tópicos generativos a partir de las redes de ideas: En este paso, hay que identificar los puntos importantes de la red de ideas, concentrándose en las partes de la red donde empalman más conexiones. Así surgirán los tópicos que admitan múltiples y diferentes perspectivas, que no se presten a una única respuesta correcta y que les exijan a los alumnos a formular sus propias opiniones.

Los tópicos generativos deben representar conceptos o temas fundamentales para la disciplina o asignatura. Los autores del proyecto de la enseñanza para la comprensión aconsejan, para seleccionar temas generativos, consultar con otros docentes o expertos reconocidos en la disciplinas acerca de cuáles son las grandes ideas en ese dominio o disciplina.

Tina Blythe menciona ejemplos de tópicos generativos. Para la enseñanza de la Biología, ejemplos de tópicos generativos serían la definición de vida, las selvas tropicales, los dinosaurios, etc. Para la enseñanza de las Matemáticas, el concepto de cero, tamaño y escala, o el concepto de igualdad son ejemplos de tópicos generativos. En el área de Lengua, la interpretación de textos, cuentos populares o el humor ejemplifican tópicos generativos de esta disciplina.

Las metas de comprensión:

Seguramente los docentes se cuestionan cuáles son los contenidos o temas más importantes que deben comprender los estudiantes en una unidad o en un curso.

El marco de la enseñanza para la comprensión da respuesta a esta pregunta a través de las metas de comprensión.

¿Qué son las metas de comprensión? Las metas de comprensión son metas que identifican conceptos, ideas, procesos, relaciones y habilidades en torno de los cuales queremos que nuestros alumnos desarrollen la comprensión. Se pueden formular por medio de dos maneras diferentes: por un lado como enunciados y por el otro como preguntas abiertas. Existen dos tipos de metas de comprensión: las que corresponden a una unidad, que son específicas y pertenecen a un período concreto de enseñanza y las metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores que corresponden a todo el año escolar o curso. Las metas de comprensión de las unidades se enfocan en los aspectos centrales del tópico generativo. Es importante dar a conocer a los alumnos las metas de comprensión abarcadoras o hilos conductores, ya que al hacerlos explícitos, los estudiantes se mantienen enfocados en el desarrollo de las comprensiones más esenciales. También es importante analizar los hilos conductores con los estudiantes, ya que esto les da la oportunidad de repasar aquellas comprensiones durante el curso de varios tópicos generativos diferentes a medida que avanzan durante el año escolar.

Para planificar las metas de comprensión de unidad se puede realizar una lluvia de ideas que dé respuesta a estas preguntas rectoras: ¿Qué comprensiones quiero que mis estudiantes desarrollen como resultado de su trabajo en esta unidad? o ¿Por qué estoy enseñando este tópico? Luego podrá redactar las metas de comprensión, ya sea en forma de preguntas o enunciados. Una vez redactadas las metas de comprensión, es necesario verificar que las metas se relacionen con los hilos conductores preestablecidos, el tópico generativo elegido y los desempeños de comprensión. Las metas de comprensión y los hilos conductores se deben ir desarrollando a lo largo de cada unidad y del curso en general. Tal como señalamos anteriormente, es importante que los alumnos conozcan e identifiquen tanto las metas de comprensión de la unidad como las metas abarcadoras o hilos conductores en las

que están trabajando al emprender cada uno de los desempeños de comprensión. Para esto es necesario remitirse a las metas con frecuencia a medida que se guía a los alumnos en sus distintos desempeños.

Un ejemplo de meta de comprensión correspondiente a una unidad didáctica para el área de Teología Propia, sería: Los alumnos comprenderán que existe un Dios único y al mismo tiempo un Dios trino. El tópico generativo de esa unidad sería: El valor de la Teología Propia para comprender la obra de Dios en la vida del creyente y su obrar en la iglesia y el mundo.

Los desempeños de comprensión:

Como docentes sabemos que nuestros alumnos conocen un tema cuando tienen la capacidad de aplicar lo aprendido y resolver diversas situaciones utilizando ese conocimiento. Es decir, sabemos que pueden adquirir fragmentos de conocimiento a partir de los libros y de las clases, pero si no tienen la ocasión de aplicarlos a una diversidad de situaciones, con la guía del docente, es probable que no puedan resolver ninguna situación asociada a ese conocimiento y no desarrollarán ninguna comprensión. En el marco de la enseñanza para la comprensión esto se resuelve a través de los desempeños de comprensión. Los desempeños de comprensión son las actividades que proporcionan a los estudiantes las situaciones adecuadas para aplicar los conocimientos. Esto significa que los desempeños de comprensión les exigen a los alumnos ir más allá de la información dada, con el propósito de crear algo nuevo reconfigurando, expandiendo y aplicando lo que ya saben, y construyendo a partir de esos conocimientos, otros conocimientos.

El desarrollo de la comprensión en los estudiantes se logra a través de la puesta en práctica de los desempeños de comprensión. Esto significa que los mejores desempeños de comprensión son los que le ayudan al estudiante a desarrollar y a demostrar la comprensión. Los desempeños de comprensión son el corazón del desarrollo de la comprensión y deben unirse estrechamente con las metas de

comprensión. Los estudiantes deben concentrarse en desempeños que demuestren comprensión desde el inicio del curso o unidad didáctica hasta su finalización.

Los desempeños de comprensión son actividades que exigen de los estudiantes usar sus conocimientos previos de maneras nuevas o en situaciones diferentes para construir la comprensión del tópico de la unidad didáctica. Los desempeños de comprensión desafían los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático y rígido de los estudiantes y les brindan la oportunidad de reconfigurar y aplicar lo aprendido. Los desempeños de comprensión ayudan a construir y a demostrar la comprensión, porque están centrados en las actividades de aprendizaje a desarrollar por los alumnos. Los desempeños de comprensión exigen que los alumnos muestren sus comprensiones de una forma que pueda ser observada, haciendo que, de esta manera, su pensamiento se torne visible. Lo fundamental es que los alumnos apliquen lo que saben en situaciones concretas.

Las metas de comprensión enuncian aquello que los estudiantes deberán comprender. Los desempeños son lo que hacen los estudiantes para desarrollar y demostrar esas comprensiones. Por este motivo, los desempeños de comprensión exigen a los alumnos a demostrar públicamente cuanto han aprendido. Para planificar los desempeños de comprensión se puede realizar una lluvia de ideas para identificar aquellas actividades que resultaron particularmente productivas para los estudiantes. La pregunta rectora para identificar los desempeños de comprensión es: ¿Por qué deseo que mis alumnos realicen esta actividad? Luego es necesario verificar la articulación entre las metas de comprensión (aquello que los alumnos deberán comprender) y los desempeños de comprensión (lo que los alumnos deberán hacer para demostrar comprensión)

Una vez pensados una serie de desempeños de comprensión, será necesario ordenarlos para asegurarse de que se llevarán a cabo a lo largo de toda la unidad didáctica. En este sentido, se pueden ordenar por: desempeños preliminares o desempeños de exploración, desempeños de investigación guiada y desempeños

finales o proyectos finales de síntesis. Tina Blythe define a los desempeños preliminares o desempeños de exploración como los desempeños de comprensión que generalmente corresponden al inicio de la unidad y dan a los estudiantes la ocasión de explorar el tópico generativo y, al docente, de conocer la comprensión que tienen los estudiantes sobre el tópico. Esta autora caracteriza a los desempeños de investigación guiada como los desempeños en los que los estudiantes se centran en desarrollar la comprensión de problemas o aspectos concretos del tópico generativo y, por este motivo, los desempeños de investigación guiada se producen por lo general en la mitad de las unidades. Por último, Tina Blythe define a los desempeños finales o proyectos finales de síntesis como desempeños más complejos, que corresponden a la última etapa y permiten que los estudiantes sinteticen y demuestren la comprensión alcanzada a través de los otros desempeños de comprensión.

La evaluación diagnóstica continua:

La evaluación es una tarea difícil, ya que evaluar implica emitir un juicio de valor. Muchas veces, la valoración se realiza al finalizar un tema y está asociada a una calificación. La evaluación es importante en varios sentidos, pero en muchos casos, las prácticas evaluativas hacen que los estudiantes las entiendan como un fin en sí mismas. Esto significa que para ellos lo importante es la evaluación y no el proceso de aprendizaje y las posibilidades de aplicación de lo aprendido. Si la evaluación es entendida como un fin en sí misma, tampoco tienen importancia los sucesivos señalamientos que brinda el docente a sus alumnos durante el proceso de enseñanza, para lograr buenas comprensiones por parte de los estudiantes. Para aprender sobre comprensión, los estudiantes necesitan criterios, retroalimentación y oportunidades para reflexionar desde el inicio y durante todo el proceso de enseñanza. En el marco de la enseñanza para la comprensión, este proceso se denomina valoración continua.

La valoración continua es el proceso de brindar respuestas claras a los desempeños de comprensión de los alumnos, de modo tal, que permita mejorar sus

próximos desempeños. Los desempeños de comprensión representan las actividades que hacen los estudiantes para desarrollar y demostrar su comprensión. La valoración continua es el proceso por el cual los estudiantes obtienen retroalimentación sobre lo que están haciendo, basada en criterios claramente articulados aplicables a los desempeños logrados exitosamente. Esto significa que los desempeños de comprensión y la retroalimentación deben estar integrados.

El proceso de valoración continua consta de dos componentes principales:

- 1- establecer criterios de valoración y
- 2- proporcionar retroalimentación.

Los criterios para valorar cada desempeño de comprensión deben ser claros, pertinentes y públicos. Un criterio de valoración continua es claro cuando el docente lo ha explicitado a los alumnos al comenzar cada desempeño de comprensión. Un criterio de valoración continua es pertinente cuando está estrechamente vinculado a las metas de comprensión de la unidad. Un criterio de valoración continua es público cuando tanto el docente como los alumnos lo conocen. Esto significa que los alumnos conocen de antemano los criterios con los cuales sus desempeños de comprensión serán valorados.

Aunque existen muchos enfoques razonables para la valoración continua, los factores constantes que se comparten son: criterios públicos, retroalimentación y reflexión constante durante todo el proceso de aprendizaje. Las ocasiones de valoración pueden involucrar retroalimentación de parte de los maestros, de los compañeros, de la autoevaluación de los propios alumnos. La retroalimentación debe darse con frecuencia, desde el inicio hasta la conclusión de la unidad junto con los desempeños de comprensión. A veces la retroalimentación puede ser formal y planeada y otras veces puede ser más informal y ocasional, en función de las intervenciones de los alumnos en la clase. Otra característica de la retroalimentación es que debe brindar a los alumnos información sobre el resultado de los desempeños previos y también sobre la posibilidad de mejorar los futuros desempeños.

Para planificar la valoración continua es necesario hacerlo considerando los desempeños de comprensión y las metas de comprensión. Al planificar la valoración continua se deben considerar oportunidades para valorar el desarrollo de la comprensión de los alumnos durante toda la unidad didáctica, ya que si la valoración se realiza solamente al finalizar la unidad, no hubo retroalimentación durante todo su desarrollo. Esto significa que no hubo una valoración continua y no se le brindó a los alumnos oportunidades de desarrollar y mejorar su comprensión. Es el docente quien debe crear las oportunidades para que los estudiantes puedan darse retroalimentación y también recibir retroalimentación por parte del docente durante el desarrollo de los desempeños de comprensión.

Otro aspecto importante es vigilar que se brinden tanto oportunidades de retroalimentación formal, como también informal y que haya diversas perspectivas de valoración a lo largo de la unidad: autovaloración, valoración de pares, y la valoración del docente acerca del trabajo de los alumnos.

Los alumnos también pueden participar en la elaboración de criterios de valoración, por ejemplo, discutiendo con todo el grupo acerca de cuáles son los mejores criterios de valoración para un desempeño específico. Esto favorecerá que conozcan claramente cómo serán valorados los desempeños. Luego, puede resultar útil que los estudiantes anoten en lugares visibles los criterios de valoración para los desempeños de comprensión de la unidad y de los hilos conductores.

Más adelante, trataremos el tema del uso de los portafolios y diarios de reflexión, que constituyen herramientas útiles para que los alumnos tomen conciencia de sus aprendizajes y sus producciones a lo largo de una unidad didáctica y también a lo largo de todo un curso o año electivo.

La valoración continua debe desarrollarse en el contexto de los desempeños de comprensión, vinculados a su vez en las metas de comprensión. Por este motivo, no es recomendable pensarlos por separado, sino que, al planificar, es importante

formular conjuntamente las metas de comprensión, los desempeños de comprensión, así como la descripción de criterios y la retroalimentación para la valoración continua.

La planificación educativa en el marco de la enseñanza para la comprensión:

Tina Blythe propone una forma concreta de planificar propuestas de enseñanza con el marco conceptual de la enseñanza para la comprensión. Como primera tarea, utilizar el método de la *lluvia de ideas* para cada uno de los elementos del marco conceptual: los tópicos generativos, las metas de comprensión, los desempeños de comprensión y la valoración continua. La segunda tarea a abordar es refinar esta lluvia de ideas, por medio de preguntas reflexivas que colaborarán en la clarificación de cada elemento.

Un marco conceptual guía debe abordar cuatro preguntas clave:

- ¿Qué tópicos vale la pena comprender? → Tópicos generativos
- ¿Qué aspectos de esos tópicos deben ser comprendidos? → Metas de comprensión
- ¿Cómo podemos promover la comprensión? → Desempeños de comprensión
- ¿Cómo podemos averiguar lo que comprenden los alumnos? → Valoración diagnóstica continua

Una vez definidos los elementos del marco conceptual, se debe desarrollar la unidad didáctica o plan de trabajo, procurando darle un cierre y una presentación escrita. Es necesario pensar que la unidad debe ser flexible. Esto significa que no debe agotarse en sí misma, sino que es importante compartirla con otros colegas docentes, ya que estos pueden aportar ideas interesantes y enriquecer la propuesta. Compartir la planificación con los alumnos puede colaborar en ajustarla a sus intereses y necesidades. Lo importante es realizar una planificación lo suficientemente *abierto* como para reformular metas, desempeños y criterios de evaluación a medida que se trabaja con los alumnos. Los cambios incorporados también deben comunicarse y en este sentido deben ser *públicos*.

Un ejemplo concreto:

Como hemos visto el aprendizaje debe ser significativo, elemento fundamental para que los sujetos logren incorporar activamente el conocimiento. Sin embargo, no siempre es claro cómo debe llevarse a la práctica un proyecto con la envergadura que tiene el de la enseñanza para la comprensión. Sabemos que la enseñanza de la teología puede cargar el estigma de la memorización mecánica o el de la transmisión sin cuestionamientos. Sin embargo debemos identificar cuándo aprende un estudiante un determinado contenido del área.

Saber no es lo mismo que comprender. Comprender supone usar el conocimiento y ser capaz de relacionarlo y extrapolarlo en otras situaciones. Es decir, en el ámbito de la teología significaría pasar de la transmisión al uso de la misma. Saber vincular el pasado del texto bíblico con el presente, saber mirar la realidad desde distintas perspectivas, aprender a nombrar la realidad con categorías bíblicas y llevar a cabo acciones específicas que permitan poner en práctica lo aprendido. Comprender es poder llevar a cabo diversas acciones y demostrar que uno entiende el tópico y al mismo tiempo lo amplía.

Una clase de teología que busque favorecer la comprensión tendría que considerar en su planificación las características de los estudiantes: cómo son ellos, qué temas los motivan, lo que más les interesa o desafía o utilizarían en la vida cotidiana. Es decir, planificar la enseñanza para la comprensión exige conocer a los estudiantes con los cuales vamos a trabajar.

La planificación de una clase no es un acto lineal donde comenzamos con los objetivos y terminamos con la evaluación. Lo primero que debemos entender es que la comprensión es un ejercicio continuo, que se retroalimenta permanentemente. Aunque hay ideas clave al momento de organizar las clases, aquello que destaca la enseñanza para la comprensión es la utilización de cuatro elementos básicos: tópicos generativos, metas de comprensión, desempeños de comprensión y evaluación diagnóstica continua. Y englobando a estos cuatro pasos, nos encontramos con los llamados hilos

conductores, que tienen como fin establecer aquellos objetivos que esperamos se lleven consigo los estudiantes al terminar el año.

Lo que vamos hacer ahora es utilizar un área de la teología como es la historia de la iglesia para realizar nuestro ejercicio.

1- Tópicos generativos:

Si pensamos en la enseñanza de la Historia de la Iglesia, un tópico generativo puede ser entendido como un concepto o idea central que es relevante para entender un proceso histórico. Determinar el tópico significa que el docente tiene un buen manejo disciplinario y que sabe analizar la información más allá de los contenidos básicos. El tópico generativo debe ser rico en conexiones con otras ideas y ofrecer alternativas para que los estudiantes aprendan e investiguen. El tópico debe ser de interés para el docente aunque no pueda serlo tanto para el estudiante, sin embargo, el docente deberá utilizar los mecanismos para que así suceda. Para ello, un ejemplo sería que tomemos una parte de la historia de la Iglesia, específicamente el período de la Reforma Protestante y utilicemos preguntas que nos ayuden, por ejemplo, a pensar como éste período afectó o afecta al mundo contemporáneo. La respuesta que el docente puede dar a esta pregunta es que el mundo occidental ha generado dos grandes modelos que influenciaron en la formación de las sociedades, culturas y de los Estados Nación en el período posterior a dicho suceso. Haciendo una diferenciación entre países netamente católicos y protestantes.

Llegar a una conclusión de este tipo implica una reflexión significativa por parte del docente y un manejo conceptual que permitirá transmitir un contenido y al mismo tiempo tener una mirada sobre las consecuencias producidas por un hecho histórico determinado. Es decir, en esta primera etapa está en juego la competencia disciplinaria y pedagógica del docente. Ya que debe seleccionar y problematizar tópicos centrales que susciten comprensión e interés en los estudiantes.

El docente de esta manera podrá problematizar el proceso de la Reforma Protestante, teniendo como referencia aquellos temas centrales para estudiar el tópico y al mismo

tiempo utilizar las conexiones que puedan llevar a generar interés en los estudiantes con preguntas desafiantes y abordables de acuerdo a las características del grupo. Por ejemplo: ¿Qué características sociales, políticas y económicas distinguieron a un país católico y otro protestante?, ¿Cuáles fueron las causas de dichas diferencias?, ¿Cuáles fueron las consecuencias de dichas diferencias?, ¿Cómo afectaron dichas diferencias al mundo?, ¿Cómo se encuentran hoy dichos países?, ¿Qué desafíos tiene hoy la fe protestante?

2- Metas de comprensión:

La noción de metas de comprensión se encuentra íntimamente relacionada con la noción de competencia. Es decir, las metas de comprensión son los problemas que los estudiantes deben resolver. Para que esto suceda es necesario que los estudiantes cuenten con información clara que les permita desplegar destrezas investigativas y reflexivas. De esta manera, en las metas de comprensión convergen los conocimientos disciplinarios, las habilidades para trabajarlos y las actitudes necesarias para la formación de un pensamiento histórico / teológico. Nos podemos preguntar: ¿Qué esperamos que nuestros estudiantes comprendan de la Reforma Protestante? ¿Qué tipo de metas promoverán comprensiones profundas sobre la Reforma Protestante? El estudiante de esta manera aprenderá a movilizar recursos cognitivos complejos para alcanzar dichas metas. Una meta de comprensión relacionada con el tópico de la Reforma Protestante podría estar dirigida a que los estudiantes comprendan las diferenciaciones que existieron entre las sociedades que adoptaron la fe católica y los que adoptaron la fe protestante. Una comprensión un tanto más profunda implicaría entender los efectos positivos y negativos de dichos procesos hasta lo que hoy podemos ver en la actualidad. Y por otra parte, que los estudiantes sepan distinguir los momentos principales de la Reforma Protestante: Antecedentes y aspectos principales de la reforma. Lo más importante al planificar las metas de comprensión es relevar que es importante para los estudiantes y por otra parte que el contenido a estudiar y reflexionar enriquezca su mirada del mundo actual.

3- Desempeños de comprensión:

Los desempeños de comprensión son aquellos logros que deben realizar los propios estudiantes. Es un plan de acción para que alcancen las metas de comprensión. Se trata de actividades que apunten a comprender algo central de un tópico. Deben favorecer la exploración, investigación y la reflexión.

En la enseñanza de la historia de la Reforma Protestante un desempeño de comprensión no puede ser una actividad de memorización. Su planificación presume que cada docente determine el tiempo que el estudiante necesita para lograr las metas de comprensión y que organice una serie de itinerarios que le permitan realizar de manera creciente dicho trabajo. Para comenzar se pueden plantear preguntas abiertas, invitar a realizar algún tipo de lectura o ver algún video y comenzar a pedirle a los estudiantes que realicen sus primeras opiniones al respecto. Estos desempeños permitirán descubrir qué saben los estudiantes sobre un determinado tópico. En el ejemplo sobre la Reforma Protestante, los desempeños introductorios deberían apuntar a que los estudiantes expresen que diferencias ellos consideran que existen entre las sociedades católicas y las sociedades protestantes. Este tipo de actividades ayudará a evidenciar cuales han sido para ellos los efectos de la fe evangélica en distintas sociedades. Luego de esta parte introductoria, se recomienda aplicar desempeños de indagación e investigación. Es decir, pasar a un tipo de acción más compleja que implica agregar información por medio de actividades que permitan que el estudiante reflexione, compare, analice las fuentes, jerarquice y releve los aspectos importantes de los conocimientos que va construyendo. Por ejemplo, aquello que podrían hacer es analizar los procesos de la Reforma Protestante, sus antecedentes históricos y los momentos específicos en que se produce la Reforma. Y una segunda parte donde indagan en otras fuentes menos definidas por el docente donde puedan investigar específicamente las diferencias entre ambas sociedades. Para ello podrán cotejar diferentes autores, indagar en la biblioteca de la institución o en internet. Relevando luego cuales han sido dichas fuentes, que tipo de información aportaron,

que postura expresa cada autor, etc. Luego que los estudiantes hayan sintetizado toda la información recopilada deberán transitar por una investigación algo más compleja. Para ello, el docente le ofrecerá algunos textos clave para comprender el proceso de la Reforma Protestante con posiciones histórico / teológicas diferentes. Los estudiantes deberán clasificar la información, compararla, establecer sus similitudes y diferencias. Otra actividad relacionada con la investigación podría apuntar a que los estudiantes elaboren una encuesta para aplicar a sus familiares y conocidos, en la cual le pregunten qué diferencias ven entre países de tradición protestante y católica. Ambas actividades podrán concluir pidiendo a los estudiantes que narren aquellos aspectos que consideran relevantes en su aprendizaje. Pero sobre todo, que fue aquello que aprendieron del proceso de la Reforma y su relación con las sociedades que adoptaron la fe de la misma.

En esta etapa los docentes pasan a ser guías de los estudiantes. Un referente que invita a ajustar la mirada que proveen las actividades y los materiales de estudio. Logrando una retroalimentación con nuevas preguntas y desafíos. Pero siempre enfocando la mirada en los problemas centrales.

Para finalizar, los estudiantes deberán hacer una síntesis de sus desempeños y explicar con sus palabras y con las nuevas herramientas adquiridas a lo largo de la unidad los aspectos centrales de la Reforma Protestante y sus consecuencias en las sociedades que adoptaron dicha fe. Ello implicará facilitar diversas actividades para que los mismos puedan expresar sus opiniones y dar evidencias de las diferentes miradas y como todo eso se puede extrapolar a la vida actual. Es decir, cómo comprenden un determinado fenómeno. Para lograr esto se pueden formar grupos de dos o tres participantes – o también se puede realizar de manera individual - y armar un blog, elaborar un artículo periodístico, armar un artículo científico, los cuales podrán dar cuenta de los aspectos fundamentales que caracterizaron a la Reforma Protestante y cuáles fueron sus consecuencias sociales, culturales, políticas y económicas. En los desempeños de comprensión los estudiantes reconfiguran,

expanden, extrapolan y aplican lo que ya saben, desafiando los prejuicios, los estereotipos y el pensamiento esquemático.

4- Evaluación diagnóstica continua:

Teniendo en cuenta que se trata de una enseñanza constructivista, la evaluación continua busca ser un recurso más de aprendizaje. Desarrollar una evaluación continua implica retroalimentar en todo momento a los estudiantes y concederles oportunidades reales para mayores niveles de comprensión. Evaluar continuamente supone que los estudiantes saben que están siendo evaluados.

Los estudiantes deben conocer los criterios con que son evaluados, participar en su elaboración cuando resulte pertinente y poder hacer el vínculo entre las metas de comprensión propuestas por el docente y las lógicas de evaluación de la clase o la unidad.

Por ejemplo, siguiendo con el tema de la Reforma Protestante, el docente le puede preguntar a cada grupo cuales han sido los problemas que han encontrado al momento de buscar la información en la biblioteca, en Internet y cómo lograron organizar la información y si han logrado establecer diferencias reales entre los textos que han indagado. Es necesario que el docente haga públicos los criterios con los que evaluará a sus estudiantes: al momento de evaluar el desempeño se considerará que cada grupo elabore una interpretación que contenga una visión crítica con respecto a la influencia del protestantismo en las sociedades occidentales, que use fuentes de consulta que contrasten opiniones, que establezcan relaciones cercanas y lejanas entre la Reforma Protestante y nuestra época.

Lo nuevo aquí es invitar a los docentes a organizar la enseñanza como una secuencia lógica que promueve aprendizajes comprensivos y que, en este proceso, la evaluación se convierta en insumo fundamental para verificar los niveles de comprensión que alcanzan los estudiantes.

Se trata de un modelo que ofrece cuatro etapas para la internalización de conocimientos y su interacción y reflexión con la actualidad. El valor de este trabajo se

encuentra en los puentes entre los discursos sobre pedagogía y la renovación de las prácticas de enseñanza. Al pensarlo para la enseñanza de la Historia de la Iglesia, pero en particular en nuestro caso con la Reforma Protestante, el modelo se torna muy interesante para la planificación de tópicos, metas, desempeños y evaluaciones.

El modelo de la enseñanza para la comprensión nos permite explicitar y visualizar lo que intuitivamente sabemos, desarrollar un pensamiento histórico / teológico particular donde los estudiantes tienen la oportunidad de explorar, indagar, conjeturar y razonar sobre el pasado y su vínculo con la realidad. Por lo tanto, las actividades propuestas deben ser desafiantes y viables, pues lo obvio o lo muy complejo desalientan las posibilidades de aprender y de motivarse con un tema.

Es importante señalar que el modelo propuesto implica por parte del docente un conocimiento sólido de la disciplina, de los estudiantes, saber graduar el tiempo y el tipo de actividades idóneas para que los estudiantes logren metas de comprensión y, lo más importante, necesitan trabajar con la evaluación continua, pues no hay aprendizajes reales cuando en el aula no se despliega un sistema de verificación y retroalimentación del avance de los estudiantes. Por lo tanto, es un modelo que promueve el desarrollo de competencias y para ello requiere de docentes competentes.

Bosquejo básico:

Tópicos generativos	Temas seleccionados	H I L O S C O N D U C T O R E S
Metas de comprensión	Logros a alcanzar	
Desempeños de comprensión	Actividades a resolver	
Evaluación continua	Saber lo que han comprendido	

Síntesis de la unidad:

Tema: Historia de la Reforma Protestante
<p>1- Tópicos generativos: Temas seleccionados</p> <ul style="list-style-type: none">A- ¿Cómo afecta al mundo contemporáneo los hechos acaecidos en la Reforma Protestante?B- Características y singularidades de aquellos países que adoptaron la fe católica y aquellos que adoptaron la fe protestante. <p>Preguntas desafiantes:</p> <ul style="list-style-type: none">- ¿Qué características sociales, políticas y económicas distinguieron a un país católico y otro protestante?- ¿Cuáles fueron las causas de dichas diferencias?- ¿Cuáles fueron las consecuencias de dichas diferencias?- ¿Cómo afectaron dichas diferencias al mundo?- ¿Cómo se encuentran hoy dichos países?- ¿Qué desafío tiene hoy la fe protestante?
<p>2- Metas de comprensión: Logros a alcanzar</p> <ul style="list-style-type: none">A- Que los estudiantes comprendan las diferenciaciones que existieron entre las sociedades que adoptaron una fe católica y las que adoptaron una fe protestante.B- Que los estudiantes descubran los efectos positivos y negativos de dichos procesos hasta lo que hoy podemos ver en la actualidad.C- Que los estudiantes sepan distinguir los momentos principales de la Reforma Protestante: Antecedentes y aspectos principales de la reforma.
<p>3- Desempeños de comprensión: Actividades a resolver</p> <p>A- Introducción: Observar cuales son los conocimientos básicos que tienen los estudiantes por medio de alguna actividad introductoria. Utilizando:</p> <ul style="list-style-type: none">a- Preguntas abiertas: ¿Cómo afecta la fe en la vida de las personas y en las sociedades? ¿Cómo sería nuestro país si nuestra religión hubiera sido la hinduista? ¿Cómo afecta en un país el adoptar el ateísmo?b- Lecturas: GONZÁLEZ, Justo L. <i>La historia también tiene su historia</i>. Cap. 5: ¿Cuál será el futuro de la historia? Buenos Aires: Kairós. 2001.c- Videos: Lutero. Coproducción Alemania-USA; Distribuida por MGM. 2003. <p>B- Estudiar y analizar los procesos de la Reforma Protestante, sus antecedentes históricos y los momentos específicos en que se produce la Reforma: GONZALEZ, J. L. <i>Historia del Cristianismo</i>. Tomo II. Caps: I, II, III y IV. Miami: Editorial Unilit. 1994.</p> <p>C- Investigar en la biblioteca de la institución ó por internet las características y diferencias entre sociedades de corte católico y sociedades de corte protestante.</p> <p>D- Lectura de textos asignados por el docente, por ejemplo: GONZALEZ, J. L. <i>Retorno a la historia del pensamiento cristiano</i>. Caps: X y XI. Buenos Aires: Ediciones Kairós. 2009. ROLDÁN, Alberto F. <i>Reino, política y misión</i>. Caps: 3 y 7. Lima: Ediciones Puma. 2011.</p> <p>E- Actividad adicional: Elaboración de una encuesta para ser aplicada a familiares y conocidos en la cual puedan indagar sobre el conocimiento que tienen ellos sobre las diferencias y similitudes entre países de tradición protestante y de tradición católica.</p> <p>F- Síntesis oral o escrita, individual o grupal de sus desempeños, explicando los aspectos centrales de la Reforma Protestante y sus consecuencias en las sociedades que adoptaron dicha fe. Para lograr esta última parte de puede: armar un blog, elaborar un artículo periodístico, armar un artículo científico, los cuales podrán dar cuenta de los aspectos fundamentales que caracterizaron a la Reforma Protestante y cuáles fueron sus consecuencias sociales, culturales, políticas y económicas.</p>
<p>4- Evaluación diagnóstica continua: Saber lo que han comprendido</p> <ul style="list-style-type: none">A- Evaluar el trabajo que realizan los estudiantes en todo momento: Asistencia, participación en clase, realización de actividades individuales, realización de actividades grupales, comprensión de consignas, uso del lenguaje académico, maduración en el pensamiento a lo largo de toda la cursada, elaboración de conclusiones, elaboración de preguntas, etc.B- Explicitar las metas de comprensión.C- Explicitar las formas de evaluación.

4.4. La evaluación y el uso de portafolios⁴⁰⁴:

Mucho se ha escrito acerca de la evaluación y continúa siendo un tema vigente y controvertido. En el debate didáctico contemporáneo, este tema constituye un tópico que inevitablemente se plantea como de difícil solución. Todo grupo social es portador y productor de normas que jerarquizan, clasifican, valoran, comparan, miden y emiten juicios valorativos. Estas normas están presentes en cualquier proceso de enseñanza y aprendizaje y, por lo tanto, la evaluación se convierte en un recurso indispensable para el perfeccionamiento de ambos procesos.

La evaluación:

La evaluación, según *De Ketele*⁴⁰⁵ debe realizarse sobre la base de un programa que incluya un determinado conjunto de instrumentos de evaluación, dado que cada uno debe estar orientado a *evaluar diferentes aspectos del aprendizaje de los alumnos*⁴⁰⁶, de modo que de manera global constituyan integralmente la estructura de dicho programa. Asimismo, éste debe ser consistente con el tipo de enseñanza que se desarrolle y debe permitir evaluar justa y equitativamente a grupos compuestos por alumnos diferentes.

Un principio general que rige el diseño de todo programa evaluativo es el de la economía del tiempo, ya que el tiempo destinado a la toma de la evaluación debe ser breve. Por el contrario, el destinado a la corrección de las evaluaciones debe ser considerable, ya que el docente debe darse el tiempo para reflexionar sobre las razones de las respuestas efectuadas por los alumnos.

Actualmente, existen muchas dificultades a la hora de encarar la evaluación de un determinado grupo, puesto que las aulas al estar constituidas por muchos alumnos – cada uno con sus particularidades-, resulta difícil poder encarar formas de

⁴⁰⁴ El proyecto de la enseñanza para la comprensión se construyó sobre ideas desarrolladas por Gardner, David Perkins y sus colegas del Proyecto Cero sobre evaluaciones del aprendizaje por medio del análisis de portafolios de producciones y realizaciones de los alumnos.

⁴⁰⁵ DE KETELE, J. M. *Observar para educar*. Madrid: Visor. 1984

⁴⁰⁶ *Ibíd*, p. 33.

evaluación que puedan producir aprendizajes significativos en todos los estudiantes y que al mismo tiempo evite el fracaso, la repitencia y el abandono, entre otras cuestiones. Por lo tanto, la calidad de la evaluación está sujeta a su capacidad de evaluar de manera justa e igualitaria a todos los educandos.

Es necesario tener en cuenta, que todo proceso de evaluación consta de tres fases: 1- la *medición*, que corresponde al proceso de recolección de datos; 2- la *valoración*, que permite la comparación con algún criterio; 3- la *decisión*, que se refiere al uso de la información valorada con algún fin, por medio de la interpretación, que conduce a la construcción de juicios de valor. En efecto, para que pueda generarse una evaluación con sentido, es necesario que existan criterios que permitan construir juicios de valor sobre los procesos de aprendizaje de los alumnos. Estos, pueden ser constituidos de dos maneras:

a- La primera resulta del producto de los estados afectivos del docente, que pueden estar afectados por sus connotaciones psicológicas, culturales, sociales y su experiencia escolar vivida, entre otras cosas.

b- La segunda cuestión, parte de la elaboración seria y rigurosa de la información recogida de forma sistemática, a partir no ya de connotaciones, sentimientos y actitudes, sino de una base de conocimientos que fundamente objetivamente el juicio de valor emitido.

Apreciar, estimar, atribuir valor o juzgar han sido los conceptos que más se asociaron a la evaluación. Desde una perspectiva didáctica, este concepto implica juzgar la enseñanza y el aprendizaje, atribuirles valor a los actos y a las prácticas docentes que dan cuenta de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Desde otra perspectiva, se puede considerar el pensamiento de *Foucault*⁴⁰⁷ que establece, que el examen es un instrumento diseñado para vigilar y a través de él, la individualidad tiene la posibilidad de ser archivada. Por lo tanto, vigilancia, poder

⁴⁰⁷ FOUCAULT, M. *El examen*, en Díaz Barriga, A. (comp.), *El examen, textos para su historia y debate*, México: UNAM. 1993.

y práctica son procesos inherentes a la evaluación. De modo que, el examen combina las técnicas de jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza, dividiendo a los que se ajustan a la norma – los seres normales- y los que no – los seres anormales-. Asimismo, este tipo de vigilancia permite al mismo tiempo, calificar, clasificar y castigar permitiendo dividir y sancionar a los individuos.

En el pasado, la evaluación de las prácticas docentes fue planteada con relación a la supervisión, y estuvo orientada al control de la actividad de los profesores. En este contexto, el proceso evaluativo no se lo planteó como método para el mejoramiento de las prácticas de los maestros, ya que se lo vinculaba directamente con la valoración de los resultados de los alumnos y la eficacia de la práctica docente. Desde esta visión, el concepto de evaluación se unió al de medida del rendimiento académico de los contenidos, pues el interés solamente estaba puesto en la comprobación de la *eficacia* de lo que era enseñado, con el fin de obtener datos cuantitativos. En consecuencia, *medida* y *evaluación* eran conceptos que operaban como sinónimos, y lo que se buscaba principalmente era la obtención de información sobre los sujetos. No se planteaba la posibilidad de que los actores del proceso de enseñanza y aprendizaje (docentes y alumnos), fueran evaluados aparte de lo referente a los resultados cuantificables. Según *Bobbitt*,⁴⁰⁸ el proceso de evaluación permite observar hasta qué punto se han conseguido los objetivos educativos. Dentro de esta perspectiva tecnicista, la evaluación de las prácticas como problema didáctico era casi inexistente. Incluso, la evaluación no estaba relacionada con el proceso de toma de conciencia de los aprendizajes adquiridos o con las dificultades de su comprensión u adquisición. En efecto, resulta controvertido desde esta perspectiva el planteo que predica, que es posible la medición de los aprendizajes en el mismo momento en que ocurren, puesto que no tiene en cuenta que los aprendizajes

⁴⁰⁸ BOBBITT, F. *El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico*, en: GIMENO SACRISTÁN J., *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata. 1990.

significativos necesitan tiempo de consolidación y, que sus resultados se manifiestan mucho después de que se plantee la situación de enseñanza.

Otra de las cuestiones controvertidas de las prácticas evaluatorias, es el papel que cumplen las ideas y expectativas que los docentes tienen acerca de los aprendizajes y posibles rendimientos de los alumnos, ya que estas muchas veces pueden convertirse en una profecía que efectivamente se cumple. Este tipo de procesos, se denomina *efecto halo* el cual, se traduce en la tendencia a formar una impresión o juicio sobre una característica particular de un individuo basándose, en la impresión general que se tiene de su persona. Si ésta es favorable, el sujeto será hipercalificado en sus rasgos positivos, si por el contrario, la impresión es mala darán resaltados los rasgos negativos.

Lo anterior, da cuenta que cuando los docentes evalúan a sus alumnos, se haya presentes teorías implícitas, que son construcciones personales basadas en experiencias sociales y culturales propias. Las mismas, forman parte de la realidad psicológica de cada individuo e intervienen cuando se evalúa imprimiendo, al proceso evaluativo cierta subjetividad. Esta subjetividad, es intrínseca a la evaluación y está constituida por los prejuicios, valores, experiencias anteriores e ideas de lo correcto o incorrecto que cada sujeto posee.

En síntesis, evaluar⁴⁰⁹ significa examinar el grado de adecuación entre un conjunto de información y un conjunto de criterios adecuados con el objeto de tomar una decisión. La evaluación es la fase valorativa de toda acción racional humana, en otras palabras, cuando nos proponemos hacer algo racionalmente, planificamos nuestra acción, la llevamos a cabo y por último reflexionamos sobre las consecuencias. Esta última fase de reconsideración, valoración y análisis se convierten en el núcleo lógico de toda evaluación. Asimismo, toda práctica evaluativa ha de permitir efectuar una retroalimentación constante para la mejora del proceso

⁴⁰⁹ Para seguir profundizando con el tema de evaluación se sugiere leer a Alicia Camillioni, Edith Litwin, Susana Celman, María del Carmen Palou de Maté en *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*.

educativo y, por lo tanto, la misma debe asumirse con una responsabilidad ética, social y política y no como una técnica de control y de medida escolar.

Por lo tanto, la acción evaluadora debe tener como fin, la comprensión del proceso de cognición de los estudiantes, pues al profesor lo que le debe interesar es principalmente la posibilidad de dinamizar las oportunidades de aprendizaje para que el alumno reflexione sobre el mundo y para que pueda construir el mayor número de verdades, con el fin de lograr la posterior formulación y reformulación de hipótesis, acciones que constituyen el pensamiento crítico y participativo

El uso de portafolios:

*Danielson, Charles*⁴¹⁰ ha escrito sobre este tema y nos dice que un portafolio está constituido por una colección de trabajos de los alumnos, lo cual permite evaluar su desempeño. Su utilización, se realiza con la finalidad de mostrar evidencia de lo que son capaces de hacer los estudiantes, a través de la presentación seleccionada de muestras de trabajos propios, que dan cuenta de sus avances y logros. A su vez, los alumnos participan en la elección de los trabajos, de los criterios de selección y del proceso de auto reflexión. Por lo tanto, la función principal de la utilización de portafolios consiste en documentar que es lo que el alumno aprendió y, demostrar el dominio de conocimientos y habilidades.

Un portafolio, debe contener no sólo los trabajos de los alumnos, sino que los mismos deben constituirse en una colección sistemática, para que puedan dejar constancia de la evolución del conocimiento, destrezas o actitudes en una o varias asignaturas. Además, esta colección debe permitir dejar una constancia documentada, de los cambios cognitivos que se producen en el alumno. De este modo, el portafolio se convierte en un registro del aprendizaje, que se concentra en el trabajo del alumno y en su reflexión sobre esa tarea.

⁴¹⁰ DANIELSON, CH. Y OTROS. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. Buenos Aires. 1997.

Los portafolios, si bien son colecciones de las actividades de los estudiantes, éstas no son seleccionadas al azar, sino que la selección de cada una de ellas debe ser pensada y meditada. Incluso, los educandos tienen la oportunidad de reflexionar, revisar y comentar los trabajos que han sido incluidos en el portafolio, ya sea con el docente o con sus mismos compañeros.

Existen tres grandes tipos de portafolios:

a)- *Portafolios de trabajo*: son una colección deliberada de trabajos, orientada a los propósitos del aprendizaje, y su finalidad es la de actuar como depósito de reserva del trabajo de los alumnos. Este tipo de portafolio, se utiliza generalmente para el diagnóstico de los estudiantes. Casi siempre, se estructura alrededor de un área de contenido, y todos los elementos se relacionan con el propósito de la enseñanza. Un portafolio de trabajo se diferencia de una carpeta de trabajo, porque ésta sólo funciona como receptáculo de todo lo que produce el alumno, sin propósitos específicos que guíen su recopilación.

b)- *Portafolios de presentación, de exhibición o de los mejores trabajos*: son utilizados para demostrar el nivel más alto alcanzados por los trabajos de los alumnos. En este tipo de portafolio, es el alumno quien selecciona sus “mejores obras”. Estas, se constituirán en la documentación que refleje el crecimiento y los avances de los estudiantes, a lo largo del tiempo.

c)- *Portafolios de evaluación diagnóstica*: éstos tienen como finalidad, documentar lo que ha aprendido un alumno, en relación con objetivos curriculares específicos. En este caso, es el contenido del currículum lo que determina que formará parte del portafolio. Danielson, plantea una serie de pasos que se deben considerar en el momento de elaborar un sistema de portafolios de evaluación: se tienen que determinar los objetivos curriculares a ser alcanzados; se deben establecer qué decisiones se tomarán sobre la base de las evaluaciones de los portafolios; es necesario diseñar tareas de evaluación referentes a los objetivos curriculares; hay que definir los criterios para cada tarea de evaluación y establecer pautas de rendimiento

para cada uno de ellos; es imprescindible capacitar a los docentes u otros evaluadores para calificar las evaluaciones, lo cual asegurará su confiabilidad; luego, se procede a implementar las evaluaciones, reunir las en portafolios y calificarlas; y por último, se toman decisiones basadas en las evaluaciones de portafolios.

Un gran aporte de los portafolios, es que permiten a los estudiantes documentar aspectos de su aprendizaje que no surgen con claridad en las evaluaciones tradicionales. Además, con ellos, es posible considerar una amplia gama de resultados que se ven reflejados, en el registro a lo largo del tiempo de los logros de los alumnos.

Danielson, señala algunos lineamientos para calificar los portafolios, aunque señala que esto implica un riesgo, ya que es importante considerar el contexto y la situación de enseñanza en la que la utilización de portafolios tiene lugar:

- Poner notas exclusivamente a los ítems de los portafolios de evaluación.
- Evaluar los ítems de un portafolio de evaluación de acuerdo con criterios claros y, utilizar una guía de calificaciones o matriz de comprensión.
- Establecer lineamientos claros para los alumnos sobre su trabajo con el portafolio como un todo.
- Establecer lineamientos claros para juzgar los portafolios de evaluación como un todo, en relación con su carácter completo y su organización.

Desde una visión tradicional de la evaluación, los docentes enseñan una serie de contenidos, proponen a los educandos una serie de actividades y luego proceden a tomar un examen. Este es corregido por el docente, para más tarde ser entregado a los estudiantes. Por el contrario, en una clase en la que se utilizan portafolios, la evaluación juega un papel muy diferente. La evaluación de las actividades queda en manos de los propios alumnos, en vez de estar solamente a cargo del docente. Cuando se seleccionan los trabajos destinados al portafolio, éstos se evalúan cuidadosamente y se tratan de mejorar con una posterior revisión y una

autoevaluación. En consecuencia, en las clases donde se utilizan portafolios, la evaluación se convierte en más formativa y menos acumulativa.

Las pruebas tradicionales, no tienen la capacidad de revelar lo que los alumnos saben y pueden hacer. Como lo usual es que las calificaciones se pongan en percentiles, a modo de comparar a unos alumnos con otros, todo lo que permite denotar es que cierto estudiante rinde en cierto nivel. Sólo se podrá dar cuenta de que los estudiantes entendieron (o no) si se explora profundamente y si se solicitan nuevos informes al servicio de las calificaciones impuestas. Inclusive, las evaluaciones estandarizadas proporcionan solamente, información acerca de los niveles de aprendizaje alcanzados por el alumno hasta ese momento. Con los portafolios, en cambio, los docentes pueden concentrarse en lo que les importa, o sea, en el desarrollo de las aptitudes y en el conocimiento individual de los estudiantes a lo largo del tiempo.

En un ámbito tradicional, todo ocurre de forma lineal: los objetivos curriculares están establecidos, los alumnos realizan las actividades de la enseñanza y luego se los evalúa sobre el dominio que tienen con respecto a un determinado tema. Por el contrario, en un aula con portafolios, los elementos del proceso educativo están más entrelazados. Si bien, los objetivos del currículum se encuentran previamente establecidos, tanto la enseñanza como la evaluación se orientan hacia los tipos de rendimiento a través de los cuales, los alumnos pueden demostrar y desarrollar su comprensión de las capacidades y conocimientos representados por el currículum. De este modo, el proceso se vuelve más reiterativo y el maestro con sus alumnos pasan constantemente de la enseñanza a la evaluación y viceversa. En el empleo de portafolios, la reflexión del estudiante sobre su trabajo terminado es el elemento decisivo promoviendo, las actitudes críticas tales como la autoevaluación.

Uno de los grandes beneficios de un programa de portafolios, es que permite al docente compartir la responsabilidad del aprendizaje con el educando. Por su puesto, los estudiantes no siempre saben cómo evaluar su trabajo y mejorarlo; sin embargo,

esta es una capacidad que pueden adquirir y, cuando lo hacen, el proceso de enseñanza es más gratificante para el docente.

Con los portafolios, los educadores también pueden advertir, el desarrollo de ciertas capacidades académicas de sus alumnos, en áreas que anteriormente quedaban ocultas. Muchos docentes afirman que, gracias al trabajo que los alumnos seleccionan para sus portafolios, descubren puntos débiles y fuertes que anteriormente les eran desconocidos. Con ello, reciben una importante retroalimentación de su propia práctica de enseñanza y pueden realizar ajustes, a fin de asegurarse que cada alumno alcance las pautas fijadas en el currículum.

Por último, hay que tener presente, que si los educadores introducen los portafolios en una clase tradicional y los alumnos los llenan con guías de actividades y trabajos prácticos, no se generará ningún cambio significativo. Por tal motivo, el empleo de portafolios tiene efectos positivos, cuando se los utiliza como estímulo para que los estudiantes produzcan un trabajo imaginativo y creativo, cuando se alienta a éstos a analizar su propio progreso y cuando ellos elaboran respuestas a desafíos abiertos.

En Resumen: La evaluación no debe ser concebida como un medio que solamente se reduce a la medición de rendimientos o adjudicación de calificaciones, sino que debe comprenderse como un proceso que implica la reflexión y la autoevaluación por parte de los docentes y de los alumnos.

Es imprescindible erradicar la visión tradicional que se tiene de la evaluación, la cual considera que los procesos evaluativos solo son un medio para la comprobación de la eficacia de la tarea docente. Por lo tanto, resulta necesario construir programas evaluatorios que permitan dar paso a la generación de prácticas autoevaluativas no sólo por parte del alumno, sino también por parte del docente.

Asimismo, hay que tener en cuenta, que los portafolios no son de por sí una solución mágica, sino que deben estar acompañados de actividades que den lugar a la autorreflexión. Incluso, es necesario que los docentes sean capacitados en estas

cuestiones, para poder aprovechar al máximo sus beneficios. Otra cuestión que hay que tener presente, es que la utilización de portafolios conlleva mucho tiempo y esfuerzo. Por lo tanto, el desarrollo de este tipo de prácticas innovadoras, implica el apoyo de un proyecto institucional, junto con el respaldo de docentes y directivos, quienes deben organizarse de la mejor manera posible si quieren obtener resultados significativos. Tal y como plantea Celman: *no existen formas de evaluación que sean absolutamente mejores que otras. Su calidad depende del grado de pertinencia al objeto evaluado, a los sujetos involucrados y a la situación en que se ubiquen.*⁴¹¹

Lo importante, es dar lugar a una nueva concepción de evaluación, que debe permitir la reflexión crítica de los procesos de enseñanza y aprendizaje, y que incentive a los docentes a plantearse cuestiones tales como: ¿qué enseño?; ¿por qué enseño estos temas y no otros?; ¿de qué manera encaro la enseñanza?; ¿pueden aprenderlo mis alumnos?; ¿qué sentido tiene este aprendizaje para ellos?; ¿qué cosas quedan afuera y por qué?

4.5. Una educación teológica en clave pedagógica

Para que la mediación teológica encuentre a la dimensión pedagógica como motor de su quehacer cotidiano necesita ver su tarea en clave pedagógica. Esta clave pedagógica debe tener en cuenta tres planos.

Antes de ingresar a los tres planos habría que aclarar a que nos estamos refiriendo cuando decimos “clave pedagógica”. Esta frase hace referencia a la realización de un trabajo que se encuentre signado por una lógica pedagógica, es decir, que tenga como base que el acercamiento a los nuevos conocimientos y las diferentes maneras de lograr que los mismos se adquieran, se realicen de manera significativa. Para ello debe existir cierta estructura interna y significatividad lógica.

⁴¹¹ CELMAN, S. *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*, en: CAMILLONI Y OTRAS. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. 1998.

Para que la pedagogía como acción reflexiva tenga efectividad y continuidad en los tres planos que mencionaremos a continuación, necesita de tres niveles de análisis:

1. El nivel fenomenológico: que tiene como objeto la descripción de las distintas manifestaciones de los hechos educativos.
2. Un nivel analítico: que expone la expresión cuantitativa y cualitativa de las distintas manifestaciones de la educación.
3. Un nivel interpretativo: que tendrá la intención de interpretar el sentido que tiene la educación en orden a la realidad y a la vida humana.

El primer plano que queremos destacar es el plano *pedagógico – filosófico*: Este tiene que ver con la mirada antropológica – teológica que tiene la institución. Es decir, su manera de concebir al sujeto que aprende y su tarea educadora. La institución debe plantearse su entendimiento del tema y como pretende encarar en consecuencia dicha tarea. Una institución no puede dejar de analizar ni comprender su entorno. Y cuando hablamos de entorno habría que aclarar que estamos refiriéndonos al entorno inmediato y al global. Este plano pedagógico – filosófico será el encargado de generar la cultura institucional, su visión, su misión y sobre todo una mirada clara del sujeto de su intervención y de las formas en que se actuará para lograr los objetivos institucionales.

El segundo plano es el *pedagógico – académico*: Este tiene que ver con el currículum, la dirección académica y la formación de los docentes. De manera que estos temas serán verdaderamente significativos en la medida que se los analice y se los ponga en clave pedagógica. Para que lo académico se impregne de lo pedagógico debe bajar el plano pedagógico – filosófico al área académica. Es decir, debe haber una lógica interna que se encuentre significada por lo pedagógico.

El tercer plano es el *pedagógico – organizacional*: En la mayoría de los casos lo organizacional se lo toma como separada de la parte pedagógica porque se piensa que tiene que ver estrictamente con lo administrativo. Pero debemos decir que la

calidad educativa de una institución también se debe medir por su aspecto administrativo - organizacional, además de hacerlo en relación con lo pedagógico. Y como sucede con el plano anterior, lo organizacional debe continuar la lógica pedagógico – filosófica como parte identitaria de su tarea.

4.6. Condiciones generales para la implementación del marco de la enseñanza para la comprensión en una Institución de educación teológica

Cualquier carrera, sea de pregrado, grado o posgrado podrá utilizar el marco de la enseñanza para la comprensión como verdadera herramienta de enseñanza - aprendizaje. Para ello deberá incluir en sus diferentes componentes un sistema de evaluación interna y una correspondiente propuesta de mejora continua, que tenga en cuenta las características del alumnado, la capacitación de los docentes, materiales, recursos disponibles, tecnología y gestión en general.

4.6.1. Componentes mínimos para la confección del proyecto

Hay siete componentes fundamentales como características generales para que un programa de educación teológica logre los objetivos planteados. Estos componentes deben presentar una estructura coherente, que evite el exceso de algunos de ellos. Cada uno de ellos deberá enunciar sus aspectos centrales y sus características generales, proponiendo mejores niveles de calidad.

A partir de estas consideraciones se sugiere que se implementen procesos de mejora que contengan las metas a alcanzar en un lapso determinado de tiempo. De modo que pasado un período estipulado de tiempo se pueda corroborar su cumplimiento.

Explicar el modelo educativo de la carrera:

Enunciando los conceptos fundamentales, como también, si fuera posible, la adscripción epistemológica y teórica del mismo.

Características del componente:

- Se deberán describir los contenidos básicos de cada asignatura, el modelo de enseñanza – aprendizaje y el modelo evaluativo.
- Determinar los distintos momentos que formarán parte de cada asignatura.
- Referenciar o relacionar la asignatura con otras de la carrera o de otras carreras.
- Expresar tentativamente las expectativas de logro que los docentes esperan de los estudiantes.
- Encuadrar la metodología que el docente utilizará en la materia. Referenciado por supuesto al marco de la enseñanza para la comprensión como base de trabajo.
- Enunciar los recursos didácticos que serán utilizados.
- Dar a conocer el impacto que la asignatura puede provocar en la formación del estudiante y como parte del resto de las asignaturas.
- Proponer actividades de extensión o investigación que tenga como objetivo la producción de saberes por parte de los estudiantes.
- Estimar un presupuesto del tiempo con cada uno de los módulos, unidades o temas.
- Utilizar una bibliografía básica y otra complementaria.

Aspectos centrales del componente:

El proyecto debe incluir los conceptos educativos clave del modelo propuesto. Sus formas de implementación en relación con otros componentes y su relación con otras herramientas. Como también la implementación de mecanismos de mejora.

El equipo organizador del programa deberá considerar:

- El perfil del responsable pedagógico del mismo.
- Conformar un equipo interdisciplinario que pueda asumir las actividades propias del modelo pedagógico seleccionado.
- Capacitación pedagógica básica y permanente del equipo, tanto docentes como de directivos y auxiliares.

Perfil y desempeño de los docentes:

Además de la formación disciplinaria correspondiente, los docentes deben contar con la formación específica en el área pedagógica, tanto en los aspectos metodológicos, como en los tecnológicos. Dicha formación deberá poseer un tramo básico de instancias de capacitación permanente. Un docente mejora su tarea no solo mejorando su papel como experto en un área específica, sino también articulándolo con una formación pedagógica que lo ayude a comunicar, transmitir y guiar al alumno en la asignatura propuesta.

Características del componente a considerar en la presentación del proyecto:

Se deben incorporar docentes que posean títulos de mayor nivel que el ofrecido en la carrera y una trayectoria académica acorde a la responsabilidad docente asumida. Se deberá describir cada uno de los perfiles y las competencias básicas requeridas y la experiencia en el área.

Aspectos centrales del componente:

El proyecto debe incluir las propuestas de capacitación en la modalidad que será generada dentro del mismo sistema o programa. La misma debe tener una importante formación inicial teórico-práctica e incluir una capacitación permanente durante el desarrollo del proyecto. Se debe incluir un diseño que permita que los docentes obtengan un sistema de apoyo constante.

Interacción de docentes y estudiantes:

Se deberá describir las formas de interacción entre docentes y estudiantes. Seleccionando las herramientas apropiadas para esta interacción.

Características del componente a considerar en la presentación del proyecto:

Se deberá describir la relación pedagógica entre docentes y estudiantes, como también la enumeración de recursos, medios técnicos y estrategias pedagógicas. El marco de la enseñanza para la comprensión permite una constante y fluida interacción entre ambos. No hay muchas posibilidades donde dichos actores no interactúen. De

ser así, no se estaría implementando con exactitud el modelo. Es de vital importancia que los alumnos sepan de las características del modelo pedagógico.

Aspectos centrales del componente:

Cuando se realice la descripción del componente debe incluir los aspectos relacionados con la interactividad, las modalidades de trabajo cooperativo entre estudiantes, la obligatoriedad de dichos trabajos y las condiciones mínimas de la interacción en los diferentes formatos (presencial o semipresencial).

La mediación debe ser diseñada por un equipo docente que realice una racional distribución de las tareas. Estas deben realizarse de acuerdo con las características de la institución, la naturaleza del programa, las necesidades de los estudiantes, los requerimientos de la temática, el marco teórico sustentado y los recursos disponibles.

Materiales para el aprendizaje:

Se deben incluir pautas para el tratamiento de los materiales, su diseño y los diferentes soportes. Como por ejemplo la incorporación de aspectos multimedia e hipertextuales. En general son los propios docentes aquellos que digitalizan sus materiales o preparan soportes multimedia para trabajar en las clases o con plataformas educativas. Lo novedoso aquí es la conformación de un equipo que se encuentre constantemente descubriendo y formando para los docentes nuevos elementos para mejorar la tarea educativa de la institución.

Características del componente a considerar en la presentación del proyecto:

La propuesta deberá incluir la descripción de los materiales que serán utilizados para la carrera. Estos deberán contener:

- El detalle de los objetivos.
- La función que cumple dicho material dentro de la propuesta curricular.
- La modalidad de interactividad propuesta.
- El tipo de articulación (con otros materiales, con otros recursos).

- La accesibilidad en relación a cada soporte.

Es necesario explicar la pertinencia de los materiales y las características de los destinatarios. Se deberá describir el tipo de información que contenga e incluir las consideraciones relacionadas con los aspectos legales.

Aspectos centrales del componente:

El proyecto tendrá que definir claramente el perfil de los integrantes del equipo que diseñan los materiales, como también el rol que cada uno cumpla.

Será fundamental tener en cuenta la formación de cada integrante, su grado o tipo de especialización que desarrollará en el trabajo. Además el proyecto deberá incluir una propuesta de capacitación permanente destinada a los responsables del diseño de materiales, soportes multimedia, etc.

Tecnologías de información y comunicación:

Se deberán definir las condiciones técnicas y pedagógicas de uso de dichas tecnologías. No se trata de usar la tecnología por el simple hecho de utilizarlas. Se trata de hacer uso de ellas como es debido y con un fin específico. Es decir, las mismas deberán tener en cuenta básicamente la mejora de la enseñanza y el aprendizaje.

Características del componente a considerar en la presentación del proyecto:

El proyecto deberá explicitar los diferentes recursos a utilizar, las condiciones técnicas y educativas con que se sustentarán (servidores, cuentas de email, etc.) y la funcionalidad de las mismas. Deben incluirse las claves de acceso específicas del o los entornos digitales que serán utilizados.

Aspectos centrales del componente:

El proyecto debe describir la mejor tecnología alcanzable dentro del marco institucional y de las condiciones descritas en el sistema: plataformas, herramientas de trabajo cooperativo y colaborativo y normas de seguridad.

Se debe garantizar que la actividad de los docentes con los estudiantes, estén mediatizadas y enriquecidas por el uso intensivo de las nuevas tecnologías y especialmente por las redes de comunicación.

Formatos de evaluación:

En cuanto a la evaluación ya hemos hecho mención, sin embargo la misma debe formar parte de uno de los componentes de la propuesta.

Características del componente a considerar en la presentación del proyecto:

El proyecto debe incluir el modelo de evaluación con sus distintos formatos. Permitiendo determinar por medio de los mismos, las condiciones de aprobación de la materia.

Aspectos centrales del componente:

Se deben describir las formas de evaluación y como estas se vinculan con la práctica educativa. Se deben explicitar las estrategias empleadas sobre el proyecto académico. El diseño de evaluación deberá proveer información sobre los alumnos, la acreditación de aprendizajes, las formas de aprobación, perfiles de los docentes responsables, otros integrantes del equipo, la dirección del programa y la institución. Por otra parte se deberán describir los instrumentos utilizados, los modelos de evaluación y como se utiliza la evaluación y sus planes de mejoramiento.

Evaluación General:

Este aspecto del componente tiene que ver con la evaluación general que los equipos de trabajo realizan con respecto a los resultados obtenidos a lo largo de un tiempo determinado.

Características del componente a considerar en la presentación del proyecto:

El proyecto debe incluir el modelo de evaluación diagnóstica que regularmente verifique, acomode y racionalice el trabajo que en conjunto está realizando la institución, determinando los ajustes y los cambios que deben ser realizados.

Aspectos centrales del componente:

Se debe describir la forma o las formas en que se realizará dicha evaluación general. Cuando se realizarán, quienes participarán, cuánto durará y que se va a hacer con los resultados obtenidos. El diseño de evaluación general deberá proveer información tangible para alumnos, docentes y directivos. Para ello deberán articularse mecanismos que permitan que los resultados puedan ser aplicados concretamente por parte de los diferentes actores.

En síntesis, los siete componentes requeridos con los cuales debe cumplir la Institución, son: Explicar el modelo educativo de la carrera, el perfil y desempeño de los docentes, la interacción de docentes y estudiantes, los materiales para el aprendizaje, las tecnologías de información y comunicación, los formatos de evaluación y la evaluación general del programa.

II. Conclusión General

Para comprender con mayor precisión lo escrito hasta el momento vale la pena hacer un repaso de las ideas principales que hemos desarrollado hasta aquí y de esta manera vislumbrar los motivos por los cuales hemos realizado el presente recorrido.

Como hemos visto la educación teológica está pasando por una “crisis pedagógica”. Sin lugar a dudas necesitamos dar respuestas que nos ayuden a salir de esta situación. Las instituciones educativas se han quedado en la mayoría de los casos en una posición estática y observando con melancolía el pasado glorioso de la educación. Algunas instituciones se han amoldado a las demandas sociales y se reubican a su nueva fisonomía. Otras son un sincretismo de las versiones anteriores. Es por ese motivo que hemos ofrecido algunos aportes que nos ayuden a implementar nuevas alternativas pedagógicas y nuevas maneras de entender la pedagogía y también el quehacer teológico.

Sin lugar a dudas, existe una carencia de propuestas pedagógicas transversales en las mediaciones de educación teológica en las instituciones de enseñanza teológica en América Latina. El desafío que tenemos por delante es elaborar una propuesta de renovación educativa que permita acercarnos a un nuevo paradigma educacional donde la pedagogía y la renovación teológica sean las fuerzas creadoras de una institución. Para ello debemos reconsiderar la formación que reciben nuestros docentes, analizar las prácticas que desarrollamos en el aula, reconsiderar la visión que tenemos de nuestros educandos, generar políticas institucionales capaces de formar círculos espiralados de racionalización interna, propiciar en todas las áreas de nuestras instituciones (directivo – docentes – alumnos) el análisis contextual y del impacto de nuestra tarea educadora, conformar equipos interdisciplinarios de trabajo, establecer sistemas de evaluación integral (educandos - docentes – aula – institución), transformar nuestras instituciones en verdaderas comunidades de aprendizaje, elaborar proyectos pedagógicos institucionales, entre otras propuestas que surjan como fruto de nuestra reflexión pedagógica.

Por lo tanto, postular a la pedagogía como dimensión para la tarea educativa en teología no es un acto caprichoso. Tampoco es azaroso haber utilizado a la hermenéutica como principio inspirador para la teología y la pedagogía. Con el objetivo de mejorar los modelos tradicionales de educación se podrán usar distintos instrumentos hermenéuticos que permitan romper con paradigmas teológicos y educacionales estancados y en muchos casos obsoletos. Para ello será necesario desarrollar un trabajo hermenéutico que posibilite la reflexión de nuestro trabajo como institución teológica. Fue así que utilizamos los siguientes pasos para lograr la meta. Primeramente hablamos de la sospecha teológica: Ese momento de la sospecha teológica tendrá como objetivo dimensionar el sustento o base teológica – ideológica – denominacional de la institución educativa. Para ello debemos observar y analizar: La formación de los docentes, el currículum y los programas de estudio, los materiales de lectura obligatorios, el contenido de la biblioteca, la cultura institucional y la historia

institucional. ¿Cómo mejorar este importante aspecto de la vida de una institución? Primeramente habrá que poner a prueba la propia teología con las teologías más cercanas y afines. Luego cotejarlas con las menos afines. Y finalmente dialogar con otras disciplinas de las ciencias sociales. Todos estos encuentros servirán de enriquecimiento y mejora de la propia teología y sobre todo para la mejora de la tarea educativa. El segundo paso es el de la sospecha exegética: La sospecha exegética tendrá como primer objetivo entender cuáles son las herramientas que la institución utiliza para analizar y comprender la Biblia, la iglesia, la fe, los dones, el reino, etc. Es decir, bajo que lupa sustenta su entendimiento de la fe. En la segunda parte de este momento, una verdadera exégesis será aquella que no se encuentre sesgada por herramientas ni metodologías, sino en un estado latente de crítica y de sospecha constante, que lleva a la exégesis a transitar por caminos posiblemente inesperados, pero necesariamente transitables. Es decir, una exégesis sin prejuicios ni preconcepciones. Esto exige un compromiso insoslayable del exégeta. Y por último nos encontramos con la nueva hermenéutica: en ella tendremos que descubrir si la institución utiliza mecanismos para el desarrollo de una nueva hermenéutica. Por ejemplo: distanciarse de las formas convencionales para desarrollar nuevas formas de interpretación ó si coteja y analiza las paradojas de su propia denominación con otras corrientes teológicas, etc.

El momento final de la nueva hermenéutica es la que definitivamente nos ilustra el vigor de la espiral hermenéutica. Debe tratarse de una hermenéutica significativa y relevante para nuestra contemporaneidad. Es decir, debe responder a las inquietudes y problemas de la posmodernidad. Debe formar puentes entre el mundo de la Biblia y la realidad actual. La hermenéutica de la cual estamos hablando puede abrazarse de sus tradiciones, pero éstas no la deben condicionar para abrir nuevos caminos y alcanzar nuevos horizontes. Debe ser una hermenéutica que utiliza su propia historia y experiencia para afianzar su futuro. Un futuro con horizonte amplio y abierto. Esto no

significa caer en el relativismo, sino en un desafío diario que nos compromete y nos insta al trabajo.

También hemos visto los desafíos contemporáneos y entendimos que los seres humanos están presos de un presente sin responsabilidades y sin deberes. Frustrando la proyección de un futuro. Por eso es necesario rescatar la utopía, la esperanza de otro mundo posible. La teología, los teólogos, los estudiantes de teología y las instituciones teológicas deben estar fundando el futuro. Buscando la verdad, indomables, levadura transformadora. Individuos que buscan perfeccionarse diariamente, que son conscientes del mundo en que viven, constructores y confrontadores de ideas. El resultado de estos procesos no es instantáneo. Para el presente mundo en el que vivimos puede ser una frustración. Por eso la necesidad de surcar caminos en el tiempo y mover la historia, impulsados por la esperanza cristiana. Una fe que absorbe y sustenta los dolores de la vida cotidiana. Una esperanza que empuja, revela vida nueva, que da fuerzas para amar y servir.

La educación se ha transformado en agencias para el desarrollo de competencias. La educación teológica debe ser un espacio de reflexión, investigación, crítica, curiosidad y placer de conocer a Dios. Es necesaria una nueva racionalidad que provoque un pensamiento que afirme el futuro y que sea disconforme con el presente. Es por eso que una reflexión como la de Moltmann produce una brisa fresca que nos permite observar a la educación teológica como principio constitutivo para comprender y actuar en las realidades humanas y sociales. De esta manera la teología nos llama y nos capacita para transformar la realidad. Una teología nacida de la fe que arroja luz y esperanza a este mundo en oscuridad. Por lo tanto, la resurrección de Jesucristo es una realidad que anuncia el futuro glorioso de todos los que han depositados su fe en él. Es por la fe que el hombre ingresa al camino de la verdadera vida y logra conservarse en el camino. Se trata de una fe que no se fuga de manera resignada de este mundo, sino de una fe que se apoya en la esperanza, lleva al ser humano a involucrarse con la realidad. Es por medio de ella que lucha por este mundo

terrenal y espera la resurrección corporal. No se acomoda ante la inevitabilidad de la muerte, ni permite que los males de esta tierra lo apoquen. Es una fe y una esperanza inquieta, impaciente, indomable que colma todas las más profundas necesidades del corazón humano. Solamente la esperanza perseverante y segura de sí puede producir una fuerza capaz de construir, renovar y crear nuevos caminos. Una teología de la esperanza es aquella que impulsa a la educación hacia un terreno de no resignación y de aceptación inevitable de los males del presente. Ante eso, el desafío es buscar la libertad, la justicia y la verdad, lo que es el destino del educador. De ahí la necesidad de rescatar la utopía, la esperanza, creyendo que hay otro mundo posible.

De ahí que los educadores precisan transformarse en individuos que buscan perfeccionarse diariamente. Eso significa hacerse conscientes del mundo, de su lugar, de su comunidad, de la sociedad, de sí mismo. Una educación esperanzadora mueve a las instituciones y a los docentes en la convicción de estar en la presencia de un Dios Todopoderoso y Eterno al cual sirven en el presente, con la confianza y el compromiso de afectar a sus contemporáneos. Por eso la necesidad de abrirse camino en el tiempo y mover la historia, impulsados por la esperanza. La esperanza tiene la capacidad de absorber y amortiguar los dolores de la vida cotidiana y permite esperar con paciencia y convicción lo que Dios proveerá. La esperanza moviliza la historia, es una buena noticia para los excluidos, cargados y atormentados por los vaivenes del presente. Es una verdad concreta que libera y da sentido a la existencia.

Sin dudas este paradigma de la esperanza le da a la pedagogía el poder y la fuerza para realizar un trabajo de mediación que tiene connotaciones divinas en cada uno de sus aspectos y que accede a una fuerza irresistible que nadie ni nada puede resistir con éxito. Una pedagogía que tenga en cuenta el tema de la esperanza, será una pedagogía que empuje el pensamiento, el conocimiento y la reflexión, arraigados en la fe y en la confianza hacia un Dios trascendente. De esta manera, la esperanza se vuelve uno de los ejes centrales de los educadores. Con este tipo de pedagogía hay futuro significativo.

Pero si queremos ir más lejos debemos tener en cuenta los aportes de Alberto F. Roldán y entender que la teología es un pensamiento situado en un contexto histórico determinado y por ello siempre inacabado. Una teología en diálogo con la cultura es capaz de tornarse relevante para el mundo y la sociedad. La teología puede ayudar a la iglesia en su misión, apologética, ética. La teología tiene sus limitaciones. Hay otras disciplinas que pueden aportar en la comprensión de la realidad. Hay que entender que el pluralismo religioso esta dentro y fuera de la iglesia. Debemos romper con ese desmedro y menosprecio que se le ha dado a la teología en los últimos tiempos. Donde encontramos teologías sesgadas por lo doctrinario, denominacional, sectario, etc. Cualquiera sea su nombre es teología al fin. Pero como sabemos el problema no termina aquí sino que continúa, porque la teología no puedes ser cualquier teología. Esta debe darse en base y en diálogo con otras disciplinas, teólogos, teologías y contextos. Cosa que en general no sucede en las instituciones de educación teológica. Es por ese motivo que Roldán afirma con gran claridad y osadía algo que nos debe poner en alerta y a trabajar con esmero y es que en la mayoría de las instituciones de América Latina lo menos que se enseña es teología. Por lo tanto los problemas que viven nuestras instituciones no solo son de carácter pedagógico sino también teológico. Por ignorancia o por temor, la teología no está en el lugar que corresponde. Ha sido mal interpretada, mal usada, en otros casos despreciada. Debemos darle la seriedad que corresponde, con rigurosidad científica, abierta al mundo y su realidad presente, haciendo uso de la propia experiencia y articulándose para dar respuestas concretas a los sufrimientos y a los avatares del presente siglo.

Pero si esperamos más de la teología, no debemos olvidar otro nuevo aporte que nos ofrece Alberto F. Roldán sobre la teología del Reino. Ella nos ofrece un marco teórico que orienta a la Iglesia en su participación en la *missio Dei*. El símbolo de la misión de la iglesia es el reino de Dios. El símbolo del Reino es el que nos hace pensar la misión de la iglesia en el mundo. En este sentido si el reino de Dios es la clave hermenéutica para entender y hacer misión, el reino de Dios debe ser uno de los

paradigmas que envuelvan a la concepción teológico - pedagógica de una institución de educación teológica.

Con la base propuesta hasta aquí concluimos con la contribución que nos da el marco de la enseñanza para la comprensión. Algo más que un modelo didáctico, se trata de un desempeño educativo integral que incluye en la escena al docente y al alumno. Se trata de una metodología educativa que tiene como propósito fundamental desarrollar sujetos capaces de pensar por sí mismos. Se trata de un enfoque de tipo constructivista, que incentiva: el pensamiento individual y grupal, la creación de ambientes de aprendizaje que posibiliten la participación activa y que le permita al docente cuestionarse permanentemente sobre su quehacer educativo. Es por ese motivo que hemos también analizado los diferentes enfoques de enseñanza que nos propusieron Fenstermacher y Soltis. ¿Por qué? Porque en muchos casos los docentes o copiamos modelos heredados o creemos en la existencia de un modelo ideal de enseñanza. Sin embargo, cuando observamos las características de los enfoques nos damos cuenta que no existen formatos ideales ni naturales que debemos seguir. Pero sobre todo, marca nuestra manera de enseñar aquello que entendemos por enseñar, por aprender y qué se considera que debe ser la educación. Cada modelo de enseñanza es altamente susceptible a la evaluación y a la crítica. Son formas de enseñar que se las puede adaptar, rechazar o modificar. Por lo tanto, los docentes profesionales serán aquellos que sean capaces de reflexionar sobre su vocación y tarea. Pero sobre todo, hasta donde un docente es capaz de reflexionar sobre lo que se hace y sobre la relación entre lo que se procura como docente y lo que en efecto logra con sus alumnos. Es por ello que hablamos de un aprendizaje relevante, es decir significativo. Un aprendizaje que sea capaz de vincularse de forma sustancial y no arbitraria en la estructura cognitiva de cada estudiante. En este sentido, consideramos que el marco de la enseñanza para la comprensión se transformará en un vehículo ideal para mejorar la calidad educativa de una institución y lograr objetivos a largo plazo más importantes y saludables.

Por lo tanto, hemos visto como una pedagogía desde los paradigmas de la esperanza y del Reino pueden renovar a la teología y a la pedagogía. Una manera diferente de hacer teología puede también cambiar la fisonomía de una institución. Una herramienta como lo es la hermenéutica puede sacudir al quehacer teológico – pedagógico de una comunidad educativa. Del mismo modo lo puede hacer el papel que juega el currículum en una institución, condicionando la tarea del docente o ubicándolo en un estatus más creativo, reflexivo e innovador. Analizar cuáles son los desafíos contemporáneos sobre la educación teológica y situándonos contemporáneamente, nos puede ayudar a mejorar nuestra tarea educadora y transformadora de la realidad. Todo esto y más detalles que hemos visto hasta el momento y sumado a un modelo pedagógico – didáctico como lo es el marco de la enseñanza para la comprensión, pueden hacer un trabajo más que significativo en cualquier institución de educación teológica.

Estamos hablando de un trabajo que aúna el plano teológico y pedagógico y que genera acción y reflexión de manera constante y que produce cambios positivos en la propia tarea educativa y en el entorno donde se expresan los actores involucrados. No existe el estancamiento, ni tampoco sería posible. Reverdece en continuo y es capaz de enfrentar los embates de las circunstancias. Se sitúa, se inclina a escuchar, entiende los por menores de la vida humana y se encarna con ahínco en sus actores. No actúa por impulsos, porque estamos hablando de una tarea reflexiva y que usa la inteligencia para pensar y actuar correctamente. Es tenaz en sus propuestas, porque es utópica en su visión. Y sobre todo está teñida de una esperanza devoradora, que contagia y penetra hasta lo más profundo del ser. Es tan consciente de su tarea que no mezquina ni un sorbo de su líquido y actúa de manera eficaz para transformar y transformarse con el vigor, la fuerza y la guía que brinda el Espíritu de Dios. De él se nutre y de él depende.

III. Bibliografía

- AGUERRONDO, Inés. *La escuela inteligente en el marco de la gestión del conocimiento*. México: Revista Innovación Educativa. 2009.
- ALLIAUD, Andrea – ANTELO Estanislao. *Los gajes del oficio. Enseñanza, Formación y Pedagogía*. Buenos Aires: Editorial Aique. 2009.
- ALMENARA CASAS, Juan José. *La educación a distancias aportada en nuevas tecnologías. ¿Un modelo generador de mitos?* España: Revista Iberoamericana de Educación. Universidad Nacional de Educación a Distancia. 2012.
- ALLIAUD, A. *Los maestros y su historia los orígenes del magisterio argentino*. Buenos Aires: Granica. 2007.
- ALTHUSSER, L. *Ideología y aparatos ideológicos del Estado*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión. 2003.
- ANGULO y BLANCO. *Teoría y desarrollo del currículum*. Málaga: Ediciones Aljibe. 1994.
- ARENDT, Hannah. *La condición humana*. Buenos Aires: Paidós. 2009
- ARIÉS, Philippe. *L'enfant et la vie familiale sous l'Ancienne Régime*. París: Plon. 1960.
- AUSUBEL y Otros. *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. México: Ed. Trillas. 1983.
- BAQUERO, Ricardo – NARODOWSKI, Mariano. *¿Existe la infancia?* Buenos Aires: IICE. 1994.
- BAQUERO, Ricardo – TERIGI, Flavia. *En busca de una unidad de análisis*. Buenos Aires: Revista Apuntes. 1996.
- BAQUERO y Otros. *Las formas de lo escolar*. Buenos Aires: Del Estante Editorial. 2007.
- BARTH, Karl. *Introducción a la teología evangélica*. Buenos Aires: Ediciones la Aurora. 1986.

- BAUMAN, Zygmunt. *Modernidad Líquida*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008.
- BAUMAN, Zygmunt. *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Buenos Aires: Gedisa. 2010.
- BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido*. Buenos Aires: Fondo de cultura económica. 2008.
- BLYTHE, T. *La enseñanza para la comprensión. Guía para el docente*. Buenos Aires: Paidós. 1997.
- BLYTE, T. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. 1999.
- BOBBITT, F. *El culto a la eficiencia y la pedagogía por objetivos: nacimiento de un estilo pedagógico*, en: GIMENO SACRISTÁN J., *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Madrid: Morata. 1990.
- BOSCH, David, J. *Misión en transformación*. Grand Rapids: Libros Desafío. 2000.
- BRASLASKY, C. *Re-haciendo escuelas. Hacia un nuevo paradigma en la educación latinoamericana*. Buenos Aires: Santillana. 1999.
- BROMBERG y Otros. *Formación profesional docente*. Buenos Aires: Bonum. 2013.
- BRUNER, Jerome. S. *Desarrollo Cognitivo y Educación*. Morata. España. 1995.
- BRUNER J. y HASTE, H. *La elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona: Paidós. 1990.
- BRUNER, J. *El proceso mental en el aprendizaje*. Madrid: Narcea. 1978.
- BULLÓN, H. Fernando. *Misión cristiana y responsabilidad social*. vol. 1,2 y 3. Buenos Aires: Kairós. 2008.
- CARLI, Sandra. *La historia de la educación en el escenario global*. México: Revista de investigación educativa. 2009.

- CAMILLONI, A. Y OTROS. *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. 1998.
- CAMILLIONI, A. *Corrientes didácticas contemporáneas*. Buenos Aires: Paidós. 1996.
- CELMAN, S. *¿Es posible mejorar la evaluación y transformarla en herramienta de conocimiento?*, en: CAMILLONI Y OTRAS, *La evaluación de los aprendizajes en el debate didáctico contemporáneo*. Buenos Aires: Paidós. 1998.
- COLS – BASABE – FEENEY. *El saber didáctico*. Buenos Aires: Paidós. 2007.
- CONTRERAS, José Domingo. *Enseñanza, currículum y profesorado*. Madrid: Editorial Akal. 1994.
- COMENIO, Jan Amos. *La didáctica magna*. México: Editorial Porrúa. 2000.
- CULLEN, Carlos. *La ética en el trabajo docente*. Buenos Aires: Conferencia. Dirección General de Cultura y Educación de Pvcia. de Buenos Aires. La Matanza agosto de 2009.
- CHEVALLARD, Yves. *La transposición didáctica*. Aique. Bs. As. 1998.
- DANIELSON, Ch. Y OTROS. *Una introducción al uso de portafolios en el aula*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica. 1997.
- DAVINI, M. C. (coord.). *De aprendices a maestros. Enseñar y aprender a enseñar*. Buenos Aires: Papers Ediciones. 2002.
- DAVINI, M. C. *La formación docente en cuestión: política y pedagogía*. Buenos Aires: Paidós. 1994.
- DE KETELE, J. M. *Observar para educar*. Madrid: Visor. 1984.
- DA SILVA, Tomaz Tadeo. *Espacios de Identidad*. Barcelona: Editorial Octaedro. 2001.
- DIAZ BARRIGA, A. *El currículo escolar*. Buenos Aires: Aique. 1996.
- DIKER, G. y TERIGI, F. *La formación de maestros y profesores: hoja de ruta*. Buenos Aires: Paidós. 1997.

- DUBET, Francois. *El declive y las mutaciones de la institución*. Paris: Université de Bordeaux – Revista de Antropología Social. 2006.
- DURKHEIM, Emile. *Historia de la educación y de las doctrinas pedagógicas*. Madrid: Ediciones La Piqueta. 1992.
- DUSSEL, Inés. *Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente*. Buenos Aires: Unesco. 2006.
- EISNER, E. *Cognición y currículum, una nueva visión*. Buenos Aires: Amorrortu. 1998.
- ESCOBAR, Samuel. *Paulo Freire: otra pedagogía política*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid. 1990.
- ESCUDERO, J. *Diseño, desarrollo e innovación del currículum*. Madrid: Editorial Síntesis. 1999.
- ETCHEGARAY, Ricardo. *Introducción a los modelos de pensamiento dialéctico, fenomenológico, hermenéutico y existencial*. San Justo: Universidad Nacional de la Matanza y Prometeo Libros. 2007.
- FENSTERMACHER G. Y SOLTIS J. *Enfoques de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. 1999.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a quien pretende enseñar*. Buenos Aires: Siglo XXI editores. 2008.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores, 2002.
- FRIGERIO y DIKER. *Educación: ese acto político*. Buenos Aires: Fundación la Hendija. 2010.
- FRIGERIO y Otros. *Las instituciones educativas cara y ceca. Elementos para su comprensión*. Buenos Aires: Troquel. 1992.

- FOUCAULT, M. *El examen en*: Díaz Barriga, A. (comp.). México: UNAM. 1993.
- GARDNER, H. *Inteligencias Múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós. 1996.
- GARDNER, H. *La mente no escolarizada*. Buenos Aires: Paidós. 1993.
- GARDNER H. y Otros. *Enseñar para la comprensión en las disciplinas –y más allá de ellas–*. Proyecto Cero, Universidad de Harvard. 1994.
- GENTILE – STIGLIANO. *Enseñar y aprender en grupos cooperativos*. Ediciones Novedades Educativas. Bs. As. 2006.
- GONZÁLEZ, Justo L. *La historia también tiene su historia*. Buenos Aires: Kairós. 2001.
- GONZALEZ, J. L. *Retorno a la historia del pensamiento cristiano*. Buenos Aires: Ediciones Kairós. 2009.
- GONZALEZ, J. L. *Historia del cristianismo*. Tomo II. Miami: Editorial Unilit. 1994.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos. *La formación del profesorado en las instituciones que aprenden*. Madrid: Revista interuniversitaria de Formación de Profesorado. 2010.
- GUERRA, Miguel Ángel Santos. *Evaluación educativa. Un proceso de diálogo, comprensión y mejora*. Buenos Aires: Consudec. 1996.
- GIMENO SACRISTÁN, J. *La pedagogía por objetivos: obsesión por la eficiencia*. Buenos Aires: Morata. 1990.
- GIMENO SACRISTÁN, J., PEREZ GOMEZ, P. *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Morata. 1993.
- GIRUX, Henry. *Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona: Paidós. 1990.
- GIROUX, H. *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Buenos Aires: Paidós - MEC. 1990.

- GÓMEZ, Ángel. *Las funciones sociales de la escuela: De la reproducción a la reconstrucción crítica del conocimiento y la experiencia*. Buenos Aires: CLACSO. Bs. As. 2009.
- GVIRTZ – PALAMIDESSI. *El ABC de la tarea docente: currículum y enseñanza*. Buenos Aires: Aique. 2002
- GVIRTZ y OTROS. *La Educación ayer, hoy y mañana. El ABC de la Pedagogía*. Buenos Aires: Aique. 2014.
- HOFFMAN, J. *La evaluación: mito y desafío: una perspectiva constructivista*. Porto Alegre: Mediacao. 1999.
- IMBERNÓN, F. *Reflexiones sobre la evaluación en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Barcelona: Universidad de Barcelona.
- JACKSON, W. Philip. *La vida en las aulas*. Madrid: Paidea/Morata. 1990.
- JIMÉNEZ, Adriana Clavijo. *La enseñanza para la comprensión: una forma de pensar desde la comprensión*. Bogotá: Universidad de San Buenaventura. 2010.
- KANT, Immanuel. *Pedagogía (1803)*. Escuela de Filosofía Universidad ARCIS. Tomado de: <http://www.philosophia.cl>
- LERNER, Delia. *La enseñanza y el Aprendizaje Escolar*. De Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós. 1996.
- LÓPEZ, Susana. *Estrategias de Enseñanza y Diseños de Unidades de Aprendizaje*. Buenos Aires: UNQUI. Carpeta de Trabajo. 2008.
- LITWIN, Edith. *Enseñanza e innovaciones en las aulas para el nuevo siglo*. Madrid: El Ateneo. 1997.
- LITWIN , E. *El oficio de enseñar, condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós. 2008.
- MEIRIEU, Philippe. *Frankenstein Educador*. Barcelona: Editorial Laertes.1998.
- MIGUEZ Bonino, José. *La responsabilidad social del cristiano. Iglesia y Sociedad en América Latina*. Montevideo: ISAL. 1964.

- MOREIRA, Manuel Area. *¿Qué aporta internet al cambio pedagógico en la educación superior?* Barcelona: Universidad de la Laguna. 2000.
- MORIN, E. *Epistemología de la complejidad*. Barcelona: Editorial Barcelona. 1994.
- MORIN, E. *Introducción al pensamiento complejo*, Barcelona: Editorial Barcelona. 1994.
- MOTT, Stephen Charles. *Ética bíblica y cambio social*. Buenos Aires: Nueva Creación/Grand Rapids. 1995.
- MOLTSMANN, Jurge. *¿Qué es teología hoy?* Salamanca: Ediciones Sígueme. 2001.
- MOLTSMANN, Jürgen. *Teología de la esperanza*. Salamanca: Ediciones Sígueme. 1965.
- MURRAY, Edelman. *La construcción del espectáculo político*. Buenos Aires: Ed. Manantial. 1991.
- NARODOWSKI, Mariano. *Infancia y Poder*. Buenos Aires: Aique. 2008.
- NARODOWSKI, Mariano. *Después de clase: Desencantos y desafíos de la escuela actual*. Buenos Aires: Editorial Novedades Educativas. 1999.
- NARODOWSKI – BRAILOVSKY. *La cuestión del fin de la razón del Estado en la historia de la escolarización*. Brasil: Cuadernos de historia de la Educación. 2005.
- NOVAK y GOWIN. *Aprendiendo a aprender*. Barcelona: Martínez Roca. 1998.
- NOVAK, J. D. *Teoría y práctica de la educación*. Madrid: Alianza. 1985.
- NOVAK, J. D. *Conocimiento y aprendizaje*. Madrid: Alianza. 1998.
- OCAÑA, Flores, Martín. *El poder político: una exploración en la producción de la FTL*. Revista Teología y cultura. Año vol. 10. 2009.
- PADILLA, C. René. *Economía humana y economía del Reino de Dios*. Buenos Aires: Kairós. 2002.
- PANIKKAR, Raimon. *Muerte y resurrección de la teología*.

www.servicioskoinonia.org/relat/367.htm

- POGRE, Paula. *Enseñanza para la comprensión. Un marco para el desarrollo profesional docente*. Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Madrid. 2012.
- PATIÑO, Sandra. *La enseñanza para la comprensión: propuesta metodológica centrada en el aprendizaje del estudiante*. Bogotá: Revista humanizarte. Universidad Manuela Beltrán. 2010.
- PERKINS, D. *¿Qué es la comprensión?* En M.S. Wiske (ed.), *La enseñanza para la comprensión, vinculación entre la investigación y la práctica*. Buenos Aires: Paidós. 1999.
- PERKINS, D. *La escuela inteligente*. Barcelona: Gedisa. 1997.
- PINEAU, Pablo. *La escuela como máquina de educar*. Buenos Aires: Paidós. 2009.
- POGRÉ, P. *Las instituciones de formación docente como centros de innovación pedagógica*, Buenos Aires: Editorial Troquel. 2001.
- POGRÉ, Paula Alejandra. *Enseñanza para la comprensión: Un marco para el desarrollo profesional docente*. Madrid: Tesis doctoral presentada en la Universidad Autónoma de Madrid. 2012.
- POGRÉ, P. y LOMBARDI, G. *Escuelas que enseñan a pensar. Enseñanza para la comprensión. Un marco teórico para la acción*. Buenos Aires: Papers Editores. 2004.
- POGRÉ, P. *Currículo y docentes. En El currículo a debate. Revista Programa Regional de Educación para América Latina y el Caribe (PRELAC) N° 3* (pp. 92-102). Santiago, Chile: UNESCO. 2006.
- POGRÉ, P. *¿Cómo enseñar para que los estudiantes comprendan?*, en *Revista Diálogo Educativo*, vol. 7, núm. 20, pp. 25-32. 2007.

- POGGI, Margarita (Coord). *Políticas docentes: Formación, trabajo y desarrollo profesional*. Buenos Aires: IIPE – Unesco. 2013.
- POPHAM, W. y BAKER, E. *Los objetivos de la enseñanza*. Buenos Aires: Paidós. 1980.
- PRADA, Echeverri Ángela María, elabora una tesis de maestría en la Universidad de Yucatán, titulada: *La enseñanza para la comprensión: Un marco conceptual para llevar la reforma integral de la educación básica al aula*. 2011.
- PREISWERK, Matthias. *Contrato intercultural*. La Paz, Quito: CLAI – Sinodal / Plural editores. 2011.
- PUIGGRÓS, A. *Sujetos, Disciplinas y Currículum en los Orígenes del sistema educativo argentino*. Buenos Aires: Editorial Galerna. 1990.
- POZO, Juan. *La solución de problemas*. Madrid: Editorial Santillana. 1994.
- POZO, J. *Teorías cognitivas del aprendizaje*. Madrid: Morata. 1989.
- RAUSCHENBUSCH, Walter. *Las enseñanzas sociales de Jesús*. El ideal social de Jesús. Buenos Aires: La Aurora. 1947.
- ROJAS, María Teresa. *Enseñar historia desde las competencias para la comprensión*. España: Editorial Grao. 2007.
- ROLDÁN, Alberto F. *¿Qué entendemos por ética social?* Teólogos.com Buenos Aires. 2005.
- ROLDÁN, Alberto F. *La importancia de la educación teológica ante los desafíos pluriculturales*. Buenos Aires: 2005.
- ROLDÁN, Alberto F. *Ética en la praxis educativa desde la hermenéutica de Paul Ricoeur*. Buenos Aires: Tesis de Maestría en Educación por la Universidad del Salvador. 2012.
- ROLDÁN, Alberto. *La kénosis de Dios en la interpretación de Gianni Vattimo: hermenéutica después de la cristiandad*. Buenos Aires: Teología y cultura.

- 2007.
- ROLDÁN, Alberto F. *¿Para qué sirve la teología?* Grand Rapids: Libros Desafío. 2011.
 - ROLDÁN, Alberto F. *La teología: fea y pequeña*. Artículo publicado en: La Lupa Protestante el 22/09/2014. Véase en: <http://www.lupaprotestante.com/blog/la-teologia-pequena-y-fea/>
 - ROLDÁN, Alberto F. *Reino, política y misión*. Lima: Ediciones Puma. 2011.
 - ROLDÁN, Alberto F. *Concepciones del Reino de Dios en la teología contemporánea. Su importancia para la comprensión de la missio Dei*. 2010.
 - ROLDÁN, Alberto F. *Atenas y Jerusalén en diálogo*. Lima: Ediciones Puma. 2015.
 - ROLDÁN, Alberto F. y ROLDÁN, David A. *José Míguez Bonino: Una teología encarnada*. Buenos Aires: Sagepe Editores. 2013.
 - ROUSSEAU, Juan Jacobo. *Emilio o la educación, Libro I y II*. Editado por elaleph.com. 1762.
 - RUIZ, Guillermo. *Estructura académica Argentina*. Buenos Aires: Eudeba. 2012.
 - SASO y PEREZ. *Las comunidades de aprendizaje: Un modelo de educación dialógica en la sociedad del conocimiento*. Zaragoza: Universidad de Zaragoza. 2003.
 - SÁNCHEZ, Gómez Roberto, elabora una tesis doctoral para la Universidad de Valencia, titulada: *La enseñanza para la comprensión de los juegos deportivos: Un estudio de casos en enseñanza secundaria*, 2013.
 - SCHIPANI, Daniel S. *Paulo Freire: Educador Cristiano*. Grand Rapids: Libros Desafío. 2002.
 - SCHIPANI, Daniel. *Fundamentos para la educación desde la fe cristiana*. Buenos Aires: Revista Visiones y Herramientas. 2007.

- SACRISTAN, Gimeno. *La pedagogía por objetivos*. Buenos Aires: Ed. Morata. 1982.
- SALOMÓN, Gavriel. *Cogniciones distribuidas*. Buenos Aires: Amorrortu. 2003.
- SEGUNDO, Juan Luis. *Liberación de la teología*. Buenos Aires: Carlos Lohlé. 1975.
- SCHWAB, J. *La enseñanza: Su teoría y su práctica*. Madrid: Ed. Akal. 1985.
- SCHWEITZER, Albert. *El secreto de la vida de Jesús*. Buenos Aires: Ediciones Siglo XX. 2012.
- STENHOUSE, L. *Investigación y Desarrollo del Currículum*. Madrid: Ed. Morata. 1991.
- STONE, Wiske, M. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. 1999.
- STOTT, John. *El cristiano contemporáneo*. Grand Rapids: Nueva Creación. 1995.
- STOTT, John, W. *La fe cristiana frente a los desafíos contemporáneos*. Grand Rapids: Nueva Creación. 1999.
- STOTT, John. *La Biblia ¿es para hoy?* Buenos Aires: Certeza. 1994.
- TABA, Hilda. *Elaboración del Currículum*. Buenos Aires: Ed. Troquel. 1974.
- TEDESCO, Juan Carlos – TENTI FANFANI, Emilio. *Nuevos tiempos y nuevos docentes*. Buenos Aires: IIPE – UNELSCO. 2002.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Escuela y cultura: una relación conflictiva*. Buenos Aires: IIPE. 2000.
- TEDESCO, Juan Carlos. *Escuela y cultura: una relación conflictiva*. Buenos Aires: IIPE. 2000.
- TYLER, Ralph. *Principios básicos del currículum*. Buenos Aires: Ed. Troquel. 1973.
- VYGOTSKY, L.S. *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires: La Pléyada. 1977.

- VYGOTSKY, L.S. *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Barcelona: Crítica. 1979.
- VYGOTSKY, L.S. et al. *Psicología y Pedagogía*. Madrid: Akal. 1975.
- VERKUYL, Johannes. *La misión de Dios y las misiones de las iglesias*. San José de Costa Rica: Versión Digital. 2005.
- VELEDA y OTROS. *La construcción de la justicia educativa*. Buenos Aires: UNICEF – CIPPEC. 2011.
- WASSERMANN, Selma. *El estudio de casos como método de enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu. 1999.
- WISKE, M. *La enseñanza para la comprensión*. Buenos Aires: Paidós. 2005.