

Globethics Repository

The logo for Globethics, featuring the word "Globethics" in white, sans-serif font centered within a solid blue rectangular background.

Tramas pedagógicas en la teología : herramientas para una educación teológica de calidad

This page was generated automatically upon download from the Globethics Repository. More information on Globethics see <https://www.globethics.net>. Data and content policy of Globethics Repository see <https://repository.globethics.net/pages/policy>.

| | |
|---------------|---|
| Item Type | Book |
| Authors | Preiswerk, Matthias |
| DOI | 10.58863/20.500.12424/166522 |
| Publisher | Globethics.net |
| Rights | Attribution-NonCommercial-NoDerivs 2.5 Generic deed (CC BY-NC-ND 2.5) |
| Download date | 2026-07-10 23:41:27 |
| Item License | https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/2.5/ |
| Link to Item | http://hdl.handle.net/20.500.12424/166522 |

Tramas pedagógicas en la Teología

Herramientas para una Educación Teológica de calidad

Matthias Preiswerk

Tramas pedagógicas en la Teología

Herramientas para una Educación

Teológica de calidad

Tramas pedagógicas en la Teología

Herramientas para una Educación

Teológica de calidad

Matthias Preiswerk

Globethics.net Focus

Editor de la Serie: Christoph Stückelberger. Fundador y Director Ejecutivo Globethics.net y profesor de Ética, Universidad de Basilea.

Globethics.net Focus 30

Matthias Preiswerk, *Tramas pedagógicas en la Teología Herramientas para una Educación Teológica de calidad*

Geneva: Globethics.net, 2015

DOI: 10.58863/20.500.12424/166522

ISBN 978-2-88931-075-3 (versión online)

ISBN 978-2-88931-076-0 (versión impresa)

© 2015 Globethics.net

Ira edición, Buenos Aires (Argentina): Servicios Pedagógicos y Teológicos (SPT), 2013. 2da edición, Ginebra (Suiza): Globethics.net, 2015.

Director editorial: Ignace Haaz

Globethics.net Oficina Central

150 route de Ferney

1211 Ginebra 2, Suiza

Sitio Web: www.globethics.net/publications

Email: publications@globethics.net

Todos los enlaces web en este texto han sido verificados hasta Noviembre 2015.

Este libro puede ser descargado de forma gratuita desde la Biblioteca Globethics.net, la biblioteca en línea líder en ética a nivel mundial: www.globethics.net.

© *El Copyright es la licencia Creative Commons 2.5.* Esto significa que: Globethics.net garantiza el derecho a descargar e imprimir la versión electrónica, a distribuir y transmitir la obra gratuitamente bajo tres condiciones: 1) Reconocimiento: el usuario debe reconocer la información bibliográfica mencionada anteriormente y dejar en claro los términos de la licencia de esta obra; 2) No comercial. El usuario no debe usar esta obra para propósitos comerciales o venderla; 3) No cambio del texto. El usuario no debe alterar, transformar, o añadir a esta obra ningún otro contenido. Nada en esta licencia menoscaba o restringe los derechos morales del autor.

Globethics.net puede dar permiso para renunciar a estas condiciones, especialmente para la reimpresión y venta en otros continentes e idiomas.

ÍNDICE

| | |
|--|------------|
| 0 Prólogo | 9 |
| 1 Introducción | 13 |
| Primera parte: | |
| Rutas hermenéuticas | 17 |
| 2 Del sentido común al buen sentido de la Educación Teológica | 19 |
| 2.1 <i>Educación Teológica y diferentes ámbitos Teológicos</i> | 20 |
| 2.2 <i>Dos hermenéuticas complementarias de la Educación Teológica</i> | 28 |
| 2.3 <i>Desafíos de la Educación Teológica</i> | 62 |
| 2.4 <i>Entramado de las prácticas de Educación Teológica</i> | 66 |
| 2.5 <i>Interrelaciones y preguntas pendientes</i> | 90 |
| 3 Manifiesto por una Educación Teológica de calidad .. | 95 |
| 3.1 <i>Proceso de producción y de socialización</i> | 96 |
| 3.2 <i>Contenidos</i> | 97 |
| 3.3 <i>Tareas pendientes</i> | 102 |
| Segunda parte: | |
| Asesorías para una gestión educativa participativa | 103 |
| 4 Asesorías a la Educación Teológica | 105 |
| 4.1 <i>Nuestra experiencia</i> | 105 |
| 4.2 <i>Otras experiencias y modalidades</i> | 108 |

5 Campos, objetivos y métodos de nuestras asesorías. 111

| | |
|---|-----|
| <i>5.1 Campos</i> | 111 |
| <i>5.2 Evaluar</i> | 113 |
| <i>5.3 Planificar</i> | 113 |
| <i>5.4 Investigar</i> | 114 |
| <i>5.5 Objetivos</i> | 115 |
| <i>5.6 Opciones metodológicas y enfoques políticos</i> | 116 |
| <i>5.7 Algunas condiciones generales de realización</i> | 120 |
| <i>5.8 Marco Común e hilo conductor</i> | 122 |

Evaluar..... 125

6. Autoevaluación 127

| | |
|---|-----|
| <i>6.1 Marco general de la autoevaluación</i> | 127 |
| <i>6.2 Etapas y desarrollo de la autoevaluación</i> | 130 |
| <i>6.3 Auditoría educativa</i> | 138 |

Planificar 153

7 Construcción del Proyecto Educativo Institucional . 155

| | |
|--------------------------------|-----|
| <i>7.1 Marco general</i> | 155 |
|--------------------------------|-----|

8 Revisión del currículo y elaboración del diseño curricular 171

| | |
|--------------------------------------|-----|
| <i>8.1 Marco general</i> | 172 |
| <i>8.2 Etapas y desarrollo</i> | 175 |

| | |
|--|------------|
| Investigar | 191 |
| 9 Sistematización | 193 |
| 9.1 <i>Marco general</i> | 193 |
| 9.2 <i>Diseño y proceso de una sistematización</i> | 199 |
| 9.3 <i>Reconstrucción histórica y contextual</i> | 201 |
| 9.4 <i>Sistematización de la práctica presente</i> | 202 |
| 10 Mapeo de la Educación Teológica..... | 203 |
| 10.1 <i>Marco general</i> | 204 |
| 10.2 <i>Mapeo cuantitativo</i> | 205 |
| 10.3 <i>Mapeo cualitativo</i> | 209 |
| 11 Horizonte | 211 |
| Anexo I..... | 213 |
| Anexo II | 217 |
| Anexo III..... | 231 |
| Bibliografía..... | 239 |
| Glosario | 241 |

PRÓLOGO

El telar, sus nudos y el artesano

Acerca de la Educación Teológica (ET) en América Latina y El Caribe mucho se puede decir y son muchos los que lo dicen. Es tema del que hablan y pontifican casi todos los que se creen autorizados para hacerlo: sus detractores para señalar su crisis y para decir, además, que la ET nunca fue necesaria. Algunos defensores, los más ardorosos, para negar la crisis (o para esconderla entre artificios retóricos que no convencen a muchos) y para enarbolar la bandera de una educación a la vieja usanza de los seminarios de los años 70, que reivindique las nostalgias de aquellas décadas (¡si todo fuera cómo antes!). Todos éstos hablan, altercan, explican y concluyen, dejando que la crisis se haga más profunda y sin aportar respuestas acertadas para superarla.

Si la ET es un telar, como bien se dice en las primeras páginas de esta obra, lo que se hace urgente es desentrañar la forma, la consistencia y los colores de esos hilos, para comprender mejor el tejido y *desenredar sus nudos*. De nada sirven las ocurrencias evaluativas, o los discursos improvisados para comprender el telar, su urdimbre (teológica) y su trama (pedagógica). La crisis es profunda, aunque no definitiva ni sin remedio, como nos dice el autor. El *nudo* es difuso y, en ocasiones, tratando de desenredarlo éste se hace más resistente. Ante esta complejidad, lo que requiere la ET es avezados artesanos que conozcan el oficio y nos ayuden a reconocer la urdimbre y la trama, el cruce mágico de los diferentes hilos y nos permitan mirar de nuevo el

10 Tramas pedagógicas en la Teología

telar con el esplendor de sus colores. La ET es un telar multicolor que necesita recuperar el brillo de sus colores. Esa es, en este caso, la labor del arte-sano.

En América Latina y el Caribe, Matthias Preiswerk es uno de los que mejor conoce este arte. Ha pasado junto al telar muchos años, unas veces como docente, otras como administrador educativo, en muchas como consultor especializado. Fue el fundador y rector del *Instituto Superior Ecuaménico Andino de Teología*, ISEAT, en Bolivia; también fundó una institución de consultoría en ET llamada *Servicios Pedagógicos y Teológicos* (SPT) y el *Centro de Teología Popular* (CTP). Su trabajo como asesor, consultor e investigador no lo ha realizado desde la distancia del observador externo que admira el tejido o lo desecha. No es su caso. El suyo es el del curtido tejedor que investiga desde su propio taburete de artesano y desde ese lugar privilegiado sirve a la ET para que este tejido luzca con más belleza. En él se cumplen las palabras de la argentina Alicia Kirchner quien, refiriéndose a la tarea de investigación, opina que “el investigador no debe actuar como el búho de Minerva”, porque “no está para contemplar sino para transformar”. Trasformar es rasgo de Matthias.

Él ha invertido su vida entre Europa, el continente de donde es oriundo, y América Latina, el continente que escogió como terruño propio, en el servicio de la transformación de la ET. Ese ha sido su ministerio, su pasión y convicción. Y el libro que ahora nos entrega es fruto de esas condiciones.

En sus últimos años, nuestro autor se ha dedicado, casi que con bienaventurada obsesión, a examinar, enseñar y debatir acerca de la *calidad* en la educación teológica. A él y a su grupo de trabajo le debemos el *Manifiesto por una Educación Teológica de Calidad*, publicado en el año 2007. La primera parte de *Tramas pedagógicas en la teología. Herramientas para una educación teológica de calidad* contiene, por cierto, una juiciosa interpretación de los caminos que

transita la ET en procura de la calidad. Ya en la segunda, prosigue con el mismo interés fundamentando algunas herramientas esenciales que faciliten procesos de asesoramiento para una ET de calidad. *Calidad* es, entonces, la palabra clave que recorre todo el libro como *hilo dorado*.

A esta obra la distingue, como ya es costumbre en su autor, el rigor metodológico, la seriedad investigativa y la sensatez de sus propuestas. Está escrita en un lenguaje claro. Los temas se desarrollan gradualmente con la maestría de quien conoce lo que está diciendo, pero, sobre todo, de quien tiene interés de ser comprendido. Matthias no tiene tanto interés en ser admirado por los hallazgos que nos presenta como sí porque otros emprendan un camino que conduzca a las mismas búsquedas. Es habilidad de maestro artesano.

Me cuento entre quienes celebran con sumo entusiasmo la publicación de este nuevo libro; la razón, además de la amistad que me une con su autor, es que como educador, teólogo y pastor he anhelado por muchos años contar con un trabajo como este. Los últimos títulos publicados por él constituyen un recurso (herramienta) imprescindible para comprender la crisis de la ET y emprender nuevos caminos para superarla. Son libros escritos con la pasión de quien ha invertido toda su vida hilando, entretejiendo y trenzando soluciones para que confeccionemos un tejido de mejor calidad y belleza. Esto es su nuevo libro: una invitación a comprometernos con la calidad y la excelencia del ministerio educativo en América Latina y el Caribe. ¡En hora buena!

Harold Segura

Director de Relaciones Eclesiásticas de Visión Mundial
para América Latina y el Caribe
San José, Costa Rica, 1 de diciembre de 2013

INTRODUCCIÓN

En el lenguaje textil es básica la distinción entre urdimbre y trama y, según culturas, tiempos y cosmovisiones, las interrelaciones entre ambas varían, se complementan o se contradicen. En el telar, la urdimbre está conformada por hilos verticales y paralelos, vistos generalmente como la estructura base. La trama es el conjunto de los hilos horizontales que la naveta va conduciendo y armando en sus idas y venidas hasta conformar el tejido mismo.

En el telar de la Educación Teológica (ET) latinoamericana la trama pedagógica pasa muchas veces desapercibida o confundida con la urdimbre teológica y por ello queremos sacar a la luz la forma, la consistencia y los colores de estos hilos más pedagógicos.

Estudiantes, docentes o responsables de centros educativos que recibimos y compartimos una formación teológica experimentamos desde diferentes orillas, algunas características propias de la Educación Teológica (ET) en América Latina y el Caribe (ALC):

- Navegamos entre improvisaciones y estructuras o métodos a veces autoritarios.
- En las formulaciones de nuestra fe, estamos tensionados entre la búsqueda de lo propio y las imposiciones de sistemas y códigos teológicos a veces ajenos.
- Nuestras múltiples identidades de género, culturales, eclesiales o denominacionales nos imponen lealtades contradictorias entre sí.

14 Tramas pedagógicas en la Teología

- Nos cuesta salir de la reproducción de modelos antiguos, del tránsito por caminos algo deteriorados, para buscar senderos inéditos.
- Pasamos incesantemente de los sueños a la burocracia, de la mística a la añoranza de una planificación eficiente.
- Nos da vértigo los huecos de nuestras teologías así como los barrancos pedagógicos de nuestras prácticas de enseñanza-aprendizaje.
- Nuestro peregrinaje añora propuestas y pistas renovadoras.

Este libro presenta, contextualiza y fundamenta unas herramientas de evaluación, planificación e investigación para la realización de asesorías hacia una Educación Teológica (ET) de calidad. Brotan de experiencias que desarrollamos como Servicios Pedagógicos y Teológicos (SPT) con actores e instituciones relacionados con contextos e inserciones eclesiales muy distintas a lo largo y ancho de América Latina.

Nos apartamos tanto de posturas pesimistas que creen que la ET está en una crisis definitiva y sin remedio, como de intentos ingenuos o funcionalistas que buscan parches sin cuestionar los fines, los contenidos, métodos y destinatarios de la ET. Apostamos a la posibilidad de transformar la ET y de introducir exigencias, procedimientos y dispositivos que le permitan renovarse y transformarse, tomando en cuenta los desafíos que la Misión de Dios plantea al Pueblo de Dios en la hora presente.

El libro consta de dos partes. La relación y la tensión entre teoría y práctica es el hilo conductor de todo el libro. En la primera parte bosquejamos a grandes rasgos las múltiples rutas por las que transita una ET en busca de calidad. En la segunda, presentamos y fundamentamos diversas herramientas relacionadas con las siguientes asesorías:

- Autoevaluación institucional
- Auditoría educativa
- Elaboración del Proyecto Educativo Institucional (PEI)

- Revisión del currículo y construcción del diseño curricular
- Sistematización
- Mapeo

Tres de las seis asesorías podrán implementarse mediante manuales específicos que publicaremos aparte. Se los podrá adquirir en nuestro sitio de internet con la posibilidad de contar con un acompañamiento metodológico on-line.¹

Además de un glosario con la explicitación de algunos conceptos técnicos fundamentales, el libro lleva tres Anexos:

- Una matriz general de los principales elementos que componen una experiencia de ET.
- El Manifiesto por una ET de calidad de SPT.
- La presentación sintética de las Fichas que contendrán los tres manuales.

Este libro está destinado a todas las personas preocupadas en mejorar la calidad de la ET: líderes de iglesias, responsables de seminarios y facultades de teología, educadoras y educadores, estudiantes y docentes de teología y de educación cristiana.

1

| Herramientas | Manual/Fichas | Acompañamiento virtual | Asesoría externa |
|---|---------------|------------------------|------------------|
| Autoevaluación | X | X | - |
| Auditoría educativa | - | - | X |
| Elaboración PEI | X | X | X |
| Revisión/construcción diseño curricular | X | X | X |
| Sistematización | - | X | X |
| Mapeo | - | - | - |

PRIMERA PARTE

RUTAS HERMENÉUTICAS

En esta primera parte proponemos lo que llamamos una hermenéutica de la *Educación Teológica*² en ALC, una tentativa que parte de la realidad actual de esta práctica educativa y que apunta a propuestas alternativas relacionadas con una visión de calidad de la ET.

Como telón de fondo nos referiremos primero a una visión de la ET que va más allá de la percepción generalizada que se tiene sobre este fenómeno. En segundo lugar, presentaremos dos lecturas complementarias e íntimamente relacionadas: por una parte, un estado de la cuestión de la ET en ALC, fruto de una larga caminata e investigación³ en este campo; por la otra, un entramado más inductivo que señala y precisa los aspectos constitutivos de cualquier práctica de ET formal a nivel superior. La síntesis de los elementos anteriores constituye la Matriz que reproducimos en el Anexo I. En tercer lugar, para abrir nuevos horizontes, compartimos la propuesta teológica y pedagógica del Manifiesto por una ET de calidad elaborado por SPT y que se encuentra en el Anexo II. Tanto la matriz como el Manifiesto constituyen un puente para la segunda parte de este libro.

² Todas las palabras resaltadas en cursiva remiten al Glosario.

³ PREISWERK, 2011. *Contrato intercultural. Crisis y refundación de la ET.*

DEL SENTIDO COMÚN AL BUEN SENTIDO DE LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA

La percepción que tiene la gente sobre la ET es compartida por las iglesias y los principales actores involucrados en esta práctica educativa. La ven como una formación de nivel superior, limitada principalmente a futuros ministros ordenados; además, una actividad mayoritariamente masculina. Esta representación constituye lo que llamamos el sentido común sobre la ET. Es una educación formal, superior y pastorcéntrica que descansa, a su vez, sobre la visión común y generalizada del quehacer teológico como actividad reservada a profesionales muy especializados.

Para lograr una visión más amplia e integral -lo que llamamos el buen sentido de la ET- pensamos que es imprescindible tener una concepción incluyente y diversificada de la teología cristiana. En perspectiva educativa, vemos también como necesario integrar e incluir la ET al ministerio educativo general de la Iglesia, o sea a esa realidad muy difusa a veces llamada Educación Cristiana.⁴

⁴ Para mayores referencias nos remitimos al Capítulo II del libro ya mencionado: Geopolítica y teología de la Educación Teológica (PREISWERK, 2011).

2.1 Educación Teológica y diferentes ámbitos teológicos

La visión, los alcances y la naturaleza de la ET están directamente relacionados y condicionados por la visión dominante de la teología en general. En esta perspectiva y de manera esquemática se ve a la teología como una actividad y una competencia reservada a teólogos profesionales. En el mundo católico estarán regidos y encuadrados por la jerarquía eclesiástica (función magisterial de la iglesia), y en el mundo protestante moderno por una especie de “comunidad científica” con contornos no siempre bien definidos. En el campo evangélico y pentecostal el control de la jerarquía, aunque menos formalizado que en la esfera católica, se personaliza en determinadas figuras que centralizan la vigilancia sobre la teología y la doctrina invocando la supremacía de lo espiritual o moral sobre lo intelectual. En esa misma perspectiva, en ciertas corrientes pentecostales o carismáticas, quien logra demostrar o presentarse como persona directamente inspirada por el Espíritu podrá dirimir los conflictos doctrinales sin acudir necesariamente a una legitimidad eclesiástica ni menos teológica.

De una u otra manera estas corrientes concuerdan en limitar el ejercicio de la teología a una élite, sea eclesiástica, intelectual o “inspirada”, algo que repercutirá directamente en la concepción y en la práctica de la ET. Esta visión, por generalizada e internalizada que fuera, no es ni irremediable ni universal: es altamente cuestionable desde la perspectiva histórica, teológica y bíblica en la medida en que los profetas, los sacerdotes del Antiguo Testamento, los discípulos y apóstoles y finalmente el mismo Jesús no respondían ni al perfil de la o del teólogo profesional de hoy ni al de “príncipe de iglesia”. Muchos padres y madres de la Iglesia, monjes, monjas o reformadores cuya obra teológica marcó profundamente la historia del cristianismo, no tenían los perfiles que acabamos de sugerir.

Frente a ello sugerimos que hay que recuperar una visión integral, interactiva y más holística del ejercicio teológico y por ende, de la

formación teológica misma. La teología latinoamericana de la liberación ha planteado pistas muy sugerentes en esta dirección al momento de diferenciar el quehacer teológico en, por lo menos, tres ámbitos y actores diferentes. Se plantea la teología como triple y una a la vez, al diferenciar entre teología popular, teología pastoral y teología profesional.

- a. La teología popular (llamada también teología espiritual) es la rica cantera de narraciones, celebraciones, testimonios de fe, entrega, gestos de solidaridad, resistencias y cuestionamientos a los poderes establecidos, como también de luchas por la vida que las y los creyentes recuerdan y celebran en comunidad. Estos creyentes dan y encuentran sentido a la vida cotidiana, inspirados por sus experiencias interpretadas a la luz de otros gestos, testimonios y palabras en los que depositan su confianza.
- b. La teología pastoral se forja entre pastores y comunidad de fe. Las y los primeros intercambian y profundizan con las y los creyentes sus experiencias de fe, le dan forma y lenguaje común siempre en diálogo con la Palabra y con una inspiración y herencia que rebasa y redimensiona su propia realidad, en continuidad y ruptura con aquellas. Entra en diálogo explícito con las fuentes de la fe siempre desde un contexto, unas prácticas y unas circunstancias particulares.
- c. La teología profesional acude a las herramientas más precisas y pertinentes posibles del acervo teológico universal y académico para relacionar y confrontar las experiencias de las personas creyentes con el estudio riguroso y crítico de las fuentes de la fe así como de sus expresiones y vivencias a lo largo de la historia y dentro de distintos contextos.

Esta diferenciación es principalmente metodológica. Ello quiere decir que la teología en sus diferentes ámbitos está marcada por

distintos tipos de reflexión sobre la fe, las experiencias históricas, las corporalidades, las búsquedas de sentido. La calidad del quehacer teológico dependerá del grado de interacción entre las tres teologías mencionadas.

La distinción entre tres tipos de teología que se diferencian por grados de especialización y no de importancia o jerarquía, tiene influencia directa sobre la visión y la práctica de la ET. Efectivamente, esta deja de estar subordinada solamente a la teología profesional para enriquecerse y diversificarse en la medida en que se articula también a las teologías tanto populares como pastorales.

2.1.1 Educación Teológica y Educación Cristiana

En el aparte anterior afirmamos que una visión más incluyente e integral del quehacer teológico permite ensanchar la perspectiva y los alcances de la ET. Seguimos con este afán ahora, en el ámbito propiamente educativo. Se trata de desmontar y superar la falsa división y jerarquía, a veces radical, entre ET y *Educación Cristiana* (EC) en general. De hecho las y los docentes de ET a nivel superior se consideran a sí mismos (y son vistos también) como una categoría superior a la de simples educadores cristianos. Se confunde frecuentemente su grado de especialización con su importancia.

De manera rápida y algo esquemática, mostraremos que la EC atraviesa diversas prácticas y ámbitos y que, en cada uno de ellos, la ET tiene una expresión y función particular. Las y los educadores teológicos, en esta perspectiva, tendrán rostros y tareas muy diferentes. Nuestro enfoque descansa sobre dos maneras diferentes y complementarias de definir a la Educación Cristiana en general: una *sociológica* (la EC como el conjunto de las acciones que personas movidas por la fe desarrollan en el campo educativo) y otra *teológica* (la EC como parte de la misión de cara al Reinado de Dios). Cuando se

confunden estos dos planos existe un riesgo mayor de confundir la realidad con los deseos.

a. Educación Cristiana familiar

La familia es un espacio significativo de EC, en particular para la iniciación en la fe. Hablamos aquí de familia en sentido amplio, incluyendo nuevos modelos de núcleos familiares. Padres y madres de familia que se proponen transmitir, de una u otra manera, los valores del Evangelio y la fe cristiana a sus hijos y lo hacen de manera informal acudiendo más a símbolos, gestos, sentimientos y actitudes que a contenidos bíblicos o doctrinales. Orar en familia, bendecir los alimentos, cantar, leer la Biblia, participar juntos en las actividades de la comunidad eclesial, convivir con hermanas y hermanos en la fe, compartir y socializar con otra gente valores de solidaridad, compromiso y justicia, son formas de iniciarse en la fe.

Cuando, frente a otras personas o a sus hijos mayores, las madres y los padres explican cómo y por qué dan un sentido a la vida inspirado por la fe cristiana, dejan de ser simples educadores cristianos para volverse educadores teológicos.

b. Educación Cristiana eclesial

La EC vivida y desarrollada dentro de la comunidad de fe sustituye, implementa o prolonga la iniciación en la fe de la familia. Se hace de manera informal mediante la convivencia comunitaria, la liturgia, el servicio a la comunidad o iglesia local. También se crea y se reserva para la EC un espacio y unas experiencias educativas no formales mediante *Catequesis* o *Escuela Dominical* en las que se busca explícitamente la transmisión comunitaria de la tradición y de la fe cristiana misma. Cuando las y los responsables de dicha tarea educativa eclesial se preparan, leen, investigan, sistematizan las bases

24 *Tramas pedagógicas en la Teología*

bíblicas, teológicas, doctrinales, sociales de su práctica de Educación Cristiana, incursionan en ET.

c. Educación Cristiana escolar

Fruto de un régimen o de una mentalidad de cristiandad, la expresión EC escolar se presenta como sinónimo de “educación religiosa” o, más precisamente, de “clase de religión”. Los estados laicos se confrontan a serias dificultades para superar esta realidad ya que sigue viva la ideología según la cual la única religión verdadera en ALC es la cristiana y casi siempre la católica romana. Según nuestra perspectiva, las metas de una EC escolar se plantean a nivel cognitivo (la socialización de símbolos, contenidos, formas y organizaciones ligados a la fe cristiana), a nivel procedimental (la capacidad de distinguir entre diferentes manifestaciones religiosas) y a nivel valórico (el aprendizaje de una convivencia y un diálogo con otras experiencias religiosas). En esta perspectiva, la pretensión y la posibilidad de iniciar o reforzar la fe individual o comunitaria mediante una EC escolar quedaría claramente descartada. La escuela como espacio público y ciudadano no puede ni debe ser un campo de socialización ni de proselitismo de una fe o de unas creencias particulares.

Nuevamente, cuando los fundamentos y las prácticas de una EC escolar se explicitan y profundizan, esta se vuelve ET.

d. Educación Cristiana diaconal

Muchas personas e instituciones, inspiradas por la fe cristiana, realizan actividades formativas en el campo de la salud, del desarrollo y de la defensa de los derechos humanos o del medio ambiente y las relacionan, directamente o no, con propuestas educativas. Cuando estas prácticas educativas, además de acompañar e incentivar las causas mencionadas buscan

articularlas con una reflexión sobre la fe, pasan de la EC a cierto tipo de ET.

e. Educación Cristiana popular

En América Latina la *Educación Popular* (EP) es un amplio movimiento que recalca y subraya la dimensión política de la educación en general y que la integra a las luchas por una sociedad más justa e incluyente con oportunidades iguales para todas y todos. La EP ha estado muy presente en una concepción de la alfabetización relacionada, no solamente con el aprendizaje de la lectura y de la escritura, sino con la capacidad de leer, interpretar y transformar la realidad global. Está presente en los movimientos sociales y en los momentos de cambio; está presente en las comunidades cristianas populares comprometidas con el cambio social y político. La EP no es por sí misma EC, pero en la historia latinoamericana de las últimas décadas sectores cristianos muy significativos se comprometieron en ella y, en algunos casos, la enriquecieron. La Educación Popular y la Teología de la Liberación tienen una matriz y recorrido comunes y, cuando cristianas y cristianos se comprometen con los movimientos sociales en nombre de su fe, la EP debe ser considerada como ligada a la EC.

En síntesis, planteamos que la ET debe ser considerada como un caso particular de Educación Cristiana, directamente relacionada con la tarea reflexiva y crítica de la teología cristiana: una tarea más especializada. Esto no significa que sea social, eclesial o académicamente restringida ni elitista. La ET es transversal a la EC: se encuentra en sus diversas manifestaciones con una identidad y función propia. Por esto planteamos que la teología se ejerce, se aprende y se enseña en medio, tanto de las y los creyentes comunes, de las y los agentes de pastoral (laicos como religiosos), como de quienes se identifican con el oficio o la profesión teológica misma. La ET tiene a la

comunidad eclesial entera como sujeto y actor; en algunas circunstancias la rebasa también.

2.1.2 La Educación Teológica: triple y una

Integrando los dos enfoques anteriores, desde un quehacer teológico incluyente y desde la articulación entre ET y EC planteamos ahora tres tipos interrelacionados de ET.⁵

a. Educación Teológica popular

La ET popular es una socialización de experiencias, saberes y sentires de la comunidad misma; rescata y recalca la fuerza de la memoria histórica y del testimonio de fe de las y los excluidos que ya no confían en nadie sino en Dios; expresa la sed de aprender una fe transformadora contra formas religiosas que fueron usadas para aplacar la esperanza y la construcción de un mundo diferente. Entre resistencia y afirmación de utopía la ET popular lee e interpreta los signos de los tiempos desde el deseo, el sueño, la imaginación y las expresiones de lucha de las y los excluidos. Se implementa principalmente de manera informal.

b. Educación Teológica pastoral

La ET pastoral es un acompañamiento a la peregrinación de la comunidad cristiana que sigue los pasos del Carpintero de Nazaret conducida por el Espíritu Santo. En la construcción y en la celebración de nuevas relaciones humanas va experimentando la fuerza transformadora del mensaje cristiano y creando un nuevo lenguaje para comunicarla.

La ET pastoral reinterpreta y articula los testimonios salidos de la acción transformadora con la relectura bíblica y teológica usando comunitaria y críticamente los estudios y aportes de los teólogos

⁵ Lo que mencionamos en este párrafo está implícito en la definición de la ET que da el Manifiesto por una ET de calidad, texto que reproducimos en el Anexo II.

profesionales; en los hechos, transita principalmente por una educación no formal.

c. Educación Teológica especializada

La ET especializada es la sistematización, cada vez más contextual y provisoria, de los testimonios y de las prácticas de fe confrontados con la herencia bíblico-teológica leída desde sus fuentes más originales y traducida en un lenguaje que tenga sentido para quienes están comprometidos hoy y aquí con la construcción de un proyecto de vida para todas y todos. Tiene mayor desarrollo a través de la educación formal.

La meta o el *para qué* de la ET es la misma en los tres casos: consiste en apropiarse y comunicar el proyecto del Reinado de Dios, el mismo que atraviesa la lucha por la vida, la celebración y acogida comunitaria de la vida, así como la reflexión crítica y hermenéutica. Ninguna de las tres ET tiene el monopolio de estos tres aspectos. Hay hermenéutica en la ET popular; puede haber lucha por la vida en la académica y la celebración no está limitada a la ET pastoral.

Subrayamos el papel intrínsecamente relacional de la ET entre diferentes sujetos, tiempos, espacios, culturas, situaciones económico-sociales, religiosas, confesionales. La ET pone en contacto diversas disciplinas del saber así como las diferentes áreas del quehacer teológico mismo.⁶ Una consecuencia inmediata de lo anterior sería reconocer la diversidad de espacios en los que se vive, hace y produce ET: desde la familia hasta la facultad de teología universitaria, pasando por el instituto bíblico, la escuela pastoral, el seminario teológico; desde las comunidades cristianas locales, los aparatos eclesiásticos hasta varias otras instancias menos institucionalizadas y formalizadas, como la calle, la asociación cultural, los movimientos sociales y otros. Abarca una educación tanto formal como informal.

⁶ Los párrafos anteriores citan textualmente el libro mencionado en pp. 171-173.

2.2 Dos hermenéuticas complementarias de la Educación Teológica

Tomando en cuenta esta visión amplia y abarcadora, el análisis y la interpretación de la ET en ALC que desarrollamos a continuación se restringirá a la ET formal y de nivel superior ya que es para ella que queremos compartir herramientas para asesorías de diferentes índoles.

Nos limitamos a la educación formal a sabiendas de que estamos dejando de lado experiencias muy valiosas tanto a nivel formal (institutos bíblicos, escuelas pastorales, etc.) como a nivel informal (programas de formación que tienen determinados grupos o comunidades religiosas o centros y movimientos ecuménicos que hacen formación teológica sin relación directa con alguna iglesia específica y sin preocuparse por la formación de pastores).

Queda pendiente la agenda de las interacciones y reconocimiento mutuo entre la ET formal y el conjunto educativo mayor conformado por otras experiencias y propuestas alternativas y proféticas a nivel no formal o informal.

Sobre el mismo objeto de la ET formal y superior en ALC, presentamos ahora dos acercamientos, dos hermenéuticas, diferentes y complementarias. Los llamamos estado de la cuestión por una parte y entramado por otra. Dentro de la ET distinguimos cuatro puertas de entrada; en ambos casos las tomaremos en cuenta pero en un orden inverso.

Para el estado de la cuestión usamos la siguiente clasificación:

D'. Desde la historia y el contexto

C'. Desde lo institucional

B'. Desde las y los actores

A'. Desde la oferta formativa

Para el entramado:

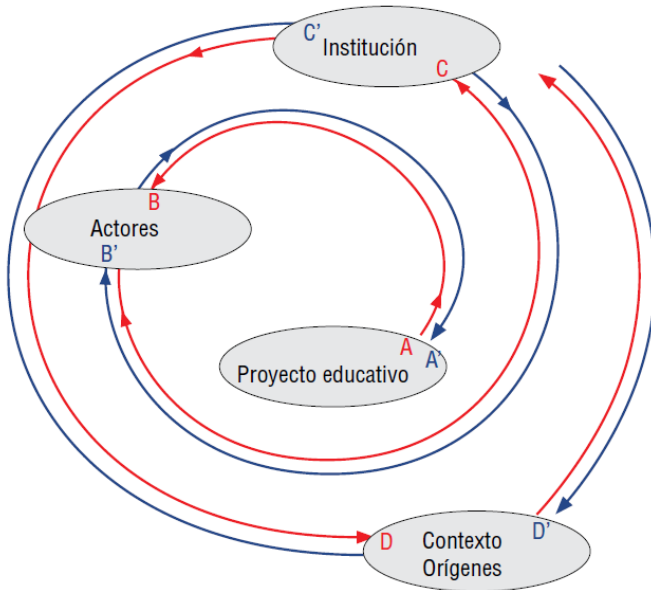
- A. Proyecto educativo
- B. Actores
- C. Instituciones, relaciones y comunicaciones
- D. Orígenes y contextos

El estado de la cuestión parte de fuera de las instituciones y experiencias para ir hacia adentro, de generalizaciones y constancias de un fenómeno global hacia diferentes maneras de enfocar una propuesta formativa. La mirada de afuera hacia adentro va de lo general a lo particular. Ubica primero el contexto mayor, las instituciones y los actores para llegar a lo propio de la ET. El entramado retoma estos cuatro factores partiendo de lo singular de una experiencia para llegar a su contexto mayor. Las dos miradas e interpretaciones asumen el hecho de que la ET es una realidad dinámica, con geometría variable y que todos los elementos que la componen son dinámicos y tienen contradicciones internas. A modo de ejemplo, las sociedades, culturas, iglesias, e instituciones en las que la ET está inserta están atravesadas por relaciones de poder y por configuraciones cambiantes, sus actores manifiestan demandas dispares, sus fundamentos teológicos y pedagógicos son siempre múltiples y ambivalentes.

Gráfico N° 1: Estado de la cuestión (en azul) y entramado (en rojo)

El gráfico siguiente ilustra cómo las dos hermenéuticas abordan la misma realidad con otro enfoque y en orden inverso: para el estado de la cuestión vamos del contexto a la oferta educativa, de lo externo a lo central (D' a A'). Por el contrario, para el entramado vamos del proyecto educativo (A que corresponde a A' desde una visión de adentro) hasta D (que corresponde al contexto general D').

Estado de la cuestión (en azul) y entramado (en rojo)



2.2.1 Estado de la cuestión de la Educación Teológica formal y superior

La ET en ALC es un fenómeno todavía poco catalogado y analizado. Es curioso observar que las divisiones y diferencias que existen entre las iglesias o movimientos religiosos de origen cristiano se reducen drásticamente dentro del campo formativo, como si existiera un denominador común respecto a la transmisión o enseñanza de los contenidos teológicos, a pesar de la multiplicidad y contradicciones existentes en los aspectos doctrinales y en las interpretaciones de las fuentes comunes. Ya mencionamos que la ET en ALC, casi independientemente de la tradición, *confesión* o *denominación* de la que sale, es profundamente pastorcéntrica o clerical; además es elitista en la

medida en que muchas veces está reservada a quienes terminaron la educación secundaria. Este elitismo o exclusivismo se combina además con otros componentes como el sexo y el poder eclesial que le da un sesgo muy *patriarcal*.

Proponemos una caracterización de la ET⁷ a partir de categorías que las mismas instituciones o actores no se aplican necesariamente a sí mismos pero que ayudan a leer e interpretar la realidad más allá de las intenciones o finalidades expresadas por quienes se dedican a la ET misma. Esta caracterización es incompleta y sujeta a correcciones y cambios. Pretende ofrecer un marco general que dé cuenta de la diversidad y de las diferencias que se manifiestan en este campo educativo. Las categorías que utilizamos no son intangibles, son dinámicas y se combinan entre sí.

Al tomar en cuenta las similitudes profundas entre las ofertas de ET formal y superior que tienen las distintas iglesias es necesario resaltar características y acentos específicos y diferenciadores. Al mismo tiempo, estas diferencias no son lo suficientemente marcadas como para establecer tipos en el sentido sociológico de la palabra, es decir categorías o grupos que, a partir de características propias, concentren una especificidad en relación con otros grupos y permitan discriminar entre varias expresiones dentro de un mismo conjunto mayor.

A modo de ejemplo, si partiéramos de la hipótesis de que el origen y la identidad eclesial constituyeran un tipo específico de ET, habría que demostrar que esta práctica educativa es singularmente diferente entre una institución católica, una protestante histórica, una evangélica y pentecostal, algo que la observación general o minuciosa no revela. Para tomar otro ejemplo podríamos intentar construir tipos a partir de los fines que persiguen las diferentes instituciones de ET; veremos de inmediato que la inmensa mayoría de ellas buscan preparar a personas

⁷ Esta parte retoma, sintetiza y adapta muchos datos desarrollados en el Capítulo I: Un mapa de la ET, del libro mencionado (PREISWERK, 2011).

para el ministerio ordenado. Las instancias que apuntan a un ministerio diversificado introducen una variable significativa pero no representan por este solo hecho un tipo claramente diferente. Por ello afirmamos que la ET formal y superior, a pesar de su gran diversidad y sin obviar las diferencias radicales que existen en su seno, es en última instancia de un solo tipo.

2.2.2 Desde la historia y el contexto

2.2.2.1 Origen e Identidad Eclesial

Las instituciones de ET en su gran mayoría nacen y se desarrollan en el marco de una confesión o denominación particular, por lo menos las que se constituyeron en el tiempo de las misiones que llegaron a América Latina por vías muy diversas. En la última parte del siglo XX nacen instituciones de ET en las que convergen proyectos y aspiraciones de diferentes iglesias; algunas -ecuménicas- surgen desde fuera de las iglesias mismas. El origen como la identidad *confesional* o *denominacional* permite distinguir hoy entre las diferentes instituciones de ET pero veremos que no representan tipos o categorías distintivas. Efectivamente, la diversidad evidente al interior de cada una de las identidades eclesiales que ubicamos es a veces mayor a las semejanzas, por lo que las categorías siguientes no son ni homogéneas ni normativas en la práctica.

a. Católicas

En el campo católico es imprescindible distinguir por lo menos entre tres grupos o modalidades de ET a nivel formal: los seminarios, las facultades de teología relacionadas con universidades católicas, las instituciones propias de algunas congregaciones. El denominador común entre esas instituciones es que están destinadas casi exclusivamente a futuros clérigos o religiosas y religiosos. Es una ET que no está pensada para laicos y laicas. En varias universidades católicas aparecieron

carreras de *Ciencias religiosas*, algunas de ellas dando una formación teológica tradicional a mujeres y laicos, otras incursionando en el campo de las *Ciencias de la Religión*.

Desde hace algunas décadas y en relación con los retrocesos sufridos por las jerarquías católicas a nivel global, tanto los seminarios como las facultades de teología se han vuelto cada vez más orgánicas y controladas por las jerarquías eclesiásticas. La teología como espacio de reflexión crítica sobre la fe y la Iglesia ha perdido en libertad, creatividad y autonomía, por lo menos en los espacios formativos oficiales.

b. Protestantes históricas

Las misiones protestantes que llegaron a América Latina desde la segunda mitad del siglo XIX tuvieron la preocupación de asegurar la formación de pastores, teólogos y líderes nacionales, capaces de reproducir la teología y la eclesiología de su propia denominación. En esa época se construyeron en varios países de América Latina edificios grandes concebidos para la tarea de la ET, incluyendo internados. En muchos casos estas instituciones reprodujeron la estructura y el funcionamiento del seminario católico con mayor apertura y libertad. Algunas de ellas mantuvieron su carácter denominacional mientras que otras fusionaron con instituciones pares de iglesias hermanas, abriéndose también a reflexiones y relaciones interdenominacionales y ecuménicas.

A partir de los años 60 muchas de las instituciones de este tipo lograron superar la dependencia en relación con las misiones en lo que se refiere a su personal docente y administrativo pero algunas quedaron muy dependientes en los aspectos económicos. Desde la década de los 90 algunas de estas instituciones buscaron un reconocimiento académico oficial y se transformaron, con mayor o menor éxito, en instancias universitarias.

34 *Tramas pedagógicas en la Teología*

c. Evangelicales

Las instituciones de ET de trasfondo eclesial más evangélico (por ejemplo bautista o de iglesias libres) y también de origen misionero asumieron de manera general y -salvo excepciones- una línea teológica y pastoral más conservadora. A nivel institucional podemos decir que, al igual que las anteriores, no se desmarcaron mucho del modelo católico del seminario. En las últimas décadas varias de estas instituciones se abrieron a perspectivas sociales y teológicas renovadas bajo el impulso de la *Fraternidad Teológica Latinoamericana* (FTL), por ejemplo. Algunos grandes seminarios lograron también convertirse en instancias universitarias oficializadas.

d. Pentecostales

En sus orígenes, al principio del siglo XX, las iglesias pentecostales tenían desconfianza y recelo hacia la teología con la idea de que “la letra mata al Espíritu”. Esta situación fue cambiando paralelamente a una mayor institucionalización del carisma de modo que en las tres o cuatro últimas décadas se consolidaron espacios de formación superior con identidad pentecostal. Las y los teólogos pentecostales han logrado hoy un sitio y un reconocimiento dentro de la teología latinoamericana. Sin hacer generalizaciones, es posible afirmar que las iglesias pentecostales han logrado una creciente inserción dentro de la realidad social y económica en América Latina y también una mayor capacidad de reproducirse y de apuntar a una mayor independencia económica en relación con las misiones o los centros mundiales de las denominaciones históricas o evangélicas.

e. Neopentecostales

Las iglesias y movimientos neopentecostales tienen posiciones y modelos diversos y generalmente poco institucionalizados de ET. De manera general y hasta el momento, dichos espacios priorizan una formación dinámica, flexible que subraya más las técnicas de oratoria,

organización, crecimiento institucional que el estudio académico tradicional de la teología misma. Al mismo tiempo estas iglesias ya tienen instituciones de ET que apuntan a una formación estructurada e inspirada por los modelos clásicos.

2.2.2.2 Educación formal superior

A lo largo de su existencia, varios seminarios de ET en ALC alcanzaron niveles de estudios y de exigencias parecidas, y en algunos casos mayores, a los de las universidades. Contaron con docentes de formación muy alta y fueron reconocidos por algunos centros de estudios en Europa y en Estados Unidos que aceptaron, por ejemplo en sus programas doctorales, a egresados de dichas instituciones. Durante décadas la mayor parte de los seminarios teológicos, independientemente de su calidad teológica, pastoral o académica otorgaron títulos con la nomenclatura universitaria tradicional de Bachillerato, Licenciatura y Maestría. Esta práctica es todavía frecuente hoy. Como la teología no es una disciplina que compite con otras en el mercado del trabajo y como no existen poderosos gremios que quieran controlarla y asegurarse de que los portadores de títulos respondan realmente a las exigencias, requisitos y perfil de la profesión, la extensión de un título en teología no ha preocupado a la sociedad civil hasta un pasado reciente.

Con la emergencia y la explosión de las universidades privadas en todo el continente, los estados se vieron obligados poco a poco a fijar parámetros y *estándares de calidad* para normar la educación superior en todos sus campos y expresiones. En esta línea el otorgamiento de un título académico empieza a ser detalladamente normado y vigilado. Este fenómeno está llegando a la teología de manera todavía muy diversa según los países y las reglamentaciones nacionales oficiales. En algunos países como en Brasil, por ejemplo, una institución educativa no oficializada que otorga títulos académicos corre el riesgo de ser seriamente sancionada o cerrada por las autoridades estatales de

36 Tramas pedagógicas en la Teología

educación; en otros países todavía no sucede lo mismo pero la tendencia apunta a un control más estricto y severo.

De manera general, los estados no cuentan todavía con criterios propios para evaluar la calidad académica de una oferta educativa teológica, lo que puede jugar tanto a favor como en contra de esta. Entre los riesgos y posibilidades que ya se vislumbran al respecto se pueden señalar los siguientes:

- Las normas estatales se limitan a lo puramente formal y no afectan ni las opciones ni las tendencias teológicas en juego. La institución vive una especie de esquizofrenia entre su propio proyecto y las exigencias burocráticas a las que debe someterse.
- Ciertos lobbies religioso-políticos pugnan por determinada visión de la iglesia, del pastorado y por ende de la ET, fomentando competencias desleales o introduciendo exigencias contrarias a una ET de calidad.

2.2.2.3 Sociedad y contexto

Las relaciones entre las instituciones de ET y la sociedad son extremadamente diversas según los casos, los países, los momentos y no resulta posible sacar tendencias con cierta precisión. Nos limitamos a proponer algunos enfoques, los mismos que resultan siempre dinámicos e intercambiables en función de las coyunturas externas e internas a las instituciones. De manera muy general se puede señalar que el modelo del seminario en general y del internado en particular, no favorece las interacciones con la sociedad en su conjunto. La universidad, por estar ubicada en campus cada vez más alejados de la vida social, tampoco las beneficia mucho. Sin embargo, la ventaja de la universidad es que reúne en su seno a una mayor diversidad de personas, de ideologías, de credos que las que se encuentran en una institución dependiente y cobijada por una sola iglesia.

Mencionamos dos elementos diferenciadores de las relaciones entre instancias de ET y la sociedad en general. En primer lugar, diferentes fundamentos ideológicos y teológicos a partir de los cuales una institución se inserta en el contexto social. Una determinada institución de ET puede impedir o, en su caso, fomentar las relaciones con la sociedad en función de sus opciones teológicas e ideológicas. Se juega ahí la identidad del proyecto de ET a partir de diversas visiones ideológicas, políticas y eclesiológicas. Se pueden dar por lo menos tres situaciones:

- El rechazo al compromiso y a la inserción socio-política por sus riesgos de “contaminación”;
- la indiferencia o pretendida neutralidad en aras de la no parcialización de una iglesia que tiene que acoger en su seno a todas las tendencias;
- el compromiso decidido a favor de causas concretas y específicas. Todas estas opciones podrán tener justificaciones teológicas más o menos elaboradas según los casos.

En segundo lugar, hay que tomar en cuenta los tipos de inserción y de causas abrazadas. Efectivamente, cuando existen, las relaciones entre actores e instituciones de ET con la sociedad en general pueden variar enormemente y distinguirse desde el ámbito más local (el barrio en el que está inserta la instancia) hasta asociaciones y causas más nacionales o globales. En este campo como en otros, es necesario diferenciar lo que la institución plantea, permite o prohíbe hacer de la posición y compromiso de los mismos actores que, de manera implícita o explícita pueden transgredir normas morales, políticas y también religiosas. En todos los casos el problema de fondo consiste en saber cómo se articulan los vínculos frenados o estimulados con movimientos sociales, partidos, asociaciones culturales, con la enseñanza y el aprendizaje de la teología. Las relaciones con espacios sociales y políticos son una condición

necesaria para la implementación de una ET contextual pero no es condición suficiente.

De todas maneras, cabe también la pregunta por saber en qué medida las opciones institucionales a favor o en contra de relaciones con la sociedad inciden realmente en el quehacer de la ET, en las relaciones intrainstitucionales, etc.

2.2.3 Desde lo institucional

Además de su inserción dentro de un contexto social y cultural, cualquier institución de ET tiene lazos directos con el entorno educativo y religioso. En esta sección queremos precisar algunas características de las instituciones de ET en ALC en sus relaciones con la iglesia así como sus interacciones con las instancias educativas. Sobre este trasfondo trataremos de detectar cuáles son los principales modelos institucionales y los problemas que enfrentan de cara a su sostenibilidad.

2.2.3.1 Institucionalidad e Iglesias

Las relaciones que una institución de ET mantiene con una o varias iglesias van a determinar mucho su institucionalidad. Nos limitamos a tres figuras, de la más frecuente a la menos usual.

a. Relación con una sola confesión o denominación

De manera general, en la inmensa mayoría de los casos, las instituciones de ET están vinculadas y tienen relación de dependencia con una sola iglesia a la que pertenecen y a la que deben prestar servicios muy específicos. En el caso católico esta relación es exclusiva: no existen seminarios ni facultades de teología católica, reconocidos por la jerarquía en ALC que tengan relaciones orgánicas con otras iglesias. Esta cultura católica está muy presente en el mundo protestante y evangélico en el que muchas iglesias, por pequeñas que fuesen,

mantienen el sueño de tener su propio centro de formación reservado a sus propios miembros o líderes.

Una de las ventajas de esta situación es la continuidad y posible mayor solidez institucional que le confiere la iglesia. Sin embargo, la dependencia y el control eclesial suelen interferir profundamente en el manejo institucional y sobre todo en la enseñanza que tendrá que someterse a los dictámenes de la iglesia. Esta situación puede cambiar y equilibrarse cuando una institución denominacional adquiere un estatus universitario. Esto hace que la iglesia dueña ya no tenga la exclusividad del control y que la libertad o autonomía universitaria esté protegida por el mismo estado. En todo caso, el hecho de que una institución de ET dependa de una sola iglesia no impide que convivan en ella estudiantes y, con menos frecuencia, docentes de otras denominaciones y confesiones.

b. Varias denominaciones

En este caso, la institución está relacionada con un conjunto de iglesias a nivel nacional, las mismas que juntan recursos humanos y económicos para asegurar una ET superior. Para que sea viable, las iglesias mencionadas deben compartir visiones teológicas y pastorales compatibles entre sí. Esta situación es mucho menos frecuente que la anterior. La ventaja de esta modalidad consiste en la posibilidad de sumar recursos humanos –entre docentes y estudiantes- aprovechando al máximo la formación de personas de diferentes orígenes y seleccionando un plantel docente entre una mayor cantidad de candidatos posibles. Los riesgos están ligados a las hegemonías y competencias que pueden darse entre las iglesias auspiciadoras, en la definición de criterios sobre cuotas de docentes, cargos administrativos y políticos, etc.

40 Tramas pedagógicas en la Teología

c. Autonomía

Se trata de una situación excepcional en ALC. La institución mantiene autonomía frente a las iglesias y tiene una identidad interdenominacional o explícitamente ecuménica. Esta autonomía se verifica en lo político (definición de las grandes metas de la institución, nombramiento de docentes y de cargos directivos), en lo académico (elaboración del plan de estudios, definición de la orientación teológica) y en lo administrativo (cultivo y uso de los fondos y recursos). La autonomía de una institución de ET tiene grandes ventajas a la hora de definir y construir su proyecto pedagógico y teológico. Sin embargo, puede también conducir a una especie de orfandad, cuando su oferta o su línea teológica se distancian de las expectativas de las iglesias relacionadas con la comunidad educativa. La autonomía política no resuelve las necesidades económicas de la institución, la que puede caer en mayor dependencia económica, lo cual atentará finalmente contra la misma autonomía institucional.

La opción por la autonomía está generalmente relacionada con un proyecto ecuménico de ET, particularmente cuando las iglesias buscan más competencia que colaboración en el campo formativo.

d. Inserción en una universidad estatal

Esta modalidad, relativamente frecuente en Europa, es casi inexistente en ALC. Conocemos apenas el caso en Costa Rica de un espacio de formación teológica relacionada con la Universidad Nacional.

2.2.3.2 Modelos

Ya mencionamos que la mayor parte de las instituciones de ET en ALC han funcionado bajo el modelo del seminario. En las últimas décadas y a raíz de la búsqueda de oficialización por parte de determinadas instituciones, estas tuvieron que adecuarse a normas administrativas y académicas propias de las universidades. La realidad

nos muestra que muchas de las instituciones teológicas que abrazaron el régimen universitario mantuvieron una cultura de seminario. De manera algo esquemática sintetizamos brevemente estos dos modelos comparando algunas características generales.

a. Modelo seminario

- Los planes de estudios dependen en primera instancia de la institución misma así como las exigencias relativas al estudio, la evaluación, el egreso y la titulación.
- La tarea docente está considerada en primera instancia como un servicio a la iglesia, por lo que las condiciones de contratación y de trabajo resultan ser muchas veces más supuestas que regidas por la formalidad académica.
- En muchos casos el gobierno está en manos de la iglesia directa o indirectamente; quiere decir que es la institución eclesial o la denominación quienes tienen, por ejemplo, la potestad de nombrar a las autoridades de la casa de estudios.
- Respecto al patrimonio, la infraestructura y las instalaciones están generalmente inscritas bajo el nombre de la iglesia dueña. No están pensadas en función de una actividad específicamente educativa.
- Salvo excepciones, la gestión y la administración siguen un manejo casero -cuando no familiar- basado sobre la confianza y la buena fe, con todos los riesgos que ello implica.

b. Modelo universitario

Este se encuentra reglamentado por las leyes de educación privada que, desde los años 90, existen en todos los países de la región con diversos grados de sofisticaciones. El modelo descansa sobre la libertad académica y la libertad de cátedra. Esto quiere decir que, en principio, las ideas y las opciones más diversas pueden presentarse mientras estén fundadas científicamente y se enmarquen en el orden jurídico y moral.

42 Tramas pedagógicas en la Teología

- Los programas deben responder a los requisitos oficiales, así como a las normas pedagógicas en vigor. El sistema de evaluación y calificación corresponde al pie de la letra a lo vigente en la educación superior del país.
- La contratación de docentes está estrictamente reglamentada en función de méritos académicos predefinidos y verificados, por ejemplo, mediante concursos.
- El gobierno debe demostrar cierto grado de autonomía respecto a la dirección de la o las iglesias dueñas. Las y los directivos tienen que cumplir requisitos académicos y profesionales.
- El patrimonio sigue en general en manos de la o las iglesias dueñas pero la infraestructura debe responder a los mismos requisitos exigidos a las instituciones de educación superior. Estos van desde criterios pedagógicos, a temas de seguridad, pasando por la accesibilidad a discapacitados, etc.
- La gestión y administración están sujetas a cánones de tipo empresarial. Existen instancias de control y de fiscalización tanto en el campo pedagógico como administrativo.

2.2.3.3 Dependencia

El principal talón de Aquiles de la ET en ALC se encuentra sin lugar a dudas en su dependencia generalizada, tanto a nivel teológico como, sobre todo, a nivel económico. Más allá de la calidad de su oferta formativa, ninguna institución de ET puede ser rentable y ni siquiera puede pretender cubrir una parte sustancial de la inversión que representa su compromiso educativo. Una ET superior y de calidad representa gastos en recursos humanos, infraestructura, biblioteca y otros, que no pueden recuperarse en su plenitud a través de las matrículas e inscripciones de sus estudiantes. Esta situación objetiva e indiscutible está a veces agravada por cierta cultura de iglesia, por un paternalismo que se rehúsa a cobrar el valor de sus servicios. La dependencia institucional y económica se da tanto respecto a las iglesias

de origen como a determinadas agencias o cooperantes extranjeros. Esto lleva a que la sostenibilidad de las instituciones de ET sea cada vez más problemática. Si bien históricamente no existieron mayores posibilidades de garantizar cierta autogestión o autofinanciamiento, sus gastos y su dependencia tienden a aumentar, máxime cuando pretenden equipararse a instituciones de educación superior. En las iglesias históricas y evangélicas tradicionales, la situación financiera es cada vez más problemática mientras que, de manera general, las instituciones relacionadas con iglesias emergentes tienen mayores recursos tanto propios como externos. En el campo católico y en el caso de algunas pocas iglesias históricas se logra sostener una facultad de teología dentro de una universidad confesional gracias al superávit que generan otras carreras que son deliberadamente lucrativas.

2.2.4 Desde las y los actores

Al ingresar más en la realidad y en la vida propia de la ET priorizaremos ahora un enfoque centrado en las y los sujetos que intervienen en ella: resaltamos a los sujetos. Queremos subrayar la diversidad que existe entre estudiantes, docentes y administradores de la ET para salir de estereotipos homogeneizadores que han invisibilizado siempre los muchos rostros y cuerpos diferentes que intervienen en este campo. Los calificativos que introducimos para ilustrar esa diversidad son el producto de una elaboración personal y provisional de cara al debate y abierta a muchas precisiones y reformulaciones. Este ejercicio pretende explicitar de entrada la inmensa variedad de expectativas y demandas que las y los protagonistas tienen en relación con la ET en general. Además de los sujetos mismos, nos referiremos también a las facetas de la gran diversidad que los caracteriza.

2.2.4.1 *Estudiantes*

A manera de caleidoscopio mencionamos algunas posibles imágenes provocadoras o símbolos genéricos que ayudan a evidenciar la enorme diversidad de las y los estudiantes, aunque no correspondan necesariamente con las imágenes que tengan de sí mismos o que los docentes proyecten sobre ellos. Cada cual se prestaría a una descripción mucho más afinada pero nos contentaremos con señalarlos a grandes pinceladas.

- **Pastor o futuro pastor**

Tiene detrás de sí una fuerte inserción eclesial y, en muchos casos una “vocación pastoral”, siguiendo una expresión consagrada en las iglesias. Su comunidad local, su iglesia o denominación lo incitan a estudiar teología en función de dotes o carismas potenciales o ya comprobados.

- **Aprendiz**

Considera los estudios de teología como un adiestramiento para el ministerio pastoral y espera un entrenamiento práctico, como lo tiene el aprendiz en el taller del artesano o el deportista en la cancha.

- **Trabajador y/o profesional**

Ya tiene un oficio o una formación académica y emprende los estudios teológicos para cualificar su compromiso cristiano con o sin perspectiva de acceder a un ministerio reconocido por su iglesia.

- **Místico**

Está más atraído por una búsqueda espiritual que por la reflexión, a veces fría, sobre los contenidos de la fe.

- **Militante y a veces “soldado”**
Ya tiene un recorrido amplio en la vivencia cristiana o de reciente conversión. Privilegia la acción sobre la reflexión, pero ve la necesidad de estudiar para asegurar su identidad o su liderazgo en la iglesia. Su militancia se inserta generalmente en la iglesia misma pero puede practicarse también en organizaciones o movimientos sociales, políticos, medioambientales, etc. En ese caso busca mayor articulación entre su compromiso y su fe mediante la reflexión.
- **Filósofo**
Está centrado más sobre la reflexión y elaboración de conceptos o categorías teológicas que sobre la experiencia y la práctica de la fe.
- **Investigador o cientista religioso**
Está atraído por la teología más por la incidencia que tiene el campo religioso en la sociedad y en la cultura que por su fe o su compromiso con una comunidad cristiana específica.
- **Errante o buscador de oro**
Ha llegado a los estudios teológicos a partir de preguntas existenciales y religiosas fundamentales y corre el riesgo de desanimarse si no encuentra rápidamente las pepitas deseadas.

Estas imágenes tienen connotaciones subjetivas y, en algunos casos, conscientemente polémicas. Son múltiples las combinaciones posibles y habrá además que cruzarlas con indicadores más objetivos como los de género, socioeconómicos, culturales, generacionales y otros.

2.2.4.2 Docentes

Aquí introducimos nuevamente categorías y adjetivos que las y los interesados no suelen utilizar para definirse a sí mismos. Por otra parte, hay que reconocer que las iglesias en general y muchos seminarios no tienen una definición ni un perfil profesional claro de la o del docente en

teología. En América Latina son pocos quienes se dedican a la enseñanza de la teología a tiempo completo.

Entre el seminario tradicional y la facultad universitaria de teología las imágenes del docente están focalizadas en dos puntas: por un lado el “buen pastor”, por el otro lado el “teólogo con título académico”; como si ambos fueran personas competentes de por sí para enseñar teología.

- Misionero

Históricamente, los primeros centros de ET de nivel superior en América Latina, fueron abiertos y dirigidos por misioneros. Con el transcurso del tiempo, la proporción entre docentes nacionales y extranjeros misioneros fue cambiando drásticamente.

- Pastor

En muchas iglesias, y dentro de las diferentes tradiciones, existe la convicción de que la iglesia necesita de pastores y no de teólogos. En consecuencia se piensa que solamente los pastores pueden formar a pastores. De manera positiva el pastor-docente puede tener una genuina preocupación y atención por acompañar y consolidar la vocación al pastorado de los estudiantes.

- Predicador

Será quien se dedica a predicar y convencer más que a enseñar; la clase puede transformarse en un sermón en el que el docente-predicador, se deja llevar por una retórica de persuasión más que de razonamiento.

- Teólogo-investigador

El acento está en la transmisión de la mayor cantidad posible de informaciones nutridas por contenidos teóricos inspirados por la literatura teológica o, en el mejor de los casos, frutos de la propia investigación. Aunque haya tenido acceso a una formación muy especializada, el docente latinoamericano está obligado por las circunstancias a incursionar en varias áreas y temáticas.

- **Guardián de la doctrina**
Se preocupa más por la reproducción de la doctrina propia de su denominación que por hacer conocer y debatir los avances teológicos. La voluntad, el celo dogmático y denominacional no van necesariamente de la mano con un conocimiento en profundidad de las fuentes primarias de su identidad doctrinal.
- **Profeta**
El docente puede enfatizar más la necesidad de un compromiso transformador y de la participación de la iglesia en las grandes causas donde se juega el futuro de la humanidad.
- **Gurú, maestro espiritual o terapeuta**
El docente quiere iniciar al estudiante en el camino de la fe y de la espiritualidad y le propone la vía que él considera adecuada y certera. En otro registro, a veces no muy alejado del anterior, se presenta como consejero o terapeuta para que el estudiante pueda liberarse de angustias u otras ataduras.
- **Animador**
En la línea de la animación cultural o de la educación popular ese docente pone el acento sobre las experiencias y los saberes de las y de los estudiantes, tratando de construir desde ahí y de tender puentes, con los contenidos propios y reconocidos, con su propia materia.
- **Pedagogo**
Es la o el docente que tiene conciencia de los mecanismos del aprendizaje, que construye dispositivos didácticos para la enseñanza, que articula contenidos con métodos, entre otros elementos. Polémicamente, recalcamos esta categoría para señalar que muchos docentes dentro de la ET se desempeñan todavía sin tener ni adquirir una formación propiamente pedagógica y didáctica.

Una vez más es fundamental destacar que esas imágenes o modelos no se oponen entre sí y que, en la realidad, se combinan de la manera más diversa y creativa.

2.2.4.3 *Administrativos*

Las características de quienes dirigen y administran la ET son más difusas y menos perfiladas que en el caso de estudiantes y docentes por lo que no nos aventuramos a presentar el mismo tipo de imágenes que en los casos anteriores. Pueden tener un perfil entre indeterminado o muy sofisticado desde la perspectiva profesional.

La distinción entre seminario y universidad permite discriminar entre diferentes modelos administrativos relacionados con distintos perfiles. Mencionaremos tres de manera siempre esquemática y provisional: casero, eclesial y empresarial.

- Empírico y casero

Muchos pequeños seminarios funcionan sobre un modelo de familia donde las funciones administrativas no están bien diferenciadas de las educativas, pastorales o políticas. El rector o director puede encarnar todos estos papeles con mayor o menor competencia para cada cual. Muchas relaciones descansan sobre la confianza o sobre supuestos que no requieren ser explicitados.

- Funcionario eclesial

En este caso, el administrador de la instancia formativa es parte de la administración central de la iglesia con todas las injerencias que esto presupone. Este modelo se parece al anterior, particularmente cuando descansa más sobre el voluntarismo que sobre el profesionalismo. Está marcado por la imagen de una iglesia madre con sus desvíos autoritarios, con frecuente concentración de poder y, a veces, falta de transparencia.

- **Empresario**

El administrador de una facultad de teología en una universidad privada denominacional corre el riesgo de asemejarse más al de una empresa lucrativa que a una institución de servicio. Este modelo empresarial enfatiza la eficacia y la eficiencia y requiere de herramientas cada vez más sofisticadas para alcanzarlas.

Los cargos y las instancias de decisión de la institución de ET (llámense asamblea, directorio, consejo) reflejan generalmente las relaciones que existen entre la institución de ET y las instancias a las que se debe. Cabría lanzar la hipótesis de que la cultura generalmente autoritaria y patriarcal que prevalece en las diferentes iglesias se refleja en las instancias y personas que están a cargo de la ET.

2.2.4.4 Diversidad

La diversidad de todas y todos los actores mencionados cubre muchos campos, entre los que destacamos los siguientes:

a. Género

Por razones históricas, culturales y teológicas la ET tiene una pesada herencia patriarcal, masculina y machista, al igual que las iglesias y la teología en general. Algunas instituciones de ET en ALC hicieron esfuerzos para superar esta marca y esa exclusión. En el contexto de la mayor o menor dependencia que tienen las instituciones de ET respecto a sus iglesias matrices, tendrán posibilidad o no de buscar vías de superación. Estas serán prácticamente nulas cuando, como en el caso católico o todavía en el de una mayoría de iglesias evangélicas, existe un cerrojo para el acceso de la mujer al ministerio ordenado. Cuando esta perspectiva se vislumbra, como en el caso de algunas iglesias, la posibilidad de que la ET se vuelva realmente incluyente no está asegurada aún. El tema de la diversidad sexual sigue siendo un tabú que muy pocos se atreven a mencionar, a pesar de ser una realidad inocultable.

50 Tramas pedagógicas en la Teología

b. Condición socio-económica

La diversidad de las condiciones socio-económicas al interior de las y los actores de la ET es enorme y, como constante, se puede afirmar que no se la toma mucho en cuenta en la organización de los estudios y menos en los procesos de aprendizaje. Entre varios elementos a considerar, la condición socio-económica determina la escolaridad anterior a la del espacio de ET y, en ALC, las brechas entre escuela privada y pública, urbana o rural, son enormes.

c. Generación

Al igual que en el caso anterior, la diversidad generacional es un hecho tan ineludible como poco considerado en la construcción de los proyectos educativos teológicos. Por una parte, es fundamental diversificar la pedagogía en función de la convivencia entre estudiantes recién salidos de la escuela obligatoria y mayores que ya llevan años de experiencias y de ministerio. Por otra parte, muchas estructuras, modelos educativos, culturas propias de la ET llevan una marca generacional ajena a las nuevas generaciones por lo que estas no se sienten ni acogidas ni interpretadas.

d. Culturas

Sin excepción, las experiencias e instituciones de ET están conformadas por actores que representan una enorme diversidad existencial, espiritual, de género, socio-económica, de generación, de opciones sexuales, etc. A pesar de ello podemos ver que la diversidad cultural de sujetos y actores no está reflejada en los contenidos y métodos, en la organización y en el funcionamiento de la ET. Entendemos por diversidad cultural algo que va mucho más allá de la pertenencia a determinados grupos étnicos y que cubre sistemas de interpretación, sensibilidades y modos de relacionamiento propios, por ejemplo de géneros, generaciones o clases sociales. La ET dominante en ALC presupone, funciona y se expresa como si sus protagonistas y

destinatarios salieran y pertenecieran todas y todos a un mismo patrón cultural e identitario. La cultura referencial en lo teológico y en lo institucional es principalmente ajena, en muchos casos *anglosajona*. Dicho de otra manera se podría afirmar que la ET en ALC, desde sus inicios, ha vivido y sigue marcada por una especie de globalización cultural con fuertes rasgos *coloniales*. Tanto lo anglosajón como lo colonial van más allá de la herencia misionera; más bien se refleja en rasgos, sensibilidades como también en epistemologías y teologías que vienen del Norte y en particular de Estados Unidos, Inglaterra y Alemania. Esto se observa fácilmente en las referencias bibliográficas que aparecen en los programas de ET y, en algunos casos, en la presencia todavía significativa de docentes de esas tradiciones culturales. Esta realidad cultural está íntimamente relacionada con una epistemología hegemónica, autolegitimada y autocentrada.

En síntesis, nos animamos a afirmar que la ET formal en ALC es fundamentalmente *monocultural*. En algunos pocos casos llega a tener visos de *multiculturalidad*, es decir de reconocimiento de las diferencias y de aceptación tolerante de las mismas. Resultan todavía incipientes los intentos de una ET *intercultural* en ALC y esto constituye un desafío mayor.

2.2.5 Propuesta formativa

Aquí llegamos al corazón mismo de la ET y para ello acudiremos primero a las diferentes ofertas formativas que brindan las instituciones. Después nos referiremos a los principales referentes a los que acuden: tradiciones o corrientes filosóficas, teológicas, pedagógicas y otras que enmarcan su quehacer específico. Finalmente, desarrollaremos los fines a los que apuntan. Este ejercicio resulta todavía más complejo que los anteriores en la medida en que la mirada presupone opciones y perspectivas que varían mucho, por ejemplo, entre iglesias y corrientes teológicas.

2.2.5.1 Ofertas, títulos y modalidades de formación

Como ya lo indicamos, las ofertas formativas así como los programas vigentes en gran parte de las instituciones de ET asumen títulos y reproducen una nomenclatura que tienen sus orígenes y fundamentos en la universidad. Los títulos van desde Bachillerato hasta Maestría pasando por Licenciatura. Algunos se desmarcan añadiendo el adjetivo eclesial o eclesiástico al lado del título en cuestión para que quede explicitado que no están regidos por las autoridades estatales en materia de grados universitarios. En muchas instituciones se proponen formaciones bajo el título de Diplomado, una apelación que no tiene un perfil consensuado y que cubre desde ofertas sueltas no formales hasta propuestas de posgrado. La tendencia que se perfila a nivel global (desde la influencia norteamericana hasta el proceso Bolonia en Europa) consiste en considerar el Bachillerato como título de grado para pasar después a la Maestría (posgrado) dejando cada vez más de lado a la Licenciatura.

Son todavía extremadamente escasos los programas teológicos doctorales en ALC, particularmente en el campo protestante. Esta realidad es consecuencia y a su vez causa de la dependencia ya señalada. En la medida en que no existan programas de especialización y de investigación al mayor nivel académico posible ligados a las teologías latinoamericanas, las personas formadas en otros contextos tendrán más tendencia a reproducir las corrientes teológicas dominantes en el mundo que a buscar y profundizar en lo propio.

Dentro de la ET formal se distinguen diferentes modalidades de enseñanza-aprendizaje que pueden combinarse entre sí. El seminario tradicional ha funcionado mediante una modalidad presencial mientras que van multiplicándose modalidades a distancia. Estas pueden ser semipresenciales (combinando trabajo personal del estudiante con sesiones o talleres conjuntos) con una modalidad completamente virtual.

2.2.5.2 Referentes teológicos

Resulta muy difícil encontrar referencias teológicas explícitas y determinar los fundamentos teológicos de un proyecto de ET. Se puede buscar por ejemplo si privilegia determinada área o disciplina del quehacer teológico tales como biblia, sistemática, historia, pastoral. Sin embargo, estas son apenas indicaciones que deben ser cruzadas con otras variables. A modo de ejemplo, una institución puede autodefinirse como cristocéntrica o bíblica y, sin embargo, carecer de propuestas sólidas tanto en cristología como en hermenéutica. Sugerimos a continuación diferentes acercamientos teológicos que pueden combinarse de distintas maneras entre sí. Reiteramos que son parte de una visión desde lo externo y que muchas instituciones no se aplicarían estos calificativos a sí mismas.

a. Fundamentalista

La perspectiva fundamentalista, sea en lo bíblico, en lo doctrinal o moral, encierra la búsqueda del sentido y de la verdad en marcos inamovibles; limita seriamente el quehacer teológico en la medida en que le impone fronteras fuera de las cuales la reflexión no está autorizada. En esta perspectiva resulta prácticamente imposible dialogar con quienes tengan otras sensibilidades o acercamientos teológicos.

b. Denominacionalista, biblicista y moralista

Sin ser fundamentalista, la ET apunta muchas veces a la reproducción de una *denominación* cuya identidad tiene que ser conservada y preservada antes que nada. En línea evangélica, el primado de lo bíblico sobre lo doctrinal no es cuestionable y la formación de pastores y líderes leales a la denominación particular está relacionada con un testimonio y una conducta intachable dentro de los cánones morales definidos por la iglesia. El acento bíblico se transforma a veces en biblicismo, es decir, en un énfasis unilateral que no se abre a otras hermenéuticas. De la misma manera, la referencia exclusiva a la identidad doctrinal propia cierra la posibilidad de interpretarla y, en

varios casos, ni siquiera se basa en referencias a las fuentes primarias de los inspiradores o fundadores de la doctrina en cuestión.

En este sentido, muchos seminarios evangélicos tradicionales, aunque se defiendan de ser fundamentalistas, reproducen una visión cerrada y conservadora tanto de la biblia como de la doctrina.

c. Pragmática y proselitista

Mucho de la formación pastoral (más que teológica) de las iglesias emergentes, algunas neopentecostales entre otras, combinan las dos modalidades anteriores pero lo hacen acudiendo a diversas técnicas de marketing y de retórica. Calificamos esta formación de pragmática en la medida en que lo pastoral prima o, en algunos casos, desplaza a lo teológico; se quiere fomentar la acción evangelizadora y para ello no se acude necesariamente a los elementos fundamentales de la teología sino más bien a recetas y dispositivos directamente implementables.

d. Erudita, científica

Una formación teológica de tipo más científica o erudita se articula fácilmente con una referencia y apego a la tradición bíblica como a la identidad de una confesión o denominación específica pero, a diferencia del simple biblicismo o denominacionalismo, lo hace acudiendo a todas las herramientas que las ciencias bíblicas, la filosofía, la historia y otras ciencias humanas le puedan prodigar. En determinadas ocasiones tenderá a privilegiar el rigor sobre la piedad. Puede llevar al academicismo, a la ilusión de que el estudio riguroso de la biblia y de la teología puede hacerse al margen de la práctica y del compromiso de las y los creyentes.

e. Contextual, transformadora, *ecuménica, intercultural*

Estos adjetivos muestran alternativas complementarias que no se dan necesariamente juntas. Por contextual entendemos aquí una ET que busca ofrecer una formación articulada con el entorno de sus actores, tanto en lo eclesial como en lo socio-político; transformadora porque

apunta a un cambio de la sociedad inspirado en los valores del Reinado; ecuménica cuando la identidad denominacional se construye en relación con otras confesiones y denominaciones; intercultural en la medida en que la ET asume la diversidad y conflictividad existente entre sus actores, sus tradiciones y sus herramientas y busca pistas de superación.

Esta concepción puede combinarse en cierta medida y con algunas tensiones con los referentes b y d pero chocará con las opciones a y c.

Dada la diversificación y la recomposición constante y acelerada del campo religioso en ALC, ya no se puede identificar las opciones y tendencias descritas con un tipo uniforme de iglesia como históricas, evangélicas, pentecostales o neopentecostales. Las fronteras entre estas diferentes familias se volvieron porosas y los cruces se hicieron comunes.

2.2.5.3 Referentes y recursos pedagógicos

La identidad pedagógica de una instancia de ET resulta todavía más difícil de percibir que la identidad teológica. Generalmente está entre implícita y ausente. Una de las principales razones es que, de manera sistemática, la pedagogía ha tenido un estatus de Cenicienta⁸ dentro de la ET en nuestro continente y probablemente mucho más allá también. Lo didáctico, por su parte, no corre con mejor suerte.

a. Corrientes pedagógicas

Aún en medio de instituciones universitarias de ET, es excepcional encontrar referencias explícitas a corrientes y modelos pedagógicos para fundamentar y desarrollar la propuesta formativa propia. Esta tarea cae más sobre las espaldas de la o del docente quien está librado muchas veces a su propia suerte en materia pedagógica. Como hipótesis y haciendo grandes generalidades podemos observar que está primando en la ET en ALC una educación tradicional y bancaria, con honrosas excepciones. Se podrá detectar en determinadas ofertas pedagógicas de

⁸ PREISWERK 2011, p. 343ss.

tipo más *conductista*, *constructivista* o relacionada con la *Educación Popular*.

b. *Planes de estudios, currículo y áreas*

Se puede constatar de manera generalizada que en las instituciones y experiencias de ET se confunden planes de estudios con currículo. Un plan de estudios es un listado y una descripción más o menos desarrollada de las materias que conforman un programa de ET. El currículo es la síntesis del proyecto educativo y visibiliza las metas, las opciones metodológicas, las líneas programáticas y de contenidos. El plan de estudio es apenas una parte del currículo. Es excepcional encontrar en una institución de ET un *diseño curricular* organizado y desarrollado. Por ello, para conocer el currículo hay que recoger, analizar y en su caso reconstruir una cantidad importante de informaciones dispersas.

El plan de estudios y el currículo están contruidos generalmente alrededor de las diversas áreas según las cuales está organizado y dividido el quehacer teológico en general. Esta organización y división responde a diferentes concepciones de la teología y no son estandarizadas. Muchas veces las materias y las áreas responden a una dispersión y parcelarización del saber teológico muy propias de la especialización a ultranza de los conocimientos académicos. La especialización o parcialización implica a veces una concentración sobre una disciplina o área específica (Biblia, Dogmática o Teología Sistemática, Historia de la Iglesia o del cristianismo, Teología Práctica o Pastoral, Correlación, etc.) en desmedro de una visión interdisciplinaria tanto al interior del quehacer teológico como en relación con otras ciencias. De manera general, se observa en los planes de estudio y en los currículos un énfasis marcado de lo cognitivo respecto a lo procedimental y actitudinal (llamado también valórico), esto al margen de las orientaciones teológicas de la institución.

Frecuentemente, las instituciones de ET experimentan grandes dificultades para cambiar y actualizar sus currículos y adaptarlos a la realidad cambiante y dinámica que se vive en ALC y en el mundo en general. El hecho de que introduzcan nuevas materias o que se cambien los títulos a algunas no basta para revertir esa especie de inercia. A nivel más práctico, en muchos casos faltan herramientas y normas comunes para la construcción de planes de estudios o sílabos.

De manera general los currículos en ET tienen una gran inercia y manifiestan mucha resistencia al cambio: son vectores de la reproducción de modelos teológicos, pedagógicos, epistemológicos y políticos marcados principalmente por la teología y la pedagogía dominante. Arrastran una fuerte carga colonial.

c. Sistema de evaluación y calificación

Las instituciones de ET y los educadores teológicos carecen frecuentemente de sistemas de evaluación y de calificación, al margen de los procedimientos determinados por las normas establecidas oficiales (en caso de universidades). Existe una práctica implícita cuyos fundamentos pedagógicos son poco conocidos, socializados y asumidos por las y los educandos. En la ET, como en la educación formal en general, los sistemas de evaluación y de calificación reflejan mucha arbitrariedad. De manera general, no se distingue entre la evaluación como un proceso permanente, interactivo e incluyente y los sistemas de medición, a veces impuestos y que definen en última instancia la suerte o la exclusión de determinados educandos.

2.2.5.4 Otros referentes científicos

Las relaciones que mantiene el estatus de la teología y de la ET en particular con respecto a las ciencias en general varían sustancialmente. En pocos círculos fundamentalistas (de cuño católico o evangélico) se sigue pensando o soñando con una teología que sería la madre de las ciencias o –posición diferente pero finalmente parecida– en una teología que, por la esencia de su quehacer, no requeriría ningún aporte de

ciencias consideradas como mundanas, seculares y peligrosas para la fe. Hay que constatar que, aún cuando se tiene una visión mucho más abierta y dialogante, la teología y la ET en particular no cultivan necesariamente un sano debate con las ciencias en general y se complacen muchas veces en discursos autocentrados. De manera general se puede decir que, en ALC, el diálogo entre teología y las ciencias llamadas duras es incipiente y prácticamente no aparece en los programas de ET.

Tradicionalmente en el mundo católico la teología tuvo una relación íntima con la filosofía, en particular, con el tomismo. La teología protestante ha roto esa dependencia no siempre de manera satisfactoria en la medida en que no ha logrado mantener siempre un diálogo profundo con las diferentes corrientes filosóficas pasadas o contemporáneas. En América Latina, en la movida de la teología latinoamericana y más particularmente de la Teología de la Liberación, se ha insistido mucho sobre las relaciones con las ciencias sociales de la religión, en perspectiva crítica particularmente. Algunas instancias de ET superior, para conseguir su reconocimiento y oficialización, están presentando sus programas teológicos bajo el manto o la perspectiva de las Ciencias de la Religión, algo que, a mediano plazo, implica riesgos para el quehacer teológico mismo.

Finalmente se puede indicar que la epistemología subyacente al quehacer teológico y a la ET en AL está muy dominada por los paradigmas producidos en el mundo académico dominante con rasgos profundamente eurocéntricos, como si la ciencia humana y el pensamiento en general hubieran nacido y se hubieran desarrollado primera y hasta exclusivamente en Europa y en sus herederos históricos próximos.

2.2.2.5 Metas de la formación y tipos de egresados

En muchos casos las metas de la formación no están explicitadas claramente y una forma indirecta de descubrirlas consiste en acudir al *perfil de egreso* de las y los educandos. Este perfil es muy diverso pero mencionamos las principales categorías diferenciadoras:

a. Pastores

La ET es una tarea cuya meta primera es la formación de pastores (eventualmente de pastoras) ordenados. En esta perspectiva se piensa frecuentemente que son pastores los que mejor pueden formar pastores. Este modelo presupone (aunque no siempre) la existencia de un pastorado rentado. El *pastorcentrismo* o *clericalismo* es su marca principal ligado con una visión *eclesiocéntrica*. Con formas muy diversas y cubriendo corrientes teológicas en algunos casos antagónicas, este tipo es el más común en toda ALC.

b. Diversos ministerios

En este caso la ET apunta también a otros ministerios como misioneros, educadores o diáconos. Retomando una fórmula consagrada, la ET tiene por finalidad “equipar a todo el pueblo de Dios”. Rebase, por lo menos en su planteamiento, las fronteras de la iglesia y de la academia. Su concepción de la misión puede pasar del proselitismo agresivo a una *misión integral* con compromisos sociales y políticos de diferentes signos.

c. Teólogos

La ET enfatiza la formación de teólogas y teólogos subrayando más su preparación intelectual que pastoral; descansa sobre y transmite los conocimientos teológicos producidos en las academias. En América Latina este tipo de ET llega mediante el movimiento misionero relacionado con las iglesias históricas y logra, en algunos casos, contextualizarse e inculcarse dentro de la realidad latinoamericana, aunque con más dificultad en la realidad indígena. Puede asumir

posturas eclesiológicas y políticas muy diversas pero intenta de una u otra manera entrar en diálogo con las otras disciplinas del saber. Mantiene de manera general una gran dependencia con las corrientes de pensamiento europeas y norteamericanas. El elitismo es su principal limitación. Se combina en diversos grados con la formación de pastores pero corre el riesgo de formar personas que tendrán dificultades en insertarse e incidir en las iglesias realmente existentes. Según los casos, el perfil de teólogo se complementará con el de cientista de la religión.

d. Líderes exitosos

Varias iglesias en ALC (algunas corrientes pentecostales, neopentecostales y otras), impulsan una ET pragmática y proselitista cuya meta principal tiene que ver con la formación de líderes exitosos y entrenados más para el crecimiento de la membresía que para el acompañamiento pastoral o la reflexión bíblico-teológica. Esta formación está directamente ligada con la visión pragmática que ya mencionamos.

2.2.5.6 Otras áreas

Según los tipos y los casos, las experiencias de ET desarrollarán con más o menos intensidad algunas áreas relacionadas con su quehacer social, educativo y teológico.

a. Prácticas o extensión

Las experiencias de ET más articuladas con las iglesias proponen en su plan de formación diferentes modalidades para que las y los estudiantes tengan la posibilidad de confrontar sus aprendizajes con la realidad y de prestar algunos servicios a sus comunidades. En muchos casos estas prácticas constituyen un requisito para ingresar a los estudios, es decir que se espera de la o del educando que tenga ya una cierta práctica pastoral. Hay instituciones que piden a sus estudiantes unas prácticas en el transcurso o paralelamente a sus estudios, mientras otras plantean esta exigencia una vez que hayan cumplido la carrera

completa. En el mundo universitario esta exigencia pasa por la extensión universitaria concebida a veces en relación directa con la formación profesional y, en otros casos, como servicio social en sí.

b. Investigación

La investigación, formalizada o no, es una actividad y una exigencia íntimamente relacionada con cualquier práctica educativa, muy particularmente a nivel superior. Si bien la existencia de un programa de investigaciones es uno de los requisitos que se plantea a cualquier instancia universitaria hoy, no aparece de manera sistemática en los programas de ET superior.

2.2.5.7 Otros recursos

a. Materiales didácticos

La diversidad en este aspecto es enorme y se puede observar en las instituciones de ET una variedad cuantitativa y cualitativa muy grande en lo que se refiere a los llamados materiales didácticos. Definimos a los mismos como soportes visibles y materiales para todo proceso de enseñanza- aprendizaje. En el vocabulario tradicional se habla de *policopiado*, de *libro de texto* o de *manual* que reproducen el material de clase de tal o cual docente o que son elaboraciones posteriores y hasta obras de teólogos utilizadas en el aula.

Con una perspectiva más pedagógica y didáctica se elabora también *antología de textos* y *módulo* para designar materiales que van acompañados con indicaciones para el estudio y el aprendizaje. El curso programado, en lo ideal, permite al estudiante adquirir conocimientos y aprobar una materia de manera individual o colectiva. De manera general los materiales didácticos en la ET en ALC son todavía precarios y tienen alcances muy locales. Se observa mucha duplicación de esfuerzos y las instituciones tienen pocos hábitos de utilizar y adaptar materiales producidos en otros lugares o desde otras perspectivas que las propias. Si bien aparece cada vez más una mayor cantidad y calidad de

recursos audiovisuales, estos todavía no están usados de manera generalizada.

b. Bibliotecas

No existen criterios universales para definir la calidad de una biblioteca teológica pero se puede constatar de manera general en ALC que muchos seminarios y hasta facultades de teología funcionan con una biblioteca atrofiada o poco actualizada. Las bibliotecas digitales podrán tal vez suplir en parte este vacío siempre y cuando exista una política explícita y rigurosa en lo que se refiere a la selección del material.

c. Publicaciones

Es evidente que la posibilidad de publicar revistas o libros relacionados con el quehacer teológico de una instancia de ET en ALC está reservada a un grupo restringido de instituciones. Sin embargo, se puede ampliar el concepto a la difusión de materiales de diversos tipos que contribuyan a la socialización del proyecto educativo en general.

2.3 Desafíos de la ET

Terminamos este estado de la cuestión con algunos de los desafíos que, según nuestra interpretación, nos parecen cruciales para la ET en ALC. Es probable que, dentro de la ET formal de nivel superior, estos desafíos tengan mayores resonancias en instituciones ya establecidas desde hace muchos años.

2.3.1 Identidad y paradigma de la ET

La ET formal está confrontada por una crisis de identidad: su origen, sus fundamentos, sus metas, su alcance, los rostros de sus principales protagonistas y destinatarios, son difíciles de definir y de consensuar. Vemos un síntoma de ello en el hecho de que son extremadamente escasos los esfuerzos por escribir y reconstruir la historia de la ET en el contexto latinoamericano, aun en el caso de grandes instituciones con

una vida de muchas décadas. Lo mismo pasa con la explicitación o mínima sistematización de los fundamentos filosóficos, teológicos, pedagógicos y políticos de la ET de determinadas denominaciones o instituciones. En muchos casos hace falta explicar mejor cuáles son los fines de la ET que se persiguen, el *para qué* de esta empresa. Las asesorías que introducimos en la segunda parte de este libro apuntan a enfrentar este desafío.

Existen varios indicios de que la ET en América Latina y el Caribe está pasando por una crisis de paradigma. Lo establecido -lo que funcionó, mal o bien, por mucho tiempo- da señales de agotamiento. Los fundamentos, los proyectos, las herramientas, los recursos humanos y económicos disponibles ya no responden a las necesidades y demandas presentes. De ser así resulta más importante que nunca abrir los horizontes y discernir nuevas formas y desafíos de ET más allá de la ET formal conocida y reconocida como tal.

2.3.2 Interculturalidad

Por sus orígenes misioneros y coloniales, los rasgos culturales de la ET en ALC están muy determinados por las culturas que han marcado el Evangelio y la forma como este fue transmitido y/o impuesto en nuestras tierras. Repetimos que la ET tiene un perfil marcadamente monocultural a pesar de la enorme diversidad de sus múltiples protagonistas. Muchas experiencias se abren a la multiculturalidad pero queda por delante asumir los desafíos de la interculturalidad, entre ellos la capacidad de definir la identidad, las finalidades y la metodología de la ET en diálogo con otras corrientes ideológicas, culturales, teológicas y pedagógicas y no solamente a partir de la tradición propia. Este desafío será central para revisar o crear diseños curriculares atentos a la diversidad.

2.3.3 Diversidad teológica y pastoral

La diversidad teológica y pastoral de la ET es una manifestación particular de la variedad cultural que ya apuntamos. Sin embargo, la ET funciona muchas veces como si no hubiera más que una teología dentro de la institución, de las iglesias o del mundo. Desconoce la enorme pluralidad teológica que se encuentra en cualquier comunidad, iglesia local, denominación o confesión. Uno de los desafíos consiste en superar la brecha, cuando no el desencuentro, entre la reflexión teológica académica (o que pretende ser tal) y la realidad pastoral de las comunidades locales con sus diversos ministerios.

Las diferentes áreas del quehacer teológico tienen tendencia a funcionar en forma aislada, cada cual además subdividida en especializaciones que no se articulan siempre entre sí.

2.3.4 Revisión epistemológica, pedagógica y didáctica

La ET formal opera con categorías y dentro de moldes de conocimientos profundamente marcados por la academia occidental tradicional y dominante en el mundo, los mismos que se encuentran constantemente en contradicción con la realidad latinoamericana. Por su parte, la pedagogía, implícita o latente, de la ET formal tiene un acento preponderantemente *cognitivo* en desmedro de lo *procedimental* y *afectivo valórico*. El desafío consiste en favorecer aprendizajes que integren las diferentes dimensiones de la existencia. Dentro de la pedagogía en general, la didáctica es una preocupación demasiado ausente en los centros de ET, así como en buena parte de las y los docentes.

2.3.5 Espiritualidad

La ET existente descansa casi siempre sobre una división, cuando no un divorcio, entre las dimensiones de fe, de razón, de contemplación y

de lucha transformadora, lo que conlleva una crisis que podemos calificar de espiritual. Efectivamente, la ET se reduce muchas veces a un esfuerzo racional, que corre el riesgo de desarrollarse unilateralmente y al margen de las otras dimensiones de la vida cristiana, en vez de estar articulada con ellas. En esta misma perspectiva, la ET pierde muchas veces sus vínculos e interacciones con la misión en general: se diluye el horizonte del Reinado y se derrite el imperativo del compromiso y de la lucha por una vida en plenitud. Todo ello apunta al desafío de revitalizar la ET en su conjunto.

2.3.6 Relaciones humanas

Las relaciones humanas dentro de la ET cobran más importancia y se ven más afectadas cuando ella carece de un proyecto claro y de cierta mística para llevarse a cabo. En la medida en que las necesidades y las demandas de las y los educandos no estén ni explicitadas ni tomadas en cuenta, el riesgo de que la ET choque con sus sensibilidades, expectativas y formación previa, se acrecienta. La herencia patriarcal pesa mucho en las relaciones interpersonales dentro de las instituciones de ET. El desafío consiste en profundizar y transparentar las relaciones interpersonales al interior de la institución. Para ello es fundamental fomentar un acompañamiento pastoral y, sobre todo, también psicológico para las personas que, en medio de sus estudios teológicos, sufren crisis y conflictos de toda índole.

2.3.7 Fortalecimiento institucional y sostenibilidad

Los modelos institucionales tradicionales de la ET no logran asimilar adecuadamente los nuevos roles y funciones que el contexto les impone, en particular nuevas políticas de educación superior, técnicas de gestión, de planificación, de evaluación y de comunicación. La cultura institucional eclesial se ve cuestionada por modalidades aparentemente más participativas, eficientes y planificadas. Estas van

penetrando poco a poco hasta en las iglesias e instituciones más conservadoras. La realidad financiera de gran parte de las instituciones de ET es cada vez menos sostenible.

2.3.8 Educación Teológica bivocacional

Insistimos sobre el hecho de que la ET formal y superior sigue muy marcada por el molde de la preparación al pastorado ordenado y, en muchos casos, sobre el modelo de un pastorado rentado. Sin embargo hoy, en ALC, son pocas las iglesias que tienen la capacidad de sostener económicamente a un pastor. Uno de los desafíos más grandes para la ET será el de repensar la formación teológica para personas que se desempeñan simultáneamente en el pastorado y en otro oficio o profesión. La ET tendrá entonces que articularse con otras formaciones para que las personas puedan articular y reflexionar sobre sus dos vocaciones. A esto llamamos *ET bivocacional*.

2.4 Entramado de las prácticas de Educación Teológica

El hilo general del estado de la cuestión consistía en sintetizar una lectura e interpretación global desde afuera hacia adentro. Queremos completar y contrastar ese primer enfoque con una mirada que ofrece a las instancias de ET construir categorías e indicadores más específicos desde su realidad y sus informaciones propias. Para ello retomaremos los mismos elementos anteriores pero en el orden inverso: desde el proyecto educativo hasta el contexto mayor. Empezamos por lo más específico para ir a lo más general, desde adentro hacia afuera, desde lo más visible y observable para llegar a lo subyacente o recóndito. Usamos el nombre de entramado para subrayar el carácter abierto, dinámico e interactivo de esta propuesta sistémica. Servirá de base para las asesorías desarrolladas en la segunda parte del libro. Efectivamente todas ellas se plantean en torno al mismo objeto de la ET que, a pesar de

tener caras, alcances y metas diversas, cubre características comunes que hay que destacar.

Asumiremos una lectura e interpretación ecléctica de las experiencias e instituciones de ET que combinan diferentes métodos y herramientas de análisis con énfasis sobre un *enfoque sistémico*⁹ y *estratégico* que, a su vez tome en cuenta el factor *cultural*. Dejamos de lado el enfoque más *funcional*. Como ya lo indicamos, consideramos a cualquier experiencia de ET, por más o menos formalizada o institucionalizada que fuera, como a un organismo vivo en constante transformación, regeneración o degeneración. Está conformado por los ámbitos a partir de los cuales construimos tanto el estado de la cuestión como este entramado:

- Proyecto educativo
- Actores
- Institución, relaciones y comunicaciones
- Orígenes y contexto

Para cada ámbito mencionamos los componentes que deben tomarse en cuenta y en algunos casos, *criterios* que podrán convertirse en *indicadores* de calidad. En perspectiva sistémica señalaremos ciertos puentes o hilos que conectan los diferentes ámbitos entre sí. Finalmente, destacaremos algunas interrelaciones y preguntas pendientes que se pueden resolver solo para cada caso particular y probablemente en el terreno de acción.

2.4.1 Proyecto educativo

Partimos esta vez del proyecto educativo como nudo central de la experiencia o institución de ET. Es lo que le da su rostro educativo y teológico particular. El análisis de esta instancia en interacción con sus

⁹ En el glosario indicamos de manera muy somera las principales características y diferencias entre enfoque funcional, enfoque sistémico, enfoque estratégico, enfoque cultural y enfoque etnometodológico.

actores permite descubrir la identidad e intencionalidad de una experiencia de ET particular.

2.4.1.1 Oferta académica, programas y modalidades

Cualquier experiencia o institución de ET tiene una propuesta u oferta académica, independientemente de su grado de explicitación y organización. Esta oferta se comunica a través de alguna circular, anuncio, prospecto o sitio web. Aparecen ahí los nombres de los diferentes programas ofrecidos, los requisitos, la duración, los alcances y los títulos de cada cual. Cuando una institución ofrece diversos programas que persiguen metas muy diferenciadas o se dirigen a públicos distintos, habrá que preguntar si existen algunos puentes o articulaciones entre las diferentes propuestas o si están meramente yuxtapuestos. Por ejemplo, una institución puede ofrecer paralelamente programas de educación superior con otros formales o no formales designados para destinatarios diferentes.

a. Programas académicos, planes de estudio y áreas

Según su tradición y en función del contexto, la institución presentará los diferentes programas separadamente o integrados con salida intermedia. Por ejemplo, el Bachillerato puede concebirse como programa en sí o como salida intermedia dentro del programa de Licenciatura.

En el plan de estudios, como conjunto de informaciones más específicas, se mencionan cursos, seminarios, materias y actividades ofrecidas, precisando su alcance, sus exigencias y el tiempo que requieren. Al observar un plan de estudios resulta significativo analizar si las materias están agrupadas en función de diferentes áreas y cuáles son. También será revelador ver cómo fueron construidas dichas áreas y cuál es la proporción de materias que existe en cada una de ellas.

b. Fines, objetivos y competencias

Es fundamental analizar los fines institucionales así como los objetivos de programas, áreas y materias. Dan indicaciones significativas sobre las corrientes pedagógicas, generalmente implícitas en el quehacer educativo. Habrá que analizar, por ejemplo, cómo están redactados los objetivos dentro de determinada experiencia. En la pedagogía más tradicional los objetivos están definidos en función de los contenidos o del mismo docente mientras que en otras corrientes, asumiendo el protagonismo del educando, se tiende a formularlos en función del propio estudiante.

c. Currículo y ejes transversales

Un indicador importante para analizar el currículo tiene que ver ya no solamente con la existencia de áreas sino con las relaciones entre ellas así como entre diferentes disciplinas y materias, tanto al interior del quehacer teológico como con otras ciencias; es el criterio de la interdisciplinariedad. La proporción de objetivos, competencias y contenidos que se ubican respectivamente en lo cognitivo, procedimental o actitudinal es un indicador muy relevante para caracterizar a un determinado currículo. La existencia de *ejes transversales* representa otro indicador significativo. Los entendemos como los énfasis temáticos que cruzan toda la propuesta educativo-teológica. A modo de ejemplo, algunos pueden ser: la misión, la identidad denominacional, la equidad de género, la interculturalidad, la opción por las y los excluidos, la defensa del medio ambiente.

Otros elementos que deben tenerse en cuenta son las modificaciones que se introdujeron en el currículo a lo largo de los últimos años, los motivos y criterios que determinaron a esos cambios, los resultados de los mismos.

70 Tramas pedagógicas en la Teología

d. Programas de materia o sílabos

Los planes de estudio y el currículo se materializan y se explicitan en los programas específicos relacionados con cada módulo, materia, etc. El grado de desglose de los planes de estudio es muy variable. Un criterio de análisis consiste en comparar la existencia y el desarrollo de estos documentos con el marco y el reconocimiento académico de la experiencia específica, así como su adecuación o no a normas vigentes en esos contextos. El tipo de producción y de acompañamiento de herramientas como los sílabos da cuenta de la importancia que una institución le otorga a la práctica educativa y al andamiaje pedagógico; más precisamente de la preocupación que se tiene por cierta coherencia entre las exigencias y las metas que persiguen diferentes materias dentro del programa.

e. Modalidades

Es necesario preguntar si existe una o varias modalidades de enseñanza-aprendizaje: presencial, semipresencial, a distancia o virtual. Sin embargo esta diversidad no representa un indicador en sí. Hace falta ver cómo estas modalidades se articulan entre sí y cómo enriquecen el proyecto educativo; en qué medida contribuyen a una mayor autonomía y responsabilidad del estudiante en su proceso de aprendizaje; en qué medida la técnica (por ejemplo las TICs) incita y favorece nuevas formas de aprender y de enseñar teología.

f. Sistema de evaluación y calificación

Varios criterios intervienen para analizar los sistemas, explícitos o implícitos de evaluación y calificación implementados en determinada experiencia de ET. Es importante saber si son procesuales y permanentes o solamente terminales, es decir relacionados con resultados al final del curso o de la actividad educativa. A veces el sistema de evaluación se reduce solamente a una calificación. Que las y los educandos tengan un grado de participación en la evaluación y

calificación, que los criterios sean conocidos e interiorizados o no por las y los educandos, representa un indicador importante para determinar el tipo de pedagogía relacionada con la experiencia educativa.

2.4.1.2 Áreas conexas

El proceso de enseñanza- aprendizaje pasa por otras áreas conexas entre las que destacamos las siguientes:

a. Investigación

En ET, habrá que preguntarse en qué medida la investigación es un requisito tanto para las y los estudiantes, como para los docentes y para la institución misma; de qué manera está integrada al proceso de enseñanza- aprendizaje y cuáles son sus productos visibles. Un criterio fundamental será el de la articulación entre la investigación y el proceso de construcción de conocimientos y de saberes.

b. Extensión y prácticas

En el mundo universitario cabe preguntarse en qué medida la llamada extensión representa una mera formalidad que satisface exigencias que se volvieron comunes al modelo académico. La extensión puede buscar una inserción y un servicio real a la sociedad. También puede ser un espacio de formación profesional. En el campo propio de la ET sugerimos analizar la relación entre las actividades exigidas fuera de la institución con el proceso de aprendizaje y de enseñanza teológica. Sus interrelaciones, el desarrollo de las articulaciones entre teoría y práctica constituirán un buen indicador de calidad en la materia.

2.4.1.3 Otros recursos, apoyos y servicios

Señalamos otros recursos y servicios que prestan un apoyo a veces decisivo para la realización del proyecto educativo.

72 Tramas pedagógicas en la Teología

a. Materiales didácticos

En primera instancia habrá que preguntarse por la existencia y los tipos de materiales a partir de las distinciones que mencionamos en el estado de la cuestión y en el glosario. Existe una infinidad de criterios para analizar los materiales didácticos que se utilizan en ET. En cada caso y a nivel formal habrá que preguntarse, entre varias otras cosas, sobre su fecha de elaboración, su origen y su uso, a sabiendas de que pueden ser adaptaciones o producciones propias. En cuanto a contenidos, habrá que estar atentos a su grado de contextualidad, sus referencias culturales, sus orientaciones teológicas, su propuesta didáctica y pedagógica, entre otros elementos.

b. Biblioteca

La calidad de una biblioteca responde a una gran diversidad de factores tanto cuantitativos como cualitativos. Entre los aspectos más materiales y objetivos intervienen la cantidad de recursos disponibles, la existencia de registros y de materiales digitales, el equipamiento y los aspectos técnicos, la accesibilidad, el sistema de catalogación, el tipo de prestación de servicios, la existencia de estadísticas sobre consultas y préstamos así como la integración a redes de bibliotecas. Entre los aspectos cualitativos habrá que destacar la renovación y actualización del acervo bibliográfico, la contextualidad del mismo, la congruencia entre los materiales, el proyecto educativo con sus metas teológicas y educativas. Finalmente habrá que analizar la incidencia real de la biblioteca en el proceso de enseñanza- aprendizaje y su posible impacto social y cultural más allá de la institución en la que funciona.

c. Publicaciones

Consideramos que el hecho de que una institución de ET publique, tiene una significación relevante para la producción y transmisión de la teología. Sin embargo, una instancia de formación teológica no es una casa editorial. Por lo tanto, el primer criterio de calidad de las

publicaciones de una instancia de ET tiene que ver con su articulación con la tarea propiamente formativa.

d. Documentos, administración académica y registros

Existen documentos propios del proyecto educativo aunque algunos de ellos se distingan difícilmente de formulaciones propias de la institución en general. Es el caso de los documentos de Misión y Visión, Valores y principios, Objetivos estratégicos a los que nos referimos más adelante.

Cualquier experiencia formativa está acompañada por un andamiaje administrativo académico mínimo y con cierto tipo de registro, por artesanal o sofisticado que fuera. Puede estar bajo la responsabilidad de las y los docentes o de un programa en particular pero tiene su especificidad en relación con la tarea administrativa institucional global. Es obvio que todo lo anterior tiene exigencias y normas muchos más precisas y desarrolladas en la universidad que en un seminario.

e. Becas

En caso de formaciones largas y costosas, la existencia de becas de estudio o de apoyos y facilidades para determinados estudiantes es un indicador sobre la accesibilidad a los estudios. Se presentan diversos criterios según los cuales se otorgan becas, subsidios o rebajas; van desde lo socio-económico hasta el rendimiento académico. Así también el seguimiento a las y los becarios puede variar mucho.

Con los elementos descritos hasta ahora se hace evidente que el proyecto educativo no es una entidad cerrada sobre sí misma y que no puede aislarse de los otros ámbitos de nuestra trama. Está directamente pensado y llevado a cabo por las y los actores que intervienen en los programas ofrecidos. Por otra parte, no podría funcionar sin un mínimo andamiaje institucional y económico. Directa o indirectamente está marcado por una coyuntura externa a la institución.

2.4.2 Actores

Un proyecto educativo tiene razón de ser y cobra vida solamente a través de las y los actores que lo llevan a cabo. Como fruto de una larga tradición pedagógica centrada en el maestro, en las instituciones de ET se empieza por las y los docentes al hablar de sujetos o actores. Detrás de ello se oculta toda una cultura política y teológica. Mencionamos para los diferentes grupos de actores algunas características identificatorias y, después, perspectivas transversales.

2.4.2.1 Estudiantes

Las experiencias e instituciones de ET expresan con mayor o menor precisión diferentes requisitos para que una persona entre a y salga de su oferta formativa; además, a lo largo de los años van acumulando diferentes tipos de informaciones sobre las y los estudiantes. Quienes deseen estudiar están invitados a presentar diferentes tipos de documentos desde muestras de su recorrido escolar o académico, de su práctica y compromiso eclesial, hasta las consagradas recomendaciones eclesiásticas. El hecho de que se pida o no al futuro estudiante formular sus motivaciones y expectativas relativas a su formación teológica, indica un interés de la institución más allá de lo formal.

Las informaciones anteriores están relacionadas con determinado perfil del ingresando, perfil que, en algunos casos está claramente explicitado. Este perfil es un indicador importante para conocer el proyecto educativo y puede ser confrontado con lo que se llama el perfil del egresado. Este tiene que ver con la descripción general de las competencias y/o conocimientos, habilidades y valores que se espera que los estudiantes hayan adquirido al terminar su formación.

Existen múltiples datos e informaciones para saber qué le pasa al estudiante entre la entrada y la salida: tiempo transcurrido, trabajos entregados, calificaciones conseguidas. Más allá de los antecedentes formales anteriores, la existencia de referencias personales a sus

experiencias formativas, a su satisfacción en relación con los estudios mismos y otros factores más, pueden indicar la importancia que se le da al estudiante dentro de la institución. Algunas instancias registran y sistematizan datos estadísticos que ayudan a determinar más precisamente el origen social y geográfico de sus estudiantes, sus vínculos eclesiales, su recorrido académico, la continuidad o deserción de los mismos. La calidad de la información que se facilita a los estudiantes sobre los estudios, las reglas del juego, los derechos y obligaciones, los requisitos de egreso y de graduación, constituye un indicador significativo del lugar y del papel que se le otorga al estudiante.

2.4.2.2 Cuerpo docente

Un primer indicador está relacionado con la explicitación o no del perfil de la o el docente y de la congruencia entre este con el proyecto educativo en general, particularmente cuando la instancia tiene una identidad universitaria o un programa virtual que exigen competencias específicas.

En el contexto de la ET, el perfil docente combina muchas veces una identidad pastoral con competencias más específicamente teológicas. El énfasis unilateral sobre uno de estos dos aspectos representa un indicador del proyecto educativo y de la identidad institucional. Al igual que para los estudiantes se puede completar y ampliar o no los datos y descriptores formales con otras características más personales y generales sobre las y los docentes.

En el caso de una propuesta de formación de nivel superior, el hecho de que la institución exija y ofrezca a sus docentes una actualización y un perfeccionamiento en el campo teológico, pedagógico y didáctico es señal de calidad.

A nivel administrativo, la existencia y la claridad de los documentos formales relativos a requisitos académicos, eclesiales, modalidades de

selección y de nombramiento, descripción de las funciones y competencias docentes, favorecen una mayor transparencia.

2.4.2.3 Directivos y administrativos

Ya mencionamos que el perfil de los diferentes ejecutivos de una instancia de ET es variado y puede, nuevamente, contemplar grados muy diversos de especialización. En un seminario pequeño las diferentes funciones se concentran a veces casi en una sola persona mientras que en instituciones más oficiales se desmultiplican en una variedad de cargos. Pasa lo mismo con el personal administrativo, técnico y de servicios. Los cargos directivos están inspirados, por un lado, por una cultura: la eclesial (un rector nombrado en primer lugar por su lealtad a la iglesia), por el otro lado, por la cultura universitaria (un rector escogido por sus competencias y recorrido académicos).

Habrá que estar atento a las múltiples combinaciones y reparticiones posibles de las funciones más administrativas y más académicas dentro de cada instancia de ET. Efectivamente los nombres de director, rector, decano o administrador se superponen o se prestan significaciones los unos de los otros. Por ejemplo, las funciones de rector cubren a veces las de decano o de administrador mientras que las de este último tienen un espectro muy variable entre la gestión y la mera contabilidad.

2.4.2.4. Diversidad

Retomamos algunas perspectivas generales que caracterizan a las y los sujetos de la ET, más allá de sus roles específicos dentro de la institución.

a. Diversidad de género

La proporción existente entre varones y mujeres al interior de una experiencia de ET es, sin lugar a duda, un indicador significativo que, sin embargo, tiene que ser contextualizado en cada caso tomando muy en cuenta el contexto eclesial directo. En todo caso, el tema no se limita

a cuestiones estadísticas sino al tipo de perspectiva de género y al grado de equidad de género con los que se identifican las y los diferentes actores de la institución. Efectivamente, la presencia de estudiantes mujeres es una primera señal de apertura pero tiene que ser cruzada con las perspectivas reales que dicha participación tendrá después en la iglesia o en la sociedad. La integración de mujeres al cuerpo docente es un indicador más cualitativo, así como la presencia femenina en cargos de dirección académica o institucional.

Respecto al enfoque teológico mismo hará falta detectar en qué medida la dimensión de género es transversal a lo teológico, lo pedagógico, lo político y lo administrativo de la institución en cuestión.

b. Diversidad socio-económica

Habrá que analizar en cada caso cómo se plantea la diversidad socio-económica entre las y los actores de la ET y en qué medida la institución la atiende de cara a un proyecto equitativo. Como indicadores, se buscará en qué medida este factor interviene a la hora de fijar horarios, de establecer precios diferenciados de matrículas e inscripciones y de definir una política de becas, por ejemplo.

c. Diversidad generacional

Para asumir realmente la diversidad generacional habrá que preguntarse en qué medida la pedagogía implementada integra conceptos y dispositivos relacionados con la educación de adultos o en qué medida prolonga las prácticas escolares destinadas a niños o jóvenes. Otro indicador podrá ser la manera de facilitar intercambios entre generaciones y de integrar las experiencias vividas al proceso de enseñanza- aprendizaje.

d. Diversidad cultural

Frente a la enorme diversidad cultural que existe en cualquier espacio de ET, la pregunta consiste en saber de qué manera esta

diversidad se manifiesta en cada caso particular, de qué manera está asumida en los procesos de aprendizaje, en las relaciones internas, en los debates teológicos, en el andamiaje institucional. Retomando las categorías ya introducidas se tratará de determinar si el proyecto educativo particular es monocultural (negando o avasallando la diversidad), si se enmarca en la multiculturalidad (buscando una convivencia pacífica entre diversos) o si apunta a la interculturalidad (reconociendo, asumiendo y debatiendo las diferencias y las desigualdades).

2.4.2.5 Otros actores

En instancias de tipo universitario existen sujetos con funciones particulares como ayudantes o asistentes de cátedra que, por motivos que valdría la pena investigar, cuyo papel, además de no estar siempre remunerado, está más al servicio del docente que del estudiante. Otros actores que no se toman siempre en cuenta pero que pesan en la historia de la institución son las y los egresados. Buscar en qué medida están integrados y consultados representa un indicador significativo.

En el proceso educativo intervienen más actores que pueden tener influencia a pesar de ser ausentes, de estar presentes pero invisibilizados (el personal de limpieza por ejemplo) o simplemente invisibles pero con mucha autoridad (algunas autoridades públicas, eclesiásticas o financieras, referentes espirituales, teológicos o políticos). La tentativa de visibilizarlos y de reconocerles algún papel puede ser un indicador de una institución que concibe la formación teológica como algo que va más allá de lo que sucede en el aula. A nivel más subjetivo y sin que nadie se entere de ello, las y los estudiantes pueden estar marcados o acompañados indirectamente por sus familias, comunidades locales, maestros espirituales, movimientos locales, etc.

Mencionamos la relación directa que existe entre los diversos actores y el proyecto educativo. Más precisamente el rol, la importancia y el protagonismo que se les reconoce tienen origen y efectos tanto

teológico, pedagógico como político. La congruencia o no entre los ideales institucionales, el papel que se otorga a los actores en la formalidad de los documentos oficiales y la convivencia real entre ellos será un indicador de calidad para la ET.

Más adelante, al referirnos a la vida comunitaria o a la comunidad de aprendizaje veremos que la calidad de las relaciones entre las y los diversos será determinante.

2.4.3 Institución, relaciones y comunicaciones

Esta sección se refiere más a experiencias de ET que se llevan a cabo dentro de un organismo organizado y formalizado que a programas puntuales o sueltos. Por esto muchos de los indicadores que señalamos se refieren a seminarios o instancias de educación superior con un nivel significativo de desarrollo. Sin embargo, asumimos también que toda práctica educativa tiende a institucionalizarse y que la institución, más que una estructura predeterminada y burocrática, representa un organismo vivo con sus tensiones internas y sus cambios. Los diferentes acápites que presentamos van de lo más frío y objetivo a lo más interpersonal y subjetivo.

2.4.3.1 Documentos constitutivos, jurídicos y manuales

El andamiaje institucional se visibiliza en documentos cuyo carácter será, según los casos, preponderantemente jurídico o procedimental, con mayor o menor referencia a la identidad educativa del proyecto.

a. Estatutos

Entre los documentos de carácter más público y jurídico destacan los estatutos. Representan la base legal, política y administrativa fundamental de la institución, algo como una pequeña Constitución. Para que tengan valor jurídico tendrán que ser refrendados por las instancias oficiales correspondientes. El hecho de que un seminario

eclesiástico tenga estatutos propios o esté albergado debajo de los estatutos de determinada iglesia es señal de mayor o menor autonomía.

b. Reglamentos y manuales de función

Los estatutos van generalmente acompañados por diferentes tipos de reglamentos que tendrán valor y alcance más interno. Los reglamentos pueden regular tanto el desarrollo de las actividades formativas, el funcionamiento político y administrativo como el uso y manejo de los recursos. Los manuales de funciones expresan y explicitan funciones, atribuciones y responsabilidades de los diferentes cargos en el seno de la institución. La existencia y el grado de precisión y coherencia de reglamentos y manuales de funciones son indicadores del nivel de institucionalidad que tiene determinada instancia de ET. No garantizan nada de por sí pero ofrecen un marco que, si se lo aplica, puede normar y acompañar el proceso educativo en todas sus aristas.

c. Documentos identificatorios

Las instituciones de ET no escapan a las reglas y exigencias de las técnicas de planificación, monitoreo y evaluación a las que están sujetas hoy casi todos los organismos culturales, financieros, sociales, etc. Se trata de una moda que tiene un fuerte sesgo empresarial pero que puede ser beneficiosa para ámbitos educativos y eclesiales poco acostumbrados a exigencias de calidad, de eficiencia y de medición. Entre los documentos que pretenden reflejar el quehacer actual, así como las proyecciones de una determinada institución, están los de Misión y Visión, Valores y principios, Objetivos estratégicos. Al respecto desarrollaremos propuestas detalladas en nuestras herramientas en la segunda parte del libro.

d. Organigrama

El organigrama es una representación gráfica e icónica de la institución que indica los ámbitos y flujos de decisiones, las relaciones

existentes o imaginadas entre las diferentes instancias y entre actores individuales o colectivos. Muestra además niveles de jerarquía y de dependencia entre consejos, comisiones, delegaciones y cargos. Resulta muy indicativo confrontar el organigrama oficial de una institución de ET con las representaciones que sus diferentes actores se hacen de los espacios y de las modalidades de tomas de decisión.

2.4.3.2 Dirección, gestión y administración

El organigrama da una representación de los niveles de decisión y de jerarquía institucional pero no los agota porque siempre hay que estar atento a las diferencias que se pueden presentar entre la propuesta formal y el funcionamiento real.

a. Gobierno y gobernabilidad

La pregunta consiste en comprobar quiénes manejan en última instancia el destino del proyecto educativo e institucional de determinada instancia de ET, cuáles son los mecanismos de poder y de toma de decisión que funcionan y cómo se relacionan con lo que se dice de ellos. Según los casos, el margen de actuación que tienen las autoridades visibles es mayor y menor en relación con otros agentes, eclesiásticos o financieros, cuyo peso puede ser gravitante. El nivel de participación de las y los diferentes actores institucionales así como el grado de incidencia que tomen sobre las decisiones más relevantes es un indicador importante del modelo de gobierno y de la gobernabilidad institucional.

b. Política de gestión

Es obvio que muchas de las instituciones de ET no se parecen a empresas en el sentido más técnico y económico de la palabra. Por esto la palabra gestión no ha entrado todavía en el vocabulario corriente, lo que no significa que no haya modelos y prácticas implícitas de gestión en cualquier instancia de ET. Existen muchos procedimientos entre la

gestión sofisticada de una empresa comercial y la improvisación que caracteriza a menudo el funcionamiento de instancias eclesíásticas. Relacionados con la gestión hay dos principios e indicadores que deben ser tomados en cuenta: el de sostenibilidad y el de sustentabilidad. Estos dos conceptos deben ser entendidos en el marco de una actividad que, en ALC, no puede autogestionarse, o sea, que no puede recuperar los fondos necesarios a su funcionamiento mediante inscripciones y matrícula de sus estudiantes, a menos que se vuelva extremadamente elitista. Por sostenibilidad se entiende la cualidad que tiene una institución de poder responder a los compromisos y a los gastos que incluye su tarea específica sin agotar sus recursos y asegurando la ayuda exterior necesaria. La sustentabilidad es la capacidad de cultivar la sostenibilidad a mediano plazo, de asegurar un funcionamiento durable sin hipotecar el futuro. La institución tendrá que preguntarse en qué medida puede tener impacto sobre su entorno, eclesial, social o académico, por ejemplo, mediante la venta de servicios. Un criterio de calidad está en una política transparente de ingresos y de gastos que visibilice, entre varias otras cosas, la diferencia entre gastos académicos y administrativos.

c. Administración

Sin pretender entrar en campos que desconocemos, entendemos de manera sencilla la administración como la aplicación y el control de la gestión, el buen uso y el cuidado de los recursos, el cultivo de fondos y las relaciones con donantes e instancias financiadoras. La administración implica también la definición de una política salarial acorde con las posibilidades institucionales y con las funciones y competencias de las y los diferentes trabajadores, ya sean docentes o administrativos.

El presupuesto es una herramienta fundamental de administración y tiene características y exigencias propias en el caso de una instancia educativa que tiene todas las limitaciones de financiamiento que ya mencionamos. La forma como está elaborado, ejecutado y controlado el

presupuesto general de la institución es un indicador de la calidad de la administración. En instituciones de cierto tamaño la existencia de auditorías tanto internas como externas es también muestra de la seriedad y del control ejercido sobre lo administrativo y lo contable en particular.

2.4.2.3 Infraestructura, equipos, patrimonio

Algunas instancias de ET desarrollan su proyecto educativo en locales y espacios prestados mientras que otras alquilan o poseen locales y hasta edificios propios. En todos los casos la pregunta consiste en saber en qué medida los espacios a disposición están adecuados o no a la tarea educativa a sabiendas de que, en algunos casos, los locales fueron apenas adaptados mientras que en otros han sido concebidos para lo educativo. La iluminación, el mobiliario, la disposición del mismo (mesas, sillas o pupitres) son indicativos de la calidad de la infraestructura y de su adecuación o contraste con el proyecto educativo. Los equipos a disposición para facilitar la tarea educativa son también indicadores de calidad aunque no de manera mecánica. Las herramientas más sofisticadas relacionadas por ejemplo con las TICs no aseguran automáticamente una calidad educativa; están sujetas a modas y a usos que no son siempre los más adecuados.

Muchas instituciones de ET más históricas heredaron de las misiones un patrimonio con un valor y un potencial enorme. Este hecho no representa siempre una ventaja ni una oportunidad para la sostenibilidad de la institución.

2.4.3.4 Relaciones internas y vida comunitaria

Ya mencionamos que concebimos a la institución como un tejido humano y un sistema que es mucho más que la suma de protocolos y estándares mecánicos, burocráticos. Por ello incluimos en el ámbito institucional lo referido a las relaciones interpersonales y a la vida

comunitaria, ambas podrían constituir también un ámbito específico y aparte.

a. Relaciones entre actores

El tipo de interacciones que se dan entre actores de una instancia de ET revela muchas cosas sobre la identidad institucional, más allá del estatus que cada cual tenga. Efectivamente, estas relaciones tienen un componente específicamente educativo, están referidas tanto al saber como al poder, dos ámbitos siempre difíciles de separar. Las relaciones entre estudiantes como entre estos y las o los docentes son indicadores de la posibilidad de construir una verdadera comunidad de aprendizaje o, al contrario, de replicar los modelos tradicionales y autoritarios que dominan en el campo educativo y eclesial.

b. Dimensión psico-pastoral

La ET, más que otras formaciones, moviliza esferas muy sensibles e íntimas del ser humano como son la fe y la espiritualidad. En muchos casos las y los estudiantes experimentan choques fuertes entre la vivencia religiosa que han tenido en sus entornos familiares y eclesiales y los conocimientos o comportamientos que descubren en el espacio formativo. Frente a ello la institución puede ignorar el problema o atenderlo desde una perspectiva pastoral y/o más psicológica y hasta terapéutica. Para detectar en qué medida esta dimensión está atendida habrá que ver si existe en la institución un personal especializado para ello: una o un capellán, psicólogo, etc.

c. Vida comunitaria

Por vida comunitaria entendemos el resultado de una voluntad institucional en el sentido de construir y fomentar un proyecto común y no el simple hecho de convivir dentro de determinado espacio por un tiempo más o menos largo. Esta vida comunitaria tiene varias expresiones y manifestaciones, desde celebraciones litúrgicas hasta

conmemoraciones más seculares y particulares. También se concreta en actividades extra académicas, de tipo social, cultural, deportivo.

2.4.3.5 Comunicaciones internas y externas

La experiencia o institución de ET, como cualquier otra institución, requiere de un sistema de comunicaciones tanto hacia adentro como hacia afuera de ella. Habrá que preguntar en qué medida este sistema acude a las tecnologías que marcan hoy a la vida social y qué tipo de uso se da a las mismas. En caso de instituciones oficiales habrá que asegurarse de que las informaciones que se comunican, por ejemplo en las ofertas académicas, no contradigan los programas tales como fueron aprobados.

a. Comunicaciones internas

Los sistemas de comunicación internos pueden tener varios grados de desarrollo y acudir a medios de los más artesanales a los más sofisticados. Las informaciones propias a la institución y destinadas a sus miembros van desde la transmisión oral, hasta la escrita mediante circulares, anuncios en pizarrones o en formato virtual.

b. Comunicaciones externas

Pasa lo mismo con las comunicaciones externas, están generalmente centradas en la promoción del proyecto educativo y en la comunicación de actividades y eventos de interés para un público mayor.

Ha quedado claro que proyecto educativo e institucional son dos ámbitos que interactúan constantemente y que no tienen posibilidad de funcionar el uno sin el otro en el caso de una instancia de ET. Aunque la finalidad sea netamente formativa y, en este caso, teológica, la institución como tal puede apoyar o interferir en el buen desarrollo de ese propósito. Al hablar de las relaciones internas y de la vida comunitaria surgieron nuevamente las y los actores que le dan vida, consistencia y razón de ser tanto al proyecto como a la institución.

2.4.4 Orígenes y contexto

Llegamos nuevamente a tocar circunstancias y aspectos aparentemente externos al proyecto y a la institución. En la realidad no hay tal exterioridad porque, como ya insistimos, todos los ámbitos se interpenetran e interactúan. Ninguna experiencia ni institución de ET está desprovista de una historia y de contexto mayor en los que se enmarca, de los que recibe influjos y sobre los cuales, de una u otra manera incide también. Cualquier manifestación de ET está inserta en un tiempo y en un espacio mayor; que se los perciba y que se los tome explícitamente en cuenta es otra cosa.

2.4.4.1 Orígenes y memoria

Partimos de la convicción de que, en la ET particularmente, la memoria juega un papel formativo decisivo. La reflexión sobre la fe así como su transmisión se enmarcan siempre en una historia y en un contexto: no hay interpretación ni contextualización del quehacer teológico sin esta dimensión.

Las experiencias y las instituciones de ET tienen sus antecedentes y su historia; están en continuidad o en ruptura con un proyecto fundador, nacieron en circunstancias determinadas, fueron pensadas e impulsadas por personas identificables. Puede ser que hayan tenido una larga historia sin poder acumular memoria o que, a pesar de un origen reciente, tengan mecanismos para acumular productos y logros. Los documentos más variados pueden recoger esa historia o simplemente dar cuenta de determinados pasos y acentos de la experiencia en cuestión.

En todos los casos existen numerosos testigos de la actualidad o del pasado cuya memoria puede ser aprovechada. Además hay instancias pares o relacionadas que pueden dar fe de la incidencia que tuvo la experiencia sobre su entorno. La cantidad y la calidad de documentos relativos a los orígenes, registrados y sistematizados, es un indicador del

tipo de relaciones que tiene determinada instancia de ET con sus orígenes y sus intereses por construir su memoria.

2.4.4.2 Contexto local

Siguiendo un acercamiento más inductivo que deductivo, desde lo particular y singular más que desde lo general y macro, la ET tiene interrelaciones con diversas esferas, con varios grados de visibilidad y de incidencia. Como principio epistemológico general planteamos que las relaciones entre cualquier ET y su entorno es siempre de ida y vuelta y nunca determinista. La ET tiene capacidad de resistencia y de impacto, por mínimos que estos fueran, como toda práctica educativa, instancia cultural, religiosa o social.

Cuando las y los sujetos de la ET hacen un análisis de contexto y de coyuntura a partir de su propia práctica pueden lograr interpretaciones específicas, aunque la pedagogía y la teología no les provean de herramientas de análisis alternativos a los de las ciencias sociales en general. Tienen preguntas y afirmaciones propias que plantear en la valoración e interpretación de los hechos y acontecimientos que los rodean. Insistimos también sobre el carácter formativo del análisis de la coyuntura; va mucho más allá de una simple descripción de algo externo: dibuja los desafíos frente a los cuales se tiene que realizar la tarea específica de la ET. Para la ET, como para una sana teología, el contexto es fuente de aprendizaje y no un simple escenario en el cual se desarrolla un libreto previamente conocido.

La explicitación o no de elementos contextuales dentro del proyecto educativo y en el desarrollo general de las actividades de una instancia de ET es un indicador importante del tipo de teología subyacente.

a. Esfera eclesial

La ET es siempre parte de un entorno eclesial con todas las características, especificidades y divisiones existentes entre confesiones, denominaciones, congregaciones, corrientes confluientes y

contrapuestas. Diferentes instituciones eclesíásticas pueden marcar fuertemente una experiencia de ET aunque esta no tenga lazos directos de dependencia con aquellas.

La dependencia o autonomía de una instancia de ET, según las circunstancias, tiene limitaciones o ventajas específicas que deben ser medidas correlativamente con otros factores tales como el proyecto educativo mismo, las expectativas de los diferentes actores, la sostenibilidad del proyecto.

b. Esfera educativa

Al margen de la conciencia que tenga de ello, la ET está inserta siempre dentro de determinadas condiciones y prácticas educativas portadoras a su vez de distintas corrientes pedagógicas: unas hegemónicas y otras alternativas o contrahegemónicas. Cuando la ET se desarrolla en un ámbito estrictamente eclesial, el impacto del contexto educativo general será menor que cuando esté relacionada con la institucionalidad educativa estatal, por ejemplo.

c. Esfera religiosa y cultural

El entorno religioso o cultural es algo menos visible dentro de la ET, de sus concreciones y de sus componentes que los dos anteriores. Sin embargo es menester reconocer que las y los diferentes actores de la ET, además de su adhesión e identidad eclesial particular, pertenecen generalmente también a otros mundos culturales y religiosos y que estos inciden de una u otra manera en la tarea específica. El hecho de que una instancia de ET explicita o no su identidad cultural como sus relaciones con otros sistemas de creencias, puede dar indicaciones teológicas respecto a su grado de autocentración o de apertura al diálogo.

d. Esfera política

Al margen de un análisis sociológico o antropológico científico y global sobre las interacciones entre la esfera política y la religiosa,

educativa o teológica en general, la pregunta más pertinente consiste en saber en qué medida una coyuntura política específica incide sobre la tarea de la ET.

A nivel más interno e institucional hace falta analizar las coincidencias o las rupturas existentes entre la política institucional (el sistema de relaciones entre actores y la gestión del poder) y la política vigente y dominante en el entorno social mayor.

e. Esfera socio-económica

La pregunta consiste en determinar en qué medida la gestión y la administración de una determinada instancia de ET se adecua o no a los procedimientos económicos de los diferentes entornos en los cuales está inserta.

2.4.4.3 Relaciones externas

Ubicamos más arriba las relaciones internas al ámbito institucional y las separamos de las relaciones externas que incluimos ahora en el ámbito más contextual. Entre las muchas relaciones que hay que tomar en cuenta destacamos especialmente las siguientes que permiten precisar y caracterizar las relaciones con el contexto en general que acabamos de señalar.

a. Relaciones con pares

La existencia y el grado de relaciones que mantiene una instancia de ET con otras experiencias e instituciones dedicadas a la misma tarea da indicaciones sobre el grado de contactos, la voluntad de sumar esfuerzos, la apertura o las barreras teológicas e institucionales de determinado proyecto.

b. Relaciones con el ámbito eclesial y para eclesial

Si las relaciones anteriores pueden quedar todavía a un nivel más pragmático e interesado el hecho de que una instancia de ET mantenga o busque relaciones con otras iglesias, confesiones, denominaciones,

congregaciones, organismos eclesiales, entidades o movimientos ecuménicos; constituye un indicador claro de su voluntad de abrirse a lo interconfesional, interdenominacional o ecuménico. A través de relaciones con instancias paraeclesiales que, desde una inspiración de fe, incursionan por ejemplo, en el trabajo diaconal y social se pueden ofrecer puentes para que una experiencia de ET se articule con la esfera social.

c. Relaciones con asociaciones y movimientos

Son las relaciones establecidas con organizaciones sociales, culturales y políticas a nivel del barrio, de la ciudad, del país o más allá.

d. Convenios

Todas las relaciones mencionadas pueden tener distintos grados de formalización, desde correspondencia y amistades interpersonales hasta convenios formales y vinculantes a nivel nacional e internacional.

2.5 Interrelaciones y preguntas pendientes

Queremos ahora precisar algunos cruces o elementos que se desprenden de la combinación entre las varias miradas y entradas utilizadas en este entramado. Nos lleva a preguntas cuyas respuestas serán probablemente propias de cada institución o experiencia particular.

2.5.1 Identidad

En los desafíos que se desprendían del estado de la cuestión detectamos la necesidad de aclarar la identidad de una experiencia o institución de ET. Queda claro que, para ello, no bastan los documentos ni las declaraciones que pretenden definirla. Es necesario acudir a todos los ámbitos, conjuntos y esferas que mencionamos y a sus complejas interrelaciones. Además, habrá que analizar, probablemente en el

terreno, prácticas, productos y resultados. Para definir o analizar la identidad de una experiencia o institución habrá que asumir por lo menos las interrelaciones de sus componentes teológicos, pedagógicos y políticos.

2.5.1.1 Identidad teológica

La identidad teológica está en la relación dinámica entre los fundamentos y referencias teológicas de una oferta de ET con su explicitación, ejecución y apropiación por los diferentes actores implicados. Contrariamente a lo que entiende el sentido común, la identidad teológica está directamente relacionada con la identidad pedagógica, es decir que la manera de transmitir un mensaje o unos contenidos afecta a este mismo mensaje.

2.5.1.2 Identidad pedagógica

Ya afirmamos que los documentos a los que nos referimos tales como planes de estudios, currículo y sílabos explicitan muy excepcionalmente las corrientes pedagógicas que sustentan la práctica educativa de determinada experiencia de ET. Además, la referencia a un autor o a una corriente pedagógica no asegura nuevamente una implementación práctica y coherente de dichas referencias. Para reconstruir la identidad pedagógica de una experiencia de ET habrá que determinar cómo se viven las relaciones educativas entre los diferentes sujetos y cómo ellos se relacionan con los conocimientos y los saberes insertos en la multiplicidad de coyunturas y contextos locales.

2.5.1.3 Identidad política

La identidad política de una institución de ET es otro aspecto difícil de observar y determinar. En ella se combinan aspectos intrainstitucionales referidos al manejo del poder como las relaciones con iglesias y sociedad en general.

El grado de coherencia, congruencia o contradicción entre estas tres vertientes será indicativo de la calidad de la ET en cuestión. Por ejemplo, cuando la afirmación de la identidad teológica está en contradicción con las relaciones educativas reales o el manejo político institucional.

2.5.2 Prácticas

Tanto las prácticas personales como las institucionales constituyen unos espacios de creación de conocimientos, no solamente de verificación o falsificación de estos. Este principio constituye la base de cualquier análisis o sistematización de una experiencia educativa. Resulta extremadamente sutil y complejo analizar las prácticas de las y los diferentes actores dentro de una experiencia o institución de ET en relación con el proyecto educativo. Efectivamente, pueden ser funcionales y orgánicas como también contradictorias con el discurso y con las metas expresadas. Las combinaciones posibles entre las prácticas esperadas y las ejecutadas o consumadas son infinitas y ponen de relieve la dinamicidad y fragilidad de cualquier tejido educativo, cultural como social.

Según los espacios o las circunstancias, las prácticas de las y los diferentes actores pueden manifestarse de manera muy diversa: en forma coherente, complementaria o contradictoria. A modo de ejemplo, los comportamientos y las intervenciones de estudiantes o docentes pueden variar significativamente entre el aula y ciertas actividades externas como las eclesiales. Por ello tienen que ser analizadas dentro de la relación educativa, del manejo del poder así como tomando en cuenta el contexto socio-económico, cultural y religioso.

2.5.3 Metodología y métodos

La metodología general de la ET representa un sistema mayor a la suma de lo que dicen y hacen los actores implicados en el proceso

educativo e institucional. Puede aparecer en el proyecto educativo, como acápite específico o a propósito de la descripción de un curso (sílabo), en materiales didácticos o todavía en informes o trabajos de docentes y estudiantes. Sin embargo, nuevamente, la apropiación y la aplicación de los métodos explicitados resulta ser a veces problemática. Afirmamos aquí un principio pedagógico básico: en educación no hay relación directa entre causas y efectos; dicho de otra manera el mejor método no asegura de por sí efectos positivos y, al revés, métodos que parecen deficientes logran en determinadas circunstancias y casos, resultados sorprendentes.

2.5.4 Demandas

De manera general se puede afirmar que los programas, proyectos, objetivos que persigue la ET en tal o cual institución no dan cuenta de los *saberes previos*, de las demandas y de las expectativas de los diversos actores que intervienen, directa o indirectamente en el proceso de aprendizaje-enseñanza. En el caso del currículo se presentan generalmente los objetivos y los contenidos como si fueran normativos y aprobados por todos cuando, en realidad, provienen de la imposición de grupos o personas muy reducidas que se otorgaron el derecho de definir lo que tiene que entrar y lo que no pertenece a un programa; a esto, técnicamente, se lo llama *selección cultural*.

Las demandas de las y los principales actores quedan, por lo tanto, invisibles cuando no negadas. Pueden constituirse como estímulos, cuando coinciden con el diseño preestablecido por la institución o, al contrario, como frenos al aprendizaje. En las demandas, formuladas o no, se cruzan la historia de vida de los actores, visiones particulares de la fe y de la teología, sensibilidades y experiencias a veces íntimas, expectativas vocacionales y sociales, proyectos políticos, etc. Es un reservorio policrómico de una diversidad inconmensurable.

Las demandas están por lo tanto en el corazón de las interrelaciones o cruces entre el proyecto educativo, las y los actores y las ofertas de la institución.

MANIFIESTO POR UNA EDUCACIÓN TEOLÓGICA DE CALIDAD

Para terminar la primera parte de este libro queremos compartir ahora el Manifiesto por una ET de calidad, un documento que ha sido elaborado y difundido por SPT. Se encuentra integralmente en el ANEXO II, al final de este libro. El Manifiesto presenta tanto los fundamentos como el horizonte de lo que entendemos por ET de calidad. Es una apuesta o un norte para ir repensando la ET en ALC. Asume la realidad global y particular de las diferentes experiencias e instituciones que analizamos hasta el momento y busca formas para superarlas.

Creemos que es un insumo teórico significativo para cualquier instancia que quiera implementar las herramientas que introducimos en la segunda parte del libro. El Manifiesto parte de opciones teológicas, pedagógicas y políticas propias que los diversos proyectos de ET en ALC no tienen por qué asumir en su integralidad. Al mismo tiempo representa una propuesta consistente y coherente que puede ser inspiradora dentro de la diversidad existente. El Manifiesto ofrece a los diferentes actores de la ET un marco general para pensar y evaluar las bases de sus prácticas y de sus instituciones. Se trata de un texto a deconstruir y a reconstruir desde las situaciones y contextos particulares. Para ello, recomendamos, por ejemplo, contrastar nuestro Manifiesto con otro llamado “Manifiesto sobre la renovación en la ET evangélica”,

elaborado por la Asociación Evangélica de Educación Teológica en América Latina (*AETAL*).¹⁰

Antes de sintetizar el contenido mismo del Manifiesto mencionamos brevemente la génesis de esa propuesta, la forma en que fue socializada hasta el momento y la agenda todavía pendiente.

3.1 Proceso de producción y de socialización

3.1.1 Producción colectiva

El Manifiesto es una producción colectiva que se originó en un taller del año 2006 donde un grupo conformado por teólogas/os y pedagogas/os se reunió para darle contenido al concepto de ET de calidad. De la memoria de ese taller se elaboró una primera sistematización que, bajo la forma de un manifiesto, fue socializada, complementada y corregida por un grupo amplio de personas comprometidas tanto con la teología como con la pedagogía. Después de un largo proceso participativo y deliberativo se llegó a consensuar la versión actual. Se produjo un documento que se presenta como una invitación al debate y a la discusión, más que como simple declaración de intención. Antes de su publicación, el Manifiesto fue discutido en reuniones de directivos de varias asociaciones latinoamericanas de ET así como con representantes de agencias europeas que apoyan a la ET en ALC.

3.1.2 Talleres

Gracias a las traducciones existentes,¹¹ este documento ha circulado en eventos tanto en América Latina como en Europa,¹² Estados Unidos y Asia.

¹⁰ <http://www.aetal.com/esp/artigo2.html>

En América Latina y desde su publicación, el Manifiesto ha sido utilizado en numerosos talleres con instituciones de ET de diversos tamaños y corrientes teológicas, con asociaciones, con iglesias, etc. Para ello, elaboramos unas guías para que grupos muy diversos pudieran discutir y apropiarse de esta propuesta.

3.2 Contenidos

El Manifiesto está constituido por trece secciones que sintetizamos a continuación.

3.2.1 Para promover un debate

El Manifiesto se presenta como un conjunto de convicciones abiertas y provocadoras que pretenden estimular un debate amplio con todos los interlocutores posibles pero sin instaurar un marco teórico definitivo ni, mucho menos, normativo.

3.2.2 Qué entendemos por ET?

Ubicada bajo el horizonte de la misión cristiana o mejor aún del Reinado de Dios, la ET es una tarea y una responsabilidad propia a todas y todos los creyentes a lo largo de su peregrinación de fe. La ET posee grados de especialización muy diversos: del simple testimonio que consiste en reflexionar y comunicar un evento de la vida cotidiana que la persona creyente interpreta como una manifestación de Dios en su vida, hasta la tesis doctoral realizada con las herramientas más sofisticadas, pasando por una formación que acompaña a la misión, la acción y la reinterpretación de la fe de una comunidad dentro de un contexto

¹¹ Se puede acceder a las versiones en castellano, portugués, inglés, alemán y francés en www.serviciospt.org Además, el Manifiesto fue publicado en los dos primeros idiomas por CETELA, ASIT y ASTE.

¹² El Manifiesto fue presentado en la asamblea mundial de WOCATI en Grecia, en el año 2008.

específico. La ET no funciona en una burbuja sino siempre en diálogo con la realidad en perspectiva intercultural e interreligiosa. Para ello, la ET dialogará con prácticas políticas, con manifestaciones culturales y con las ciencias que defienden a la vida en todas sus formas.

3.2.3 Por qué hablar de calidad en ET?

Esta sección explica por qué se usa la noción de calidad para referirse a la ET. Este concepto poco utilizado en el campo teológico ha penetrado todos los discursos sobre la acción humana y sobre la educación en particular, a partir de los años ochenta. Es un términopreciado por el neoliberalismo que pretende medir todo desde la eficiencia y la productividad. Además separa radicalmente la dimensión técnica de la dimensión política de la educación. El Manifiesto se reapropia del término de calidad en una perspectiva radicalmente diferente: integrando las dimensiones ética, política y teológica de la educación en general y de la ET en particular.

La ET puede beneficiarse al tomar en serio los desafíos y las exigencias de la calidad criticando al mismo tiempo la carga ideológica que lleva el uso actual de esta expresión.

3.2.4 La vulnerabilidad de la ET exige mayor responsabilidad

La ET es cada vez más frágil: su dependencia se hace más palpable. Se la cuestiona de varios lados:

- las iglesias reclaman un servicio más pastoral y eficaz,
- las culturas la interrogan sobre su pasado colonial y su presente neo-colonial en muchos casos,
- los movimientos sociales le exigen mayores definiciones frente a los conflictos que dividen a la sociedad,
- las instancias educativas cuestionan sus títulos y proyectos educativos,

- las agencias de financiamiento le reclaman mayor transparencia y eficiencia.

3.2.5 Por una vida en plenitud

En esta sección aparece el principio existencial, ético y político fundamental del Manifiesto. En perspectiva cristiana la vida es un don y una dinámica relacional. Nadie puede pretender tener calidad de vida mientras la vida de todas y todos no esté asegurada. El Reinado de Dios es la realización de la utopía de una vida integral y en plenitud. Un criterio fundamental para medir la calidad de la ET es su capacidad para detectar y acompañar, desde su especificidad propia, los proyectos y procesos económicos, políticos, culturales y espirituales que contribuyen a una vida plena para todos.

Además de resistir a lo que genera muerte, se trata de anticipar nuevos estilos de vida.

3.2.6 Por una misión transformadora

Se parte de la misión que Dios se propone realizar en este mundo y que desemboca en su Reinado. La calidad de la misión de nuestras iglesias le es dada por su grado de conformidad con la práctica de Jesús, es decir, amorosa, transformadora y liberadora.

Esta misión implica y lleva, entre otras cosas, a unas iglesias al servicio de los excluidos, no auto-centradas. Requiere de una resistencia a todo poder que pretende ser absoluto.

3.2.7 Por una educación al servicio de la vida

El criterio principal de la calidad de toda educación es que esté al servicio de la vida. Contrariamente a una educación elitista (que autoproclama a menudo su excelencia) es asequible a todas y a todos, permanente a lo largo de la vida de todos los individuos.

Al denunciar el divorcio entre calidad y equidad se reivindica la naturaleza democrática de la educación, la preocupación ética por la construcción de una ciudadanía responsable de la lucha por una coexistencia solidaria.

3.2.8 Por un paradigma intercultural

Si la sección 5 era el principio político vital del Manifiesto esta constituye su eje teórico y epistemológico fundamental. Se ubica a la ET y más generalmente a las relaciones entre teología y pedagogía en relación con fundamentos y premisas mayores y previas. La ET como una acción inserta en prácticas políticas, pastorales y educativas que apuntan a la calidad de la vida opera dentro de un paradigma mayor. Se trata de un marco epistemológico dentro del cual confluyen diferentes fuentes y dimensiones de la acción y del pensamiento humano. Es un paradigma en construcción que está relacionado con el pensamiento complejo, la interdisciplinariedad, la toma en cuenta de diversas racionalidades, sensibilidades y potencialidades, el carácter contextual, etc.

3.2.9 Por una teología liberada y liberadora

Se introducen aquí algunos criterios relativos a la calidad de la teología: que sea liberada de tantas tentativas de condicionamientos y de complicidades con los poderes intelectuales, políticos y espirituales; que sea liberadora tanto en su método como en sus contenidos. Una teología de calidad es la que permite que la comunidad de fe se vuelva ella misma productora y no solamente receptora de teología.

Se enumeran algunas de las dimensiones que permiten a esta teología ser a la vez crítica y receptiva de diferentes espiritualidades, culturas y ciencias. Reivindica muchas intuiciones y avances de la teología latinoamericana de la liberación.

3.2.10 Por una pedagogía de la esperanza

Se trata de una pedagogía que se va construyendo de manera ecléctica, reinterpretando las diferentes fuentes y corrientes pedagógicas sin hacerse atrapar por las modas sino orientándose siempre hacia un proyecto de vida en plenitud. Permite que broten los saberes de práctica, los acompaña y los consolida sin por ello legitimarlos. Es fruto de una tarea inter/transdisciplinaria con todas las ciencias y las artes de la educación. Está nutrida por las prácticas y los aportes de la educación popular latinoamericana.

3.2.11 Por una ET de calidad

Con todos los contextos, ingredientes e insumos mencionados, el Manifiesto retoma las bases y perspectivas ya presentados articulándolos nuevamente alrededor de la búsqueda de la calidad de la vida. La ET es una práctica que implica el reconocimiento de la diversidad de necesidades, intereses, inteligencias y talentos en función del género, de la generación, de la cultura, de la clase social, de las creencias, de la opción sexual de cada cual. Busca traducir el reconocimiento de la diversidad dentro de una interacción coherente entre teoría y práctica teológica y pedagógica.

Entre las características y condiciones de esta ET se menciona:

- la posibilidad de articular las diferentes dimensiones y actores de la teología,
- la superación de los falsos dualismos entre fe y política,
- la superación de la fragmentación del quehacer teológico,
- la integración entre reflexión crítica y trabajo pastoral,

3.2.12 Por la calidad en las instituciones de ET

Se introducen algunas pistas para que la calidad de la ET se pueda verificar dentro de las instituciones que la practican y dentro de las

relaciones humanas que se experimentan. La calidad de la gestión y de la administración, normada por técnicas de planificación, monitoreo y evaluación estará medida en función del grado de participación que incorporan. Para ello el modelo administrativo responderá, él también, a criterios de servicio como a criterios pedagógicos de cara a una verdadera comunidad de aprendizaje.

3.2.13 Cómo trabajar con este Manifiesto

Se dan unas pocas recomendaciones muy generales para el uso que los diferentes actores de la ET pueden hacer de este documento. La principal es una invitación a transformar las propuestas generales del Manifiesto en criterios e indicadores útiles para las situaciones y los contextos particulares.

3.3 Tareas pendientes

El Manifiesto es una propuesta general, dibuja un horizonte que no corresponde a la realidad empírica de la mayor parte de las experiencias de ET realmente existentes. No por ello es una propuesta idealista ni, mucho menos, una meta inalcanzable. El desafío consiste en construir indicadores para una ET de calidad reinterpretando el Manifiesto en situación y con protagonistas locales. Esto implica elaborar herramientas para que los indicadores se construyan desde las prácticas y experiencias específicas y se conviertan en criterios orientadores para la práctica.

La formulación de estos indicadores es una tarea que se inscribe dentro de las diferentes asesorías que presentamos y fundamentamos en la segunda parte de este libro y que está directamente relacionada con la matriz común a las experiencias de ET, en general, una matriz que sintetiza el entramado descrito más arriba y que se encuentra en el ANEXO I.

SEGUNDA PARTE

ASESORÍAS PARA UNA GESTIÓN EDUCATIVA PARTICIPATIVA

Caja de herramientas

La caja de herramientas para asesorías que presentamos y fundamentamos a continuación se enmarca en el contexto y en la realidad de la ET formal descrita en la primera parte de este libro, bajo la visión de una ET de calidad. Por *gestión educativa participativa* entendemos una concepción, organización, implementación y evaluación del quehacer educativo teológico que asuma su globalidad así como la diversidad de sus múltiples factores y actores. Esta gestión propicia en todas sus fases y herramientas la participación y el empoderamiento de quienes conforman la *comunidad de aprendizaje* en su conjunto.

Antes de desglosar cada una de las seis asesorías propuestas presentamos un recuento de nuestras experiencias de asesorías y de otras. También consideramos útil, como introducción, presentar de manera global los objetivos generales y las opciones metodológicas comunes a esta gestión educativa participativa. Es sobre este trasfondo que explicitaremos teórica y procedimentalmente cada asesoría de cara a los manuales y guías metodológicas que pondremos a disposición ulteriormente.

ASESORÍAS A LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA

Mencionamos en la primera parte de este libro que la ET formal en ALC no ha contado con el acompañamiento de muchas asesorías ni de miradas externas a lo largo de su historia. Esta realidad está cambiando drásticamente para las instituciones que consiguen el reconocimiento oficial en la medida en que, ahora, tienen que someterse a criterios y parámetros elaborados por instancias estatales no teológicas ni eclesiales.

4.1 Nuestra experiencia

A lo largo de los últimos siete años fuimos consultados como SPT para realizar diferentes tipos de asesorías en contextos e instancias muy variadas.

4.1.1 Asesorías con instituciones de ET

Con instituciones de ET llevamos a cabo múltiples asesorías en varios países, con instancias denominacionales, interdenominacionales, ecuménicas y con diferentes orientaciones pastorales y teológicas. Quienes las solicitaron tenían diferentes tipos de motivaciones y expectativas, relacionadas con temáticas tan diversas como:

- Profundización sobre calidad de la ET
- ET intercultural

- ET y Formación ministerial
- Evaluación institucional
- Diagnóstico y planificación estratégica
- Revisión o construcción del Proyecto Educativo Institucional
- Análisis del currículo
- Construcción de un diseño curricular
- Oficialización de programas de ET
- Sistematización de la experiencia pedagógica y teológica

4.1.2 Con asociaciones, agencias e iglesias

Varias asociaciones de instituciones de ET (como *ALIET*, *ASIT*, *ASTE* o *CETELA*) y agencias europeas que apoyan a la ET en ALC solicitaron diferentes asesorías relacionadas en particular con el diagnóstico de sus prácticas, con vistas a la construcción de criterios para una colaboración de calidad a la ET en ALC. Una iglesia nacional nos solicitó una reflexión y una asesoría para buscar alternativas a la modalidad del ministerio rentado, en la línea de una ET *bivocacional*. Una federación de iglesias nos encargó la evaluación del proceso de liderazgo regional y, después, la evaluación de su programa internacional de becas en un país específico de Centro América.

4.1.3 Balance

A lo largo de las experiencias mencionadas y fieles a un principio participativo hemos implementado herramientas acordes con las peculiaridades de cada situación. De manera general, percibimos que los actores y las instituciones de ET no desarrollaron una cultura de evaluación, sistematización y planificación de su tarea educativa, teológica, pastoral e institucional. Esto proviene, entre otras cosas, de un voluntarismo común a las iglesias, así como del activismo en boga en diferentes espacios educativos, sociales y políticos latinoamericanos.

Las diversas asesorías realizadas indican logros y dificultades que representan una base significativa para la búsqueda de herramientas más específicas para asesorar a la ET en ALC. Entre los alcances y las facetas estimulantes resaltamos los siguientes:

- Nuestras asesorías se han llevado en un clima de gran apertura por parte de las instituciones. Las personas involucradas mostraron mucha disponibilidad de tiempo en medio de agendas siempre sobrecargadas.
- El clima de sinceridad y sinceramiento entre las y los participantes fueron elementos que facilitaron un espíritu crítico y autocrítico.
- En algunos casos, las asesorías despertaron expectativas para avanzar en la superación de conflictos internos e incluyeron pedidos de mediación que se acercan a una terapia institucional, campo en el que no incursionamos.

Como limitaciones y dificultades mencionamos:

- La motivación para solicitar una asesoría puede ser propia o inducida. Cuando es propia, la institución se enfrenta muchas veces con limitaciones económicas que le dificulta asumir los costos ligados a una asesoría externa. Cuando es externa, puede que la asesoría -una evaluación por ejemplo- no cuente con el convencimiento pleno de la institución. La consultora puede encontrarse en los cruces entre diversas motivaciones y, peor, con el riesgo de que los resultados de su trabajo desemboquen en presiones o cortes de fondos por parte de quienes financian.
- De manera casi generalizada nos enfrentamos a una falta significativa de memoria institucional; en algunos casos se requiere de mucho tiempo para reconstruir las raíces, los principales hitos, las crisis y los logros de una institución en el

campo de la ET, más aún cuando se pretende relacionarlos con el contexto mayor de la realidad religiosa, cultural y socio-política.

- Ya mencionamos la carencia pedagógica generalizada que atañe a la ET. Llama la atención que responsables de programas, docentes o decanos desconozcan muchas veces conceptos pedagógicos de uso corriente en todo centro educativo.
- Como cualquier organización o comunidad educativa, las instituciones de ET tienen mecanismos instalados para resolver o encubrir los conflictos internos que son de naturaleza muy diversa y están cruzados con lo interpersonal, lo teológico, ideológico, político y administrativo. Existe una especie de “cultura de iglesia” que tiene dificultad en reconocer los conflictos y los mecanismos de poder.
- Una dificultad importante de las asesorías es la apropiación e implementación de los resultados y el seguimiento a los eventuales cambios propugnados. Esta dificultad tiene dos facetas: una relacionada con la posibilidad real que tiene la institución de asumir los resultados; otra con la voluntad política de incorporarlos de cara al empoderamiento de sus actores y destinatarios.

4.2 Otras experiencias y modalidades

Más allá de nuestra experiencia todavía limitada, mencionamos a grandes rasgos cómo se encaran, en otros espacios, las asesorías a la ET, en particular, o a la educación superior, en general.

4.2.1 De Estados y asociaciones

En el campo de las instituciones y de los programas educativos, existen múltiples herramientas para la evaluación y planificación con

carácter más o menos fiscalizador según el tipo de entidades que las promuevan.¹³

En las décadas pasadas, en el mundo de la ET, diferentes asociaciones de instituciones de ET (ASIT y AETAL entre otras) hicieron esfuerzos muy significativos para consensuar criterios y exigencias comunes para una convalidación interna entre instancias asociadas. Estos documentos fueron muy importantes en un momento en el que no se vislumbraba todavía la posibilidad de que carreras de teología no católica pudieran lograr una oficialización por parte de estados impregnados aún por una *mentalidad de Cristiandad*. Según nuestras investigaciones, los criterios establecidos se concentraron más sobre aspectos formales (recursos humanos, carga horaria para cada programa y título, infraestructura, volumen de libros en biblioteca, etc.) que sobre la calidad de la ET misma.

Diferentes consultorías, algunas muy profesionales, aparecieron en los últimos años para acompañar a las instituciones eclesiales o paraeclesiales en general y las apoyaron en la aplicación de las exigencias cada vez más universalizadas referidas a evaluación, planificación y monitoreo. De manera general, implementaron herramientas técnicas y profesionales que resultan ser pertinentes para los proyectos de desarrollo o de diaconía pero no entraron de lleno a lo más específicamente educativo y teológico.

4.2.2 Modelos y racionalidades de asesorías

Cualquier asesoría, del tipo y alcance que fuera, tiene una racionalidad subyacente, generalmente poco explicitada. En el contexto

¹³ Como instrumentos elaborados desde esferas gubernamentales para acreditar y verificar el desempeño de programas de educación superior, remitimos por ejemplo a la lectura y al análisis del documento de Estándares de calidad producido en Colombia o a los documentos de autoevaluación y evaluación elaborados por la CONEAU en Argentina.

global actual, muchas asesorías están marcadas por una perspectiva pragmática y economicista, presa a veces del corto plazo. En esta perspectiva se da una trilogía conformada por medios, objetivos y resultados, partiendo del principio de que la congruencia entre ellos es fundamental y suficiente para dar cuenta de la realidad de una organización o de un proyecto.

Muchas herramientas responden a una racionalidad planificadora, instrumental y lineal inspirada tanto en la empresa moderna como en la guerra: la competencia y la disputa por espacios suele ser el hilo conductor visible u oculto. Frente al alto grado de improvisación propio a la “cultura de iglesia”, las herramientas mencionadas pueden ser de gran utilidad pero es necesario recordar que su contexto de origen no responde necesariamente a nuestra propia concepción de calidad, basada sobre la equidad y la reciprocidad más que sobre la competencia y el crecimiento.

Dentro de esta lógica existen por lo menos tres modelos que no coinciden con nuestras metas y con nuestra visión de la calidad y que definimos muy brevemente en el glosario, ellos son el *modelo jurídico*, el *modelo empresarial* y el *modelo clientelista*.

De manera general consideramos que las asesorías que planteamos a continuación así como las herramientas elaboradas para sus fines respectivos, apuntan a un aporte contracultural, basado en nuestra concepción y práctica de la calidad de la ET.

CAMPOS, OBJETIVOS Y MÉTODOS DE NUESTRAS ASESORÍAS

Introducimos y fundamentamos en este libro unos manuales destinados a la realización de seis asesorías principales que irán acompañadas con guías metodológicas y fichas técnicas. Cuatro de las seis asesorías podrán ser realizadas por las mismas instituciones y una implicará necesariamente una intervención externa.

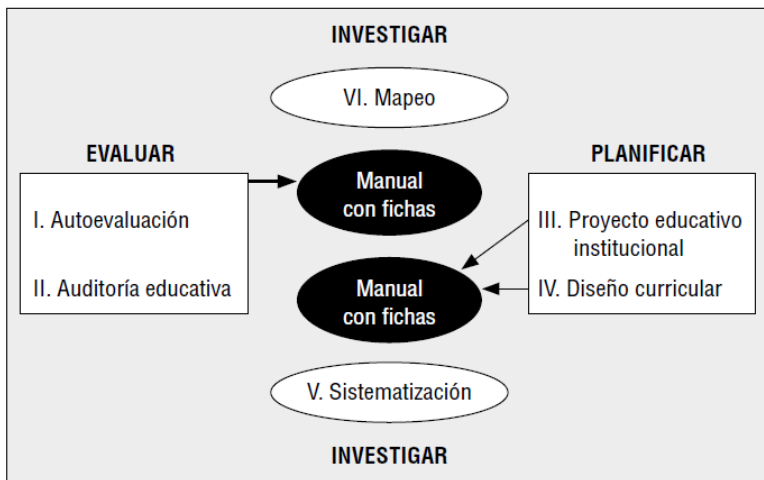
5.1 Campos

Dentro de la lógica de una gestión educativa participativa de la ET, cada una de las seis asesorías tiene alcances y especificidades propias y se sitúa en niveles y con exigencias distintas. Esquemáticamente las podemos visualizar desde tres enfoques complementarios: evaluar, planificar, investigar. El primero está relacionado con un estado situacional, directamente relacionado con una evaluación y mayormente retrospectivo. En él ubicamos a nuestras dos primeras asesorías de autoevaluación y de auditoría educativa. El segundo enfoque apunta a la planificación, es más prospectivo; lo limitamos al planeamiento educativo mediante nuestra tercera asesoría dedicada al Proyecto Educativo Institucional (PEI). En el corazón del quehacer teológico-pedagógico se encuentra el currículo que es parte íntegra del PEI pero al que dedicamos una asesoría específica, la cuarta, centrada sobre el diseño curricular. Finalmente, en un tercer bloque juntamos dos

propuestas de naturaleza diferente y más específicamente investigativa; se trata de la sistematización de experiencias de ET y del Mapeo de esa realidad tan dispersa. Ambas representan esfuerzos posteriores o paralelos a las asesorías anteriores.

Existe entre las diferentes asesorías una dinámica interactiva y no lineal porque se enriquecen mutuamente desde distintos puntos de partida posibles. Esta lógica de la gestión educativa participativa permite que, de acuerdo con las necesidades y demandas de quienes solicitan una asesoría, se opte por una u otra buscando, sin embargo, que se mantenga una visión global.

Gestión educativa participativa asesorías



5.2 Evaluar

5.2.1 Autoevaluación

La evaluación es un requerimiento ineludible para cualquier proyecto educativo, desde el aula hasta la incidencia sobre el entorno, pasando por el funcionamiento institucional. Entendemos a la autoevaluación como una práctica y una exigencia que nace desde dentro de la institución y a partir de motivaciones propias. Estas pueden variar mucho según los sujetos o grupos que la incentivan y los fines que persiguen. Efectivamente, una autoevaluación puede apuntar tanto a un cambio radical como a la consolidación del *status quo* con sus intereses particulares; en algunos casos se limita a una formalidad o a un rito burocrático. Privilegiaremos una perspectiva autocrítica.

5.2.2 Auditoría educativa

La autoevaluación tiene sus limitaciones en la medida en que, quienes la llevan adelante, no tienen siempre la distancia necesaria para medir sus logros y sus dificultades. Al hablar de auditoría educativa acuñamos una expresión que se distingue de la clásica evaluación institucional externa en la medida en que implementa una perspectiva participativa que las evaluaciones externas en general no asumen por principio. Al mismo tiempo, implica necesariamente una intervención externa con asesores que no tienen lazo alguno con la institución.

Para la auditoría educativa, en vez de un manual con guías metodológicas, produciremos apenas algunas fichas introductorias.

5.3 Planificar

5.3.1 Construcción del Proyecto Educativo Institucional

El PEI representa un desafío esencial para una institución de ET: el de explicitar, consensuar y comunicar tanto lo fundamental y específico

de una propuesta formativa teológica como sus múltiples ramificaciones e incidencias internas y externas. Se apunta a una producción colectiva que cuente con competencias especializadas y que, a su vez, recoja las metas y propuestas negociadas y consensuadas por la comunidad de aprendizaje.

5.3.2 Revisión del currículo y elaboración de diseño curricular

El diseño curricular, como nudo teológico-pedagógico central de la ET, es parte integral de la construcción del PEI. Le dedicamos una asesoría y un manual propio aunque forme, en última instancia, un mismo bloque con la asesoría anterior. No puede haber PEI sin diseño curricular y este, por central y decisivo que fuera requiere el marco y la visión global impresa en el PEI.

5.4 Investigar

5.4.1 Sistematización

En esta asesoría introducimos algunas propuestas abiertas para que las instituciones de ET se miren sí mismas con el afán de recoger e interpretar sus propias prácticas y avances teóricos y construyan su memoria. La sistematización de una experiencia educativa implica tanto una reconstrucción de los avances realizados como una construcción colectiva y nueva de conocimientos.

5.4.2 Mapeo

Más que una asesoría propiamente dicha planteamos unas herramientas para lograr un Mapeo que describa y analice un conjunto de instancias de ET dentro de un país o una región específica. Este esfuerzo va más allá de la experiencia propia y puede ser un insumo

valioso para que las instituciones conozcan mejor el campo en el que se desempeñan.

Insistimos una vez más en el carácter abierto, contextual y dinámico propio de una gestión educativa participativa, en coincidencia con cualquier proceso de aprendizaje-enseñanza. Las herramientas que elaboramos para estas asesorías asumen la singularidad y la diversidad de las instituciones y experiencias de ET y no se asemejan a un recetario aplicable de la misma manera en todos los casos y situaciones.

5.5 Objetivos

Nuestras asesorías responden a objetivos generales comunes:

- Contribuir a una ET de calidad que ayude a transformar las relaciones de poder (educativas, religiosas y políticas) para lograr una vida de calidad para todas y todos.
- Crear canales de comunicación, de asesoramiento y de acompañamiento a las instancias y actores de ET que lo deseen en ALC para una práctica educativa participativa que empodere a sus actores.
- Fomentar la *interculturalidad* al interior de la ET como exigencia de construcción de conocimientos y de creencias a partir del reconocimiento de la diversidad y de identidades que se redimensionen en el contacto con las otras.
- Elaborar herramientas que tengan incidencia directa en la práctica educativa, en la reflexión teológica y en la gestión de las instituciones de ET.
- Explicitar los fundamentos teóricos de las asesorías y ofrecer herramientas prácticas que faciliten a los actores de una institución una implementación propia desde su contexto específico.

- Acompañar la capacitación metodológica de los actores interesados para que lleven a cabo las asesorías con o sin un apoyo externo.

5.6 Opciones metodológicas y enfoques políticos

Nuestras propuestas responden a un enfoque específico relacionado con la calidad de la ET que se traduce metodológicamente en las opciones que detallamos a continuación.

5.6.1 Opción participativa

La perspectiva participativa, eje transversal de todas nuestras propuestas de asesorías, responde a una opción epistemológica, teológica y política ligada a nuestra visión de la educación en general y de la ET en particular. Esta participación intervendrá en los diferentes niveles y momentos de la realización de las asesorías sin restricciones previas. Una participación verdadera lleva al empoderamiento de las y los actores que, tradicionalmente tienen menos incidencia en las decisiones institucionales; por ello es una opción explícitamente política.

Lo participativo es una opción de principio y, al mismo tiempo, ninguna de nuestras asesorías puede ser calificada de participativa unilateralmente y *a priori*. Son las y los actores implicados en el proceso quienes, sobre la marcha o *a posteriori*, calificarán la acción realizada como de realmente participativa o no. En todo momento, las y los evaluadores, planificadores o educadores en general deberán dar pruebas de que su conducta invita y fomenta la participación.

5.6.2 Opción formativa

Apostamos por unas asesorías que, desde lo pedagógico hasta lo administrativo, pasando por lo teológico e institucional tendrán una dimensión de aprendizaje y de formación. La característica formativa de

todas las actividades e intervenciones relacionadas con las asesorías se traduce en el crecimiento de la autonomía de las y los actores involucrados en estos procesos.

Un criterio fundamental es la apropiación de metodologías por parte de las y los actores institucionales. Los recursos, las herramientas, los procedimientos que, al inicio, estaban solamente en manos de asesores o evaluadores, son apropiados en la práctica por los actores quienes los implementan progresivamente hasta tener la posibilidad de captar el espíritu del método participativo y de aplicarlo. No se trata de una simple transferencia, como si la metodología fuera un objeto estático, sino de una resignificación dentro de una situación nueva y cambiante.

5.6.3 Opción *intercultural*

Por opción intercultural nos referimos a una metodología que fomenta constantemente los cruces y el debate entre miradas de actores, externos e internos, quienes tienen diversas experiencias, motivaciones, intereses. La opción intercultural presupone lo participativo pero va más allá. Efectivamente, variados actores pueden participar, desde sus diferentes roles dentro de un proyecto educativo sin que este deje de ser *monocultural*.

Las y los actores institucionales, al igual que los observadores o agentes externos, aprenden no solamente a reconocer y asumir su diversidad sino a buscar acuerdos para hallar una nueva identidad construida con la y el otro. Revisan y readecuan sus ideas, imágenes y acciones previas de cara a un aprendizaje común. Lo intercultural es una exigencia mayor que el simple reconocimiento de la diversidad y de la pluralidad.

El intercambio, la revisión crítica desde diversas perspectivas y posiciones se da no solamente entre asesores externos y actores internos sino también y, privilegiadamente, entre estos últimos. Se apuesta por la posibilidad de reconocer y explicitar lecturas y análisis que pueden ser

divergentes, para consolidar y fortalecer la identidad relacional de las y los actores presentes.

5.6.4 Opción interdisciplinaria

La metodología de nuestras asesorías será también interdisciplinaria con mayor o menor énfasis según los casos. Efectivamente, para dar razón de las prácticas de ET hace falta acudir directamente a los nudos comunes a la teología y a la pedagogía para, en primera instancia, superar todo tipo de instrumentalización. Será también necesario tomar en cuenta los aportes –complementarios o contradictorios- de disciplinas como la semiología (para constituir conjuntos significantes), la hermenéutica (para bosquejar interpretaciones), la psicología (para explicar actitudes y conflictos), la etnología (para descifrar la cultura propia a una organización, las costumbres de sus actores) incluso hasta la clínica (para proponer un diagnóstico y hacer recomendaciones).

Nuevamente recalcamos que la opción interdisciplinaria no va necesariamente ligada con la intercultural: en muchos casos, diferentes disciplinas dialogan e interactúan dentro de una misma y única matriz cultural sin cuestionarla ni contrastarla con otra.

5.6.5 Opción problematizadora y transformadora

En la vida de las personas y de las instituciones, los procesos evaluativos corren muchas veces el riesgo de volverse ejercicios autojustificantes. En la misma línea pueden estar encerrados en una perspectiva funcional: evaluar para que el sistema funcione mejor sin cuestionar ni poner en duda los mecanismos más profundos de su funcionamiento. Habrá que estar atentos al hecho de que las demandas de asesorías pueden cubrir demandas e intereses de muchas índoles así como las ofertas pueden cobijar deseos ocultos de manipulación.

Nuestra perspectiva es problematizadora a sabiendas de que, tanto antropológica como sociológicamente, los seres humanos y sus

organizaciones tienen dificultades en mantener sueños y carismas y tienen más bien tendencia a replegarse sobre sí mismos y a burocratizarse. En nuestro campo pedagógico-teológico e institucional particular, apuntamos a unas asesorías transformadoras que logren interpretar y resignificar las intuiciones iniciales frente a una realidad siempre cambiante. La opción problematizadora y transformadora tiene un fin práctico: ayudar a resolver problemas. La problematización no es un fin en sí, así como el espíritu transformador no se confunde con pragmatismo.

En todas las asesorías que proponemos aparecen dos *para qué*: el de la experiencia y el de quienes realizan la asesoría. Estas dos finalidades tendrán que ser explicitadas y discutidas para asegurar su convergencia. Todas las asesorías implican una negociación sobre los *para qué*. Para nosotros el *para qué* está en el apoyo a una ET de calidad desde prácticas particulares con sus propias finalidades y particularidades. Para conocer las finalidades que persigue una institución mediante determinada asesoría habrá que conocer, entre otras cosas, lo que más le importa en su experiencia y práctica, cómo desea desarrollar revisar y repensar su experiencia de ET, con qué prioridades y proyecciones.

5.6.6 Opción investigativa

Partiendo de la constatación de que las instituciones y los actores de la ET tienen poca práctica en la construcción de su memoria, planteamos asesorías con énfasis investigativo y documental. Para ello se enfatizará tanto la recopilación como la producción de informaciones y documentos escritos. Las oficinas, escritorios y computadores de las instituciones de ET están repletas de documentos y de informaciones ignoradas o no tratadas que pueden prestarse a análisis muy enriquecedores; pasa lo mismo con cifras contables que, para ser significativas, requieren algún tratamiento específico.

5.6.7 Opción ética

En ET como en cualquier otro campo de acción, el saber representa poder. Esto es válido tanto para los miembros de una comunidad educativa como para quienes manejan herramientas de asesorías.

Las personas e instituciones implicadas, una vez identificadas, estarán informadas a tiempo del trabajo que se va a realizar. Además tendrán pleno derecho a que los alcances, metas y resultados de la asesoría estén socializados y discutidos entre todos los actores. Por su parte, las y los asesores definirán su lugar y sus funciones desde una ética y deontología profesional que fomente la participación y el empoderamiento de las y los actores institucionales. La participación, más que algo procedimental y metodológico es algo ético; descansa sobre un concepto político de la comunicación como construcción común.

Estas opciones generales tendrán aplicaciones y especificaciones propias para cada una de las asesorías planteadas. Al mismo tiempo, para que tengan efecto, requerirán ser comunicadas y consensuadas entre las instancias y las personas participantes del proceso. Caso contrario, se quedarán como discurso ideológico sin incidencia en los procesos pedagógicos, teológicos e institucionales.

5.7 Algunas condiciones generales de realización

Mencionamos algunas de las condiciones generales para la realización de las asesorías propuestas y especificaremos algunos detalles en los casos particulares.

5.7.1 Voluntad política

La decisión de llevar adelante una asesoría así como su ejecución está en manos de las y los actores de la institución en cuestión, en particular de sus directos responsables. Hay que tomar en cuenta que en

cualquier evaluación o planificación intervienen mecanismos de poder: algunas personas o instancias tienen (o se creen con) el derecho de evaluar a otras y de planificar proyectos unilateralmente y esta mentalidad puede tener salidas excluyentes y hasta violentas. Para que las asesorías que proponemos puedan llevarse a cabo es fundamental que exista una voluntad política de la institución que se traduzca, entre otras cosas, en un apoyo decidido al trabajo, el compromiso de recursos humanos y económicos, el respeto por el proceso encaminado y por los resultados conseguidos.

5.7.2 Conformación y composición del equipo institucional

Es necesario que se conforme un equipo inclusivo de actores que dé cuenta de la diversidad de funciones y responsabilidades dentro de la institución. Algunos de los criterios para ingresar a este equipo institucional son:

- conocer a fondo la problemática del sector que representan,
- estar relacionado con los diferentes grupos de actores institucionales,
- tener capacidad de diálogo y de negociación,
- comprometerse para participar en todas las fases del proceso.

5.7.3 Capacitación metodológica del equipo

Con excepción de la auditoría educativa, nuestras asesorías han sido pensadas para ser realizadas principalmente por un equipo institucional. Creemos que las recomendaciones metodológicas que están en este libro, los aportes más hermenéuticos de la primera parte y, fundamentalmente, los manuales con fichas que pondremos a disposición ulteriormente, permiten llevar adelante nuestras propuestas. Como SPT podremos brindar un apoyo on-line cuando se lo solicite.

Es importante que el equipo institucional cuente con un facilitador metodológico que ayude al grupo en la realización del trabajo y que adapte y priorice las propuestas contenidas en el manual y en las fichas. En principio planteamos la posibilidad de que este facilitador pertenezca a la misma institución, aunque no tenga el perfil formal de un asesor. Sin embargo, se puede también acudir a un acompañamiento externo, a condición de que no interfiera en los objetivos, en los métodos y en los alcances contenidos en nuestras propuestas y definidos por los agentes internos.

En todos los casos y con los insumos señalados, el grupo institucional tendrá que dedicar tiempo, al inicio del trabajo, para consolidar su propia capacitación metodológica.

5.7.4 Financiamiento, trabajo de los participantes y tiempos

Las asesorías que proponemos están generalmente consideradas como tareas voluntarias y benévolas. Sin embargo, dentro de una institución de ET, las y los actores no están en pie de igualdad. Es probable que los directivos utilicen su tiempo de trabajo rentado para esas actividades, mientras que docentes y, más evidentemente estudiantes, tengan que disponer de su tiempo libre. Habrá que encontrar soluciones equitativas en cada caso.

Los tiempos que requiere una asesoría varían mucho en función del alcance y de la profundidad de la misma. Al mismo tiempo es un esfuerzo que debe realizarse dentro de plazos limitados para que no se diluya.

5.8 Marco común e hilo conductor

En la primera parte de este libro propusimos una matriz de la ET (ANEXO I) que indica las áreas y elementos que consideramos necesarios a la hora de elaborar, ejecutar y evaluar una propuesta o

experiencia de ET; representa un marco general para la realización de las diferentes asesorías propuestas. Los fundamentos generales de nuestra visión de la ET y por ende de las asesorías que proponemos, están contenidos en el Manifiesto por una ET de calidad (ANEXO II). Para las experiencias que buscan o consiguieron la oficialización universitaria, el “espíritu” de nuestras opciones tendrá que articularse con las exigencias formales exigidas. Desarrollaremos para cada una de las asesorías fundamentos, características y etapas según la estructura común siguiente.

5.8.1 Presentación

Se describe la importancia de la asesoría para una institución, es decir por qué esta herramienta es relevante para ella. Se explicita también de dónde viene la demanda.

5.8.2 Marco general

Se dan precisiones teórico-metodológicas respecto a:

- El concepto (qué es), el objeto (qué incluye) y los objetivos (el para qué).
- Las orientaciones metodológicas que especifican las opciones comunes a todas las asesorías, señaladas más arriba.
- Las condiciones y los actores que intervienen en la asesoría.

5.8.3 Etapas y desarrollo

Se explicitan y especifican los diferentes pasos para la implementación de la asesoría, agrupándolos en tres fases de diferente naturaleza y tamaño: previa, de diseño y de ejecución.

5.8.4 Fichas de trabajo

En el transcurso de la descripción de los pasos, señalaremos las fichas que constituirán los manuales relativos a cada asesoría y que serán producidos posteriormente. El ANEXO III recoge la lista completa de las fichas a sabiendas de que estas podrán sufrir modificaciones en el proceso de su elaboración. En todo caso, las fichas requerirán ser adaptadas y resignificadas en las situaciones particulares; tendrán que ser utilizadas con creatividad como cualquier herramienta formativa.

Elaboraremos tres tipos de fichas:

- Técnicas (T)

Son las fichas instrumentales y también metodológicas que ofrecen preguntas puntuales de análisis de determinados aspectos y pasos para cada asesoría. Brindan también procedimientos, dinámicas y dispositivos que facilitan la realización de una etapa específica. Constituyen la gran mayoría de las fichas propuestas.

- De profundización (P)

Son fichas más teóricas que remiten a insumos o lecturas que permiten acompañar la asesoría con una reflexión más elaborada.

- Simbólicas (S)

Son fichas que permiten a los usuarios la evocación de sus representaciones, símbolos e imaginarios.

EVALUAR

Todo organismo vivo realiza evaluaciones en forma permanente para adaptarse a los cambios de su entorno y a su evolución propia. En teoría pedagógica la evaluación es parte fundamental del proceso de aprendizaje pero, en los hechos, esta práctica no está siempre integrada al quehacer educativo teológico.

Entendemos a la evaluación como una dimensión reflexiva-crítica de la práctica, promovida por actores tanto internos como externos. Es un proceso que busca mejorar la calidad educativa, reducir la distancia entre los fines y los resultados y aportar propuestas de soluciones a los problemas detectados. La evaluación pone en evidencia el sentido inconcluso de la práctica educativa, algo que requiere una reflexión constante. Ella puede generar un sentido tanto por lo inacabado o inédito (que remite nuevamente a la práctica) como, en algunos casos, por una auto-justificación (que paraliza el proceso formativo). Apuntamos a una evaluación que plantee una relación coherente y abierta entre teoría y práctica: es la dimensión crítica de la práctica. Está hecha desde la práctica por agentes internos o externos y sobre la práctica para evaluar procesos y productos.

La autoevaluación estará implementada por agentes internos, mientras que la auditoría educativa estará dirigida por agentes externos en relación con un equipo institucional.

AUTOEVALUACIÓN

Para una institución de ET, la importancia de la autoevaluación reside en que sus actores conozcan y analicen su situación para enfrentar los retos que se presentan, para reafirmar o reformular sus metas y su funcionamiento. Es necesaria para formular el PEI, en particular, el diseño curricular y, en algunos casos, para evaluarlos nuevamente después de un tiempo significativo. La autoevaluación es también un recurso importante para la sistematización.

Será siempre la institución misma quien decidirá las modalidades y el alcance de una autoevaluación pero, en algunos casos, tendrá que tomar en cuenta exigencias y procedimientos externos, por ejemplo, de las iglesias o de entidades estatales. En lo ideal, cualquier sector de una institución de ET debería tener la posibilidad de solicitar o de realizar una autoevaluación.

6.1. Marco general de la autoevaluación

6.1.1 Concepto

La autoevaluación es:

- una evaluación realizada por las y los mismos actores involucrados en el proceso pedagógico-teológico, administrativo e institucional;

- una responsabilidad ineludible y permanente para un proyecto educativo;
- un proceso participativo que permite a una comunidad de aprendizaje hacer un alto en el camino para leer su realidad a partir de un análisis crítico, detectar problemas y buscar soluciones.

La autoevaluación parte del presente, del aquí y ahora, tomando en cuenta las circunstancias específicas del momento, las expectativas y necesidades coyunturales y los desafíos a más largo plazo. Desde esta perspectiva, analiza el recorrido de la institución al acudir a un pasado reciente o más remoto.

6.1.2 Objeto

El objeto, es decir el *qué* se quiere evaluar, así como el grado de profundidad de una autoevaluación varían mucho de un caso al otro. Puede abarcar todo el proyecto educativo institucional o puede limitarse a un área o a una problemática más específica siempre y cuando la ubique en su contexto institucional mayor.

6.1.3 Objetivos

La autoevaluación de una institución de ET persigue el siguiente objetivo general:

Contribuir a reducir la brecha entre fines y resultados para mejorar la calidad de la ET desde contextos y coyunturas siempre cambiantes, después de tomar en cuenta el proceso educativo-teológico en su conjunto.

Además apunta a diversos objetivos específicos:

- Recoger, analizar e interpretar el funcionamiento global o particular de una experiencia de ET desde su marco referencial.

- Detectar y analizar los resultados reales conseguidos en el conjunto de la oferta institucional o en algún área determinada y su consistencia en relación con los fines institucionales.
- Explicitar las distintas perspectivas teológicas y pedagógicas que tienen los diferentes actores e identificar los conflictos o problemas que generan.
- Contribuir a la construcción de una memoria pedagógica, teológica, política e institucional que permita una acumulación creativa y abierta de conocimientos para enfrentar nuevos desafíos sin tener que reinventar todo.

6.1.4 Condiciones y actores de una autoevaluación

La autoevaluación requiere una actitud autocrítica por parte de quienes la llevan adelante; se evidenciará, por ejemplo, en la capacidad de revisar posiciones, acciones, presupuestos, de ubicar conflictos de intereses y de poder, de ponerse en la situación del otro. Quienes realizan una autoevaluación tienen la ventaja de vivir una relación estrecha y, posiblemente, existencial con el programa o la institución a evaluar. Al mismo tiempo les puede faltar la distancia necesaria para discriminar entre factores objetivos y subjetivos y para priorizar elementos secundarios de fundamentales. Si bien la autoevaluación es, en primera instancia, una práctica y una exigencia interna será de mucha utilidad hacerla junto con la perspectiva de miradas externas.

En caso de que la autoevaluación abarcara el conjunto y la globalidad de la oferta institucional será importante integrar a miembros de la comunidad de aprendizaje. Si se enfoca en un aspecto específico, se ampliará la participación del sector directamente involucrado.

6.2 Etapas y desarrollo de la autoevaluación

Puede resultar algo arbitrario identificar etapas fijas que deberían cumplirse en cualquier autoevaluación ya que el alcance y tamaño de esta varía enormemente y abarca desde el análisis de una problemática o de un sector reducido de la actividad educativa hasta el conjunto de todo el proyecto educativo. Sin embargo lo haremos de manera indicativa.

6.2.1 Fase previa

Pregunta inicial, conformación y capacitación del equipo institucional

Planteamos que el equipo institucional interesado empiece con la siguiente pregunta:

**¿Necesita nuestra
institución hacer una
autoevaluación y por
qué?**

La pregunta tiene por lo menos dos aspectos complementarios: uno más técnico y el otro más político. En cuanto al aspecto técnico, puede ser que determinada institución o experiencia de ET no sepa si requiere o no hacer una autoevaluación ni qué beneficios le traería. Para ayudar a dilucidar esta cuestión previa, elaboramos una ficha específica ([Ficha T 0.1](#)).

El otro aspecto, más político, tiene que ver con la voluntad política de la institución de realizar una autoevaluación, algo que depende de la dinámica interna. Se organizará el equipo de autoevaluación, cuya composición, rol y responsabilidades serán precisadas. Ofrecemos una ficha para la capacitación metodológica del equipo institucional ([Ficha T 0.1](#)).

Paso 1. Estado de situación (prediagnóstico)

El equipo vislumbra la autoevaluación que la institución requiere y comparte sus diversas visiones de la experiencia educativa en la que está involucrado. En la explicitación del panorama general, surge la preocupación por evaluar la marcha de su experiencia: afloran temas, preguntas, problemas y enfoques de una gran diversidad. En medio de esta discusión aflora la necesidad de abordar a la institución en su conjunto o se destaca un problema particular y prioritario. En todos los casos se especifican las necesidades, las expectativas y los recursos presentes.

Hablamos de un diagnóstico previo que nace más de un primer intercambio de impresiones y comentarios que de un análisis sistemático: es una primera aproximación a un tema o problema que resulta de gran importancia para los actores y para la institución en general (Ficha T 1.1).

Paso 2. Problemática, marco referencial y contexto

Se circunscribe la temática o la problemática que se piensa evaluar, tomando en cuenta el entorno de la misma así como las interrelaciones que tiene con otros aspectos. Para ello, se registrará el quehacer global de la institución y su contexto a partir de la matriz que está en el ANEXO I (Ficha T 2.1). De esta manera se construirá un marco referencial que permita al equipo situarse dentro de un cuadro y panorama general de la ET, más allá de su realidad específica.

Una pregunta genérica que ayuda a vislumbrar el marco referencial es:

**¿Qué pretende ser
nuestra institución
y qué hacemos
juntos como miembros?**

El marco referencial es algo todavía general y, a veces, teórico. Tiene que ir acompañado por criterios e indicadores que especifiquen cómo se verifica o cómo se contradice con la práctica observable. Para abordarlo de manera más vivencial y más personalizada, remitimos a un ejercicio sobre las diferentes representaciones de la “casa” de la ET (Ficha S 2.1).

Sin entrar en un análisis detallado, se analizará el contexto particular de la institución que abarque rápidamente el entorno religioso, cultural y socio-político.

6.2.2 Fase de diseño

La autoevaluación es un proceso que se organiza y que se consensúa. No se improvisa ni salta indeterminadamente de una etapa a otra. El diseño tomará en cuenta por lo menos los siguientes elementos que precisan y organizan los factores que hayan surgido en el estado de situación:

Paso 3. Diseño del proceso de autoevaluación

Explicitación de la temática y de su alcance

Se delimita el objeto de la autoevaluación y se define hasta dónde se la quiere profundizar.

a. Objetivos de la autoevaluación

De acuerdo con el objeto, el grupo explicita el por qué y el para qué de la misma.

b. Resultados esperados

Se mencionan los principales resultados y logros que se quieren alcanzar mediante la autoevaluación. Técnicamente estos resultados aparecen muchas veces bajo el apelativo de *términos de referencia*. Jugarán un papel decisivo para evaluar el proceso. Se definirán resultados más cuantitativos o más cualitativos según la naturaleza de la autoevaluación.

c. Recursos y modalidades

Se explicitan los principales recursos disponibles así como las modalidades de trabajo que se implementarán en la autoevaluación: análisis de documentos, entrevistas, encuestas, grupos focales, talleres, etc.

d. Plan operativo

El plan operativo contemplará las siguientes etapas y elementos:

Etapas 1

- Observación y recolección de informaciones
- Ordenamiento de las informaciones y diagnóstico
- Análisis e interpretación de las informaciones

Etapas 2

- Elaboración de resultados y propuestas
- Socialización y apropiación

Etapas 3

- Evaluación del proceso y seguimiento

e. Organización: responsables y plazos

Se establecen las funciones, los compromisos y las tareas que realizarán los miembros del equipo institucional.

A partir del plan operativo se elabora un cuadro de doble entrada en el que, al lado de cada etapa o paso aparecerán los objetivos de los mismos, las actividades previstas, las técnicas y procedimientos usados, los productos, un cronograma tentativo con sus respectivos responsables (Ficha T 3.1).

El diseño de la autoevaluación, una vez consensuado, será redactado y entregado a todo el equipo. Representará a una hoja de ruta a la que las diferentes personas e instancias involucradas se remitirán a lo largo de todo el proceso. En caso necesario, este diseño será revisado y adaptado

en función de los avances y en condiciones definidas por los propios actores. Será pertinente entregar por lo menos una síntesis de este documento a toda la institución.

6.2.3 Fase de ejecución

Paso 4. Observación y recolección de informaciones

Es el acopio de datos y la primera recopilación de informaciones relacionadas con la descripción de la problemática específica. Los datos y hechos recogidos responden todavía más a una lógica de descripción que de análisis capaz de producir informaciones. El equipo identificará las informaciones más relevantes mediante conversaciones informales, búsqueda de documentos e identificación de testigos significativos (Ficha T 4.1). Es importante que los datos estén recogidos con espíritu abierto y atento a la complejidad de la realidad, tratando de no incidir con prejuicios o visión parcializada.

Estos datos ayudan a conocer el funcionamiento de una práctica educativa, de una institución y también los resultados que están produciendo. Sin embargo, todavía tienen que ser procesados para calificar o valorar el funcionamiento o los resultados y determinar si estos son satisfactorios o no.

Paso 5. Ordenamiento de las informaciones y diagnóstico

Es probable que la etapa anterior haya aportado una cantidad a veces profusa de informaciones de diferentes tipos, calidad y relevancia. En ese caso, se procederá a una selección y priorización de las mismas, una tarea que se constituye como momento clave dentro de la autoevaluación.

Esta selección se relaciona con un diagnóstico entendido como el mismo esfuerzo de detectar el estado de la situación pero, esta vez, de manera mucho más específica y considerando las diferentes percepciones, perspectivas y prácticas de las y los actores involucrados.

El diagnóstico permite analizar lo que está pasando, esbozar un panorama general, resaltar logros, hitos, conflictos y problemas. La pregunta motivadora estará relacionada con el enfoque propio de la autoevaluación:

En el caso de la problemática
definida:
**¿Qué hacemos como
institución y cómo lo hacemos?**

El diagnóstico es un proceso colectivo de lectura y de discernimiento de la realidad propia; permite a la institución nombrar su agenda, leer su realidad, identificar su visión de la ET y detectar cómo sus prácticas coinciden o se distancian de los fines propuestos.

Para el diagnóstico acudimos a la matriz FODA. Esta herramienta propia de la planificación estratégica facilita el diagnóstico pero no es un instrumento de evaluación como tal. Ofreceremos una ficha que detalla su estructura, su uso y los cruces de informaciones que permite realizar (Ficha T 5.1). A modo de introducción mencionamos que esta matriz tiene dos columnas y dos filas:

| | |
|-------------|---------------|
| Fortalezas | Oportunidades |
| Debilidades | Amenazas |

En el caso de que la autoevaluación tuviera por objeto el conjunto de la experiencia institucional, se la aplicará separada y sucesivamente a los diferentes bloques que describimos en nuestra matriz de la ET en ALC (ANEXO I). En caso de que la autoevaluación se limitara a uno o varios temas o problemas específicos, se sugiere aplicar la matriz FODA tanto

a la institución en su globalidad como a la problemática específica detectada para situarla dentro de su contexto institucional mayor.

Se enriquece aún más la matriz FODA al buscar -más allá de la dualidad algo binaria de los aspectos con connotaciones positivas o negativas- unas zonas de incertidumbres y de dudas. También se pueden completar las Oportunidades, ofrecidas por el entorno y contexto, con las Potencialidades que existen dentro de la institución misma (Ficha T 5.2).

Paso 6. Análisis e interpretación de las informaciones

Con todas las informaciones del paso anterior se entra ahora a un nivel de procesamiento más profundo. Quienes hacen la autoevaluación explicitarán y se pondrán de acuerdo sobre los *critérios e indicadores* que permitan verificar en qué medida los hechos y los productos coinciden o no con los fines. El análisis de las informaciones tomará en cuenta los diferentes bloques y elementos constitutivos de una ET formal, tal como la describimos en nuestra matriz. Sobre esta base, elaboramos una serie de fichas técnicas que se usarán creativa y selectivamente en función de la autoevaluación específica (Fichas técnicas T 6 A, B, C, D, además fichas para los Cruces). Si la autoevaluación se limita a un aspecto particular o sectorial entonces se utilizarán solamente las fichas específicas relacionadas con dicha problemática. Para interpretar las informaciones más relevantes hace falta realizar múltiples cruces y, además, pasar de las interpretaciones individuales a unos acuerdos interpretativos colectivos.

El criterio fundamental del análisis está en la conformidad entre lo observado en relación con lo que la instancia considera como aquello que define su identidad y su proyecto, lo que llamamos *marco referencial*. Es habitual que exista cierta distancia entre lo deseado y lo logrado pero cuando la brecha es demasiado grande es señal de un disfuncionamiento y hace falta buscar causas y plantear mecanismos de regulación. Se entra en consideraciones interpretativas con la pregunta:

**¿Qué relación existe entre
lo que hace nuestra institución
y lo que decimos que tendría
que hacer?**

Paso 7. Elaboración de resultados y propuestas

En esta etapa se consignan por escrito las informaciones y los resultados significativos del trabajo, la interpretación de los mismos y las principales propuestas del equipo institucional a partir de las dificultades y problemas detectados (Ficha T 7.1).

En este mismo paso colocamos la necesidad de compartir los primeros resultados con la comunidad educativa para validarlos y buscar conclusiones y recomendaciones para superar las dificultades detectadas y analizadas (Ficha T 7.2).

Paso 8. Socialización y apropiación

Los productos de una autoevaluación serán muy diversos y varían desde simples informes a modalidades más creativas. Es fundamental que los productos de una autoevaluación sean socializados, debatidos y apropiados por todos los integrantes posibles de la comunidad de aprendizaje (Ficha T 8.1).

6.2.4 Etapa 3

Paso 9. Evaluación del proceso y seguimiento

La evaluación del proceso de autoevaluación tomará en cuenta no solamente los resultados conseguidos sino también la conformidad con la temática y su alcance; las motivaciones, fines y objetivos; el marco referencial; la influencia y la incidencia de y sobre el contexto inmediato y mediato; las modalidades del trabajo; las etapas y el cumplimiento de las etapas y plazos; el desempeño del equipo (Ficha T 9.1).

Es recomendable que la institución se ponga de acuerdo sobre un mínimo seguimiento y que fije algunos indicadores y plazos para verificar en qué medida los problemas detectados fueron superados, de qué manera las oportunidades y potencialidades fueron fortalecidas, cuál fue el impacto de la autoevaluación a corto y mediano plazo (Ficha T 9.2)

6.3 Auditoría educativa

La auditoría educativa tiene muchos aspectos en común con la autoevaluación, ambas pueden complementarse y enriquecerse. La importancia y la funcionalidad de una auditoría educativa residen en un análisis más profundo y abarcador que ofrece bases sólidas a la revisión del PEI, al diseño curricular y aporta elementos fundamentales para una sistematización.

La demanda de una auditoría educativa sale en primera instancia de la propia institución y, contrariamente a una evaluación externa, no puede ser impuesta por ninguna entidad exterior, tales como financiadoras o instancia estatal.

Esta asesoría externa no va acompañada ni por un manual ni por fichas.

6.3.1 Marco general de la auditoría educativa

6.3.1.1 Concepto

Hace poco que la palabra auditoría ha entrado al vocabulario educativo y pedagógico en América Latina ya que, durante mucho tiempo, su uso se limitó al campo administrativo y contable. En el caso que nos interesa resulta sugerente y útil resignificar la palabra auditoría y recordar que las auditorías financieras a las que se someten muchas instituciones de ET no representan más que una pequeña parte del ejercicio más amplio de evaluación y de diagnóstico que tienen que

implementar las instancias que desean revisar y mejorar su funcionamiento y sus fines. Por *auditoría educativa* entendemos una evaluación a cargo de una entidad externa e independiente que trabaja mancomunadamente con un equipo institucional con capacidad vinculante.

La auditoría educativa es más inductiva en la medida en que construye sobre la marcha sus hipótesis explicativas para interpretar y dar cuenta de la realidad. No aplica al terreno un marco de lectura preestablecido y rígido.

Una auditoría educativa participativa se ubica entre la autoevaluación y la evaluación institucional externa. En esta, los evaluadores consideran a la institución como campo de análisis y a sus integrantes como fuentes de información, de opinión y de consulta. Se reservan la toma de decisiones, desde los objetivos, los términos de referencia y el diseño hasta el informe final, pasando por la metodología y las recomendaciones.

Recalamos que una auditoría educativa, por participativa que fuese, no es una práctica autogestionada: la institución y sus actores reconocen a las y los auditores la posibilidad de introducir elementos, miradas y perspectivas que no hubieran querido o podido señalar y que, en algunos casos, cuestionan o afectan determinados intereses sectoriales.

6.3.1.2 Objeto

La auditoría educativa cubre, en principio, la globalidad del quehacer pedagógico y teológico de una determinada experiencia o institución de ET, lo que incluye obviamente su gestión, administración, sostén económico y funcionamiento político. Considera también relaciones, afectos, imaginarios y espiritualidades, o sea, unos elementos muy sensibles. Además, tomará en cuenta el contexto de la experiencia con sus riesgos y potencialidades. Su alcance variará en función de la situación y de las necesidades de la institución pero en ningún caso se limitará a una sola dimensión o a un solo elemento. El objeto de una

auditoría tendrá relación directa con los principales elementos que constituyen una experiencia de ET tales como los sintetizamos en la matriz de la primera parte.

El papel de una auditoría educativa es delicado porque se ubica entre diferentes actores institucionales, es decir, en medio de funciones, competencias, poderes dispares y muchas veces asimétricos. Desde afuera se ven con mayor claridad las coherencias y los desfases existentes entre las intenciones y los resultados, entre los comportamientos deseados y los reales, entre las representaciones espontáneas y la realidad.

6.3.1.3 *Objetivos*

El objetivo general de una auditoría educativa es:

Cruzar miradas institucionales y externas para analizar e interpretar la ejecución del proyecto formativo y recomendar cambios que cumplan con los fines propios dentro del contexto específico.

Este objetivo se desglosa en otros más específicos:

- Ofrecer un análisis global de la identidad, del funcionamiento, de los resultados de determinada experiencia de ET con pistas de interpretación.
- Contribuir al proceso de la reafirmación o reformulación de la razón de ser de la experiencia o de la institución.
- Formular recomendaciones consensuadas entre auditores y representantes institucionales respecto a una cualificación del funcionamiento teológico, pedagógico, institucional, administrativo y político de la institución.
- Adquirir los elementos necesarios para realizar una planificación estratégica y para enfrentar los desafíos tanto internos como externos que se presentan.

6.3.1.4 Actores y condiciones de una auditoría educativa

Es fundamental que la institución y las personas que la representen comprendan la lógica de una auditoría educativa y su especificidad en relación con una evaluación institucional externa tradicional.

El grupo de trabajo encargado de la auditoría educativa estará compuesto por unos auditores externos y por un grupo altamente representativo del proyecto institucional con capacidad de hacer recomendaciones vinculantes; incluirá a los principales responsables y ejecutivos. El grupo auditor tendrá una o un representante y será interdisciplinario en función de las características del trabajo y de los recursos disponibles; podrá integrar personas competentes en el campo teológico, pedagógico, de gestión educativa y de administración. Requieren competencias y actitudes complementarias tales como:

- transparencia sobre métodos y tipo de intervenciones,
- observación con distancia, combinada con atención comprensiva,
- capacidad de análisis, síntesis y explicación,
- animación e imaginación estratégica,
- capacidad de negociación.

Las y los auditores estarán atentos en detectar, entre otras cosas:

- el origen y la motivación de la demanda de la auditoría,
- la conformación del grupo de actores internos,
- el cumplimiento de los acuerdos de trabajo.

En todas las etapas del proceso, las y los actores externos e internos se pondrán de acuerdo sobre los detalles y procedimientos. Se formalizarán estos acuerdos en un contrato o acuerdo de trabajo.

Para ser pertinente, una auditoría enfatizará los hechos y los datos sobre opiniones y actitudes. Tomará en cuenta las representaciones que las y los actores se hacen de su realidad así como sus relaciones pero siempre a partir de situaciones documentadas. Sin dejar de lado aspectos cualitativos, se esmerará en cuantificar todo lo que pueda y evitar

apreciaciones subjetivas. Para ello se explicitarán y consensuarán criterios, parámetros e indicadores entre las y los actores internos y externos.

La auditoría responde a unos criterios de transparencia y de confidencialidad. Efectivamente, la institución se comprometerá a compartir toda la información oral y escrita que está en su poder (con excepción de expedientes personales), a responder a las preguntas que se le hagan, a participar en las entrevistas y encuestas que se le propongan. Por su parte, las y los auditores se comprometerán explícitamente a mantener confidencialidad. Preservarán el anonimato respecto a todas las informaciones recogidas y no divulgarán los resultados de la auditoría hacia el exterior.

6.3.2 Etapas y desarrollo de la auditoría

El itinerario de una auditoría se parece mucho al de una autoevaluación.

6.3.4 Fase previa

6.3.4.1 Pregunta inicial

Proponemos que la institución se plantee esta pregunta previa a la intervención de las y los auditores:

**¿Cuándo y por qué
hace falta hacer una
auditoría educativa?**

Para acompañar a esta pregunta se ofrece una ficha que ayuda a una institución de ET a determinar si requiere de una auditoría y qué beneficios le trae.

Paso 1. Primeros contactos y acuerdos iniciales

El representante de la institución toma contacto con el responsable de la entidad auditora. Se establece un primer contacto y un primer intercambio para definir a grandes rasgos y de manera previa:

- el objeto de la auditoría educativa,
- el alcance del trabajo,
- los recursos humanos necesarios y disponibles,
- los tiempos requeridos,
- los costos a considerar y el financiamiento.

Paso 2. Primer estado de situación, contexto y objeto

Para conocer un primer estado de situación y un prediagnóstico de la institución, se llevará a cabo una sesión de trabajo entre el coordinador de la auditora y el grupo institucional. El coordinador facilitará un análisis FODA con miembros de todos los sectores de la institución. El manejo de la matriz FODA será menos amplio y detallado que en el caso del diagnóstico de la autoevaluación pero se implementará según lo indicado en el Paso 5 de la autoevaluación. Sobre la base de este análisis se definirá el objeto de la auditoría educativa, explicitando y priorizando las temáticas a tomar en cuenta. Para ello se acudirá también a la matriz que está en el ANEXO I. Finalmente se recogerán los elementos más relevantes del contexto religioso, cultural y socio-político en el que la institución se desempeña. Se explicita también el marco referencial. En este paso se realizará la capacitación metodológica con los actores internos.

6.3.5 Fase de diseño

Para la elaboración del diseño tendrán que estar presentes por lo menos el coordinador del equipo auditor y los actores internos.

Paso 3. Diseño del proceso general de la auditoría educativa

Se consensuarán los siguientes elementos, parecidos a los que integran el diseño de una autoevaluación:

a. Explicitación de la temática y de su alcance

Se delimita la temática y se define hasta dónde se la quiere profundizar.

b. Objetivos de la auditoría educativa

De acuerdo con el objeto de la auditoría, se definen acuerdos sobre el por qué y el para qué de la misma.

c. Términos de referencia

Se desglosan los principales resultados y logros que se quieren alcanzar mediante la auditoría.

d. Recursos y modalidades

Se explicitan los principales recursos disponibles así como las modalidades de trabajo que se implementarán en la auditoría: análisis de documentos, entrevistas, encuestas, grupos focales, talleres. En función del presupuesto disponible se ampliarán o disminuirán las sesiones de trabajo presencial entre actores externos e internos y se reemplazarán por encuentros virtuales.

e. Carta de compromiso o contrato que incluye:

- La formulación del objeto y de los objetivos de la auditoría así como los términos de referencia de la auditoría.
- La descripción de las funciones y compromisos del equipo de trabajo conformado por auditores y representantes de la institución respectivamente.
- Los plazos de realización de las etapas y de entrega de los diferentes productos.
- Los acuerdos económicos.
- Una cláusula de transparencia y de confidencialidad.

f. Plan operativo

Etapa 1

- Acopio de datos y construcción de informaciones
- Selección y análisis de las informaciones
- Diagnóstico
- Interpretación

Etapa 2

- Elaboración de recomendaciones
- Redacción del informe y restitución oral
- Entrega, socialización y presentación de la auditoría

Etapa 3

- Evaluación de la auditoría y seguimiento

g. Organización: responsables y plazos

Se establecen de manera general las funciones, los compromisos y las tareas que realizarán los diferentes actores involucrados en la auditoría. A partir del plan operativo se elabora un cuadro de doble entrada en el que, al lado de cada etapa aparecerán los objetivos de la misma, las actividades previstas, las técnicas y procedimientos usados, los productos, un cronograma tentativo con sus respectivos responsables.

El diseño de la auditoría, una vez consensuado, representa la hoja de ruta a la que el equipo de trabajo tendrá que atenerse a lo largo del proceso. El diseño podrá ser modificado únicamente si existe consenso en el grupo para ello.

6.3.6 Fase de ejecución

Etapa 1

Paso 4. Acopio de datos y construcción de informaciones

Esta tarea implica que el equipo de trabajo defina según qué *criterios* e *indicadores* acopiará los datos:

- Observación, dentro de un espectro explicitado y de manera dirigida y limitada.
- Entrevistas con testigos representativos a partir de preguntas genéricas.
- Encuestas a sectores y actores significativos con preguntas abiertas y/o cerradas.
- Estudio de documentos (tipos, búsqueda y recopilación, asequibilidad, etc.).

En cada caso el equipo de trabajo juzgará la adecuación entre las informaciones recogidas y los objetivos determinados.

Paso 5. Selección y análisis de las informaciones

Este paso estará marcado por la pregunta:

**¿Cómo funciona la
organización?**

Se destaca la importancia y utilidad de cruzar datos provenientes de diferentes fuentes, por ejemplo, desde opiniones vertidas en entrevistas abiertas con respuestas más objetivas hasta un cuestionario cerrado. Habrá una dinámica interactiva y reiterativa entre:

- la selección de datos e informaciones más relevantes,

- el análisis de dichas informaciones en función del marco referencial, de los criterios e indicadores propios de la auditoría específica,
- el diagnóstico que busca y explicita causas, explicaciones y correlaciones.

Paso 6. Diagnóstico

El diagnóstico es una fase más sistémica que abarca e integra los diferentes aspectos y factores en juego, averigua sus interrelaciones o desfases. Responde a las preguntas:

**¿Por qué la
organización funciona así?**

**¿Por qué se ha
conseguido tal o cual
resultado?**

El diagnóstico sintetiza causas, ubica fortalezas y debilidades, riesgos y recursos, elabora hipótesis explicativas. Al igual que para la autoevaluación, el equipo de trabajo buscará todos los cruces significativos entre los diferentes tipos y ámbitos de informaciones para “hacer hablar” a la realidad.

Un diagnóstico participativo permite a los diferentes actores autodefinirse en interrelación con los otros. Al mismo tiempo, es facilitado por la distancia y el descentramiento que tienen los auditores respecto a las personas implicadas en el proceso institucional.

Paso 7. Interpretación

El equipo de trabajo construirá las preguntas y los insumos más pertinentes para interpretar los datos y las informaciones ya recopiladas. Unas preguntas guías y generales pueden ser las siguientes:

- para saber si las y los actores institucionales tienen las informaciones requeridas para actuar:

Las y los actores
¿saben lo que tienen que hacer?

- Para detectar la capacidad misma de las y los actores:

¿Saben cómo hacer lo que tienen que hacer?

- Para ubicar las condiciones de posibilidades dentro de las cuales actúan:

Las y los actores
¿tienen la posibilidad de hacer lo que saben hacer?

- Para acercarse a las motivaciones, a lo que determina las acciones, los intereses, las finalidades o valores:

Las y los actores
¿quieren hacer lo que saben y pueden hacer?

Habrá que preguntarse por las causas y motivos de los desfases que pueden aparecer entre las informaciones construidas, entre los procedimientos institucionales o los comportamientos de los actores involucrados en relación con el marco de referencia y los focos establecidos para realizar la auditoría, entre lo que se hace y lo que se pretende hacer. Las preguntas anteriores ayudan en este ejercicio y permiten detectar y diferenciar entre las dificultades que tienen que ver con las informaciones, con la formación de las y los actores y las que están relacionadas con una organización o con unos procedimientos defectuosos. Además dan pie para la elaboración de recomendaciones.

Etapa 2

Paso 8. Elaboración de recomendaciones

Esta etapa es específica de la auditoría. Las recomendaciones proponen modos para resolver problemas detectados, formas para mejorar los productos anhelados o para cambiar el funcionamiento y los procedimientos usados.

Las recomendaciones serán por lo menos de tres tipos:

- **Generales**
Tienen que ver con herramientas de control. Es posible que los desfases observados entre lo que se pretende hacer y lo que se hace en realidad, se controle de mejor manera por la institución misma al elaborar o mejorar sus propios instrumentos de control y la forma de su implementación.
- **Puntuales**
Son más limitadas, inmediatas y enfocadas a la solución de un aspecto particular.
- **Indirectas y abiertas**
Son recomendaciones que pretenden incidir indirectamente, de manera no frontal, sobre el funcionamiento general de la institución, que cuestionan los supuestos, lo que parece obvio, las representaciones evidentes. Apuntan más a lo imaginario, a lo simbólico y para ello acuden a parábolas, metáforas y al sentido del humor.

Paso 9. Redacción del informe y restitución oral

El informe de auditoría tiene dos fases de redacción. En la primera, el equipo de trabajo recoge todo el proceso seguido, los resultados conseguidos, las interpretaciones así como las recomendaciones elaboradas. Este informe es socializado con todos los miembros posibles de la comunidad de aprendizaje, por ejemplo, en un taller. Mediante este

proceso, las recomendaciones se vuelven normativas y vinculantes, a menos que surjan opiniones fundadas para contradecirlas. En esta restitución los papeles se revierten de alguna manera ya que a las personas auditadas les corresponde ahora, de alguna manera, auditar al equipo de trabajo.

La calidad de la discusión y de los intercambios sobre los resultados de la auditoría será (más que la recepción del informe escrito) un indicador de la calidad participativa de la auditoría realizada.

Tomando en cuenta los aportes del taller anterior, el equipo de trabajo elabora la redacción final del informe, retomando los elementos mencionados en el contrato establecido al inicio. Se mencionarán por lo menos los siguientes aspectos:

- Origen y contexto de la demanda inicial.
- Relato de la auditoría con referencia a las fechas de las diferentes acciones realizadas, las personas encontradas, entrevistadas o encuestadas, los documentos consultados, las herramientas elaboradas.
- Métodos utilizados y su justificación en función del caso particular.
- Marco referencial construido y sus justificaciones.
- Síntesis de los análisis, diagnósticos e interpretaciones con referencia a las potencialidades y problemas encontrados.
- Recomendaciones relacionadas con lo anterior.

En anexo se incluirán todas las informaciones globales relevantes así como otros documentos que fueron de utilidad en el transcurso del trabajo.

En caso de divergencias entre el equipo de trabajo y el resto de los actores institucionales se las mencionará para que ambas partes se vean representadas en el informe final y que los disensos queden ubicados y descritos con precisión.

Paso 10. Entrega, socialización y presentación de la auditoría

La entidad responsable de la auditoría externa debe entregar una copia del informe final firmada por quienes realizaron el trabajo y solicitar una firma de los responsables de la institución a modo de recibo.

El informe final se presenta a la comunidad educativa en su conjunto, la que, sin poder modificarlo, puede expresar sus puntos de vistas en relación con los resultados del trabajo. A cada institución le tocará definir cuáles serán las instancias pertinentes para validar los resultados y sobre todo para tomar las decisiones que correspondan. En este punto, las recomendaciones hechas por la auditoría no pertenecen más a los auditores, concernirá exclusivamente a la institución decidir cuáles tienen que ser implementadas, por quiénes y en qué plazos.

Las decisiones tomadas por la institución como consecuencia de la auditoría serán vinculantes.

Etapa 3

Paso 11. Evaluación de la auditoría y seguimiento

La institución auditada hará una evaluación de todo el proceso preguntándose, entre otras cosas, en qué medida el proceso y los objetivos que se señalaron al inicio el trabajo fueron alcanzados o no y por qué. La instancia auditora se planteará las mismas preguntas y, además, con base en indicadores precisos, evaluará en qué medida el trabajo realizado cumplió con sus opciones metodológicas propias.

Es importante aclarar que, para los auditores, la auditoría termina con la entrega y la socialización pública del trabajo. Las y los auditores no plantearán ningún seguimiento o acompañamiento post-auditoría por las siguientes razones:

- una vez cumplido el contrato específico, no hay que dejar entrever que los auditores quieren prolongar su intervención más allá del mismo;

- la responsabilidad de la implementación de los resultados de una auditoría incumbe exclusivamente a los actores y responsables de la institución;
- la auditoría apunta a la autonomía y al empoderamiento de los actores institucionales; prolongar el papel de los auditores puede ser perjudicial para la autonomía institucional.

PLANIFICAR

En las últimas décadas se ha intensificado y generalizado la implementación de diferentes tipos de planeamientos y de planificaciones, muchos de ellos en relación con la cooperación internacional y con modelos empresariales. Las dos vertientes dominantes en este campo se llaman *Marco lógico* y *Planificación estratégica*.

Muchas instituciones y proyectos de ET se han visto obligados a entrar en estos modelos que resultan generalmente ajenos a su lenguaje, sensibilidad y formas tradicionales de actuar. Las agencias de cooperación, las financiadoras en general y los organismos de iglesia que apoyan a la ET en particular, tienen cada vez mayores exigencias en este campo y, además, tienen cada cual sus propias normas y requerimientos para la elaboración de proyectos, la evaluación, planificación y monitoreo de los mismos.

En este libro limitaremos el enfoque planificador y adaptaremos y nos referiremos a una herramienta que se ha generalizado en el campo educativo y que, hoy, es parte de cualquier instancia de educación formal. Se trata del *Proyecto Educativo Institucional* (PEI), el que es parte de la planificación estratégica pensada para el campo educativo. Dentro del PEI, el diseño curricular es la fase en la que se define lo pedagógico y teológico del proyecto y por ello le dedicamos una asesoría específica.

Ya mencionamos nuestra posición frente a las herramientas de planificación en general. Por un lado, nos parecen imprescindibles en un campo que ha estado tan librado a la improvisación como es el de la ET; por otro lado, están enmarcadas en una racionalidad muchas veces

positivista e instrumental de conquista de las metas mediante métodos y apuestas que no toman siempre en cuenta la complejidad de la realidad; la indeterminación de muchos factores propios de la formación; las riquezas y contradicciones de los actores que interactúan; el contexto y los enfoques de la ET.

Antes de abordar al Proyecto Educativo Institucional (PEI), aludiremos al concepto de proyecto en educación. Existen varias maneras de concebir un proyecto educativo. En un polo se parte de una visión basada en la racionalidad y linealidad de la relación o ecuación medios-fines; se postula una acción eficaz y a veces instrumental en la que priman los resultados y la posibilidad de medirlos. En el otro, se entiende al proyecto como una práctica social, situada e intersubjetiva. En el primer caso nos encontramos frente a una especie de ingeniería de la educación; en el segundo, frente a una racionalidad comunicativa que integra un componente de incertidumbre y de apertura por el hecho de tomar en cuenta la reflexión y la interpretación que los participantes hacen a medida que el proyecto se plantea y se realiza. En este caso, prima el proceso sobre los productos.

Nuestra perspectiva se enmarca más en la segunda concepción pero toma también muy en serio la eficacia y los resultados.

*“Un proyecto educativo es un mediador entre una determinada intencionalidad –pedagógica, institucional y social- y los procesos prácticos orientados por esa intencionalidad. Constituye además una hipótesis o una herramienta que facilita la comprensión y da sentido a la acción que se intenta, exponiendo intereses e intenciones, de acuerdo con un contexto socioinstitucional.”*¹⁴

¹⁴ VV.AA 2005, pp. 53-54.

CONSTRUCCIÓN DEL PROYECTO EDUCATIVO INSTITUCIONAL

Sin ser dogmáticos se puede afirmar que cualquier institución de ET necesita elaborar su propio PEI. En algunos casos deberá que construirlo casi desde la nada, en otros, lo hará recopilando y organizando diferentes intentos o experiencias relacionados con una planificación empírica ya presente en la institución. Por otra parte, queda establecido que si una institución cuenta con una autoevaluación y, máxime, con una auditoría, ya tendrá adelantada una parte significativa del PEI.

Como en los casos anteriores, la necesidad de elaborar un PEI nace desde dentro de la institución y requiere una voluntad política de sus principales protagonistas.

7.1 Marco general

7.1.1 Concepto

El PEI es un instrumento de gestión de mediano y largo plazo en torno a un sueño común a todas y todos los participantes. Es un instrumento orientador que da un marco a todas las acciones institucionales. Desde nuestra perspectiva, orienta la gestión educativa para que sea participativa y transformadora. En este sentido, la construcción del PEI está desafiada a apropiarse de los aspectos más innovadores de la Planificación Estratégica y del Marco lógico,

complementándolos con elementos de la Educación Popular, la pedagogía crítica y la pedagogía de la diversidad.

El PEI implica un ejercicio prospectivo realizado por las y los distintos actores de la institución educativa. En nuestra perspectiva se enfatiza el protagonismo de estudiantes y docentes en la construcción del PEI.

7.1.2 Objeto

El objeto del PEI es la propuesta educativa institucional en todos sus aspectos, alcances y componentes. El PEI refleja la identidad de la institución así como los medios para repensarla y resignificarla a medida que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle.

7.1.2.1 Objetivos

El objetivo general de la elaboración del PEI en una institución de ET es:

- Explicitar, fundamentar y consensuar el marco global y los elementos constitutivos de la propuesta institucional.
- Este objetivo se desglosa en diferentes objetivos específicos:
- Construir de forma participativa una estrategia educativa coherente y consistente con la identidad (teológica, pedagógica y política) y con los fines institucionales.
- Apropiarse creativamente de las exigencias de la planificación estratégica en el campo pedagógico-teológico para superar la improvisación.
- Articular las proyecciones formativas con la gestión y la sostenibilidad.

7.1.2.2 Actores y condiciones

Para que el PEI sea realmente participativo hace falta integrar las y los actores de la comunidad educativa: directivos, estudiantes, docentes, representantes de iglesias, ex estudiantes, administrativos, etc. También a quienes integran la comunidad de aprendizaje, es decir, a las personas relacionadas indirectamente con la institución. La meta es que todas y todos sean sujetos en la construcción del PEI y en la toma de decisiones que implique. Esto significa prestar una atención muy particular a las diferentes demandas y motivaciones que tienen las y los actores de una instancia educativa y teológica.

Para la construcción del PEI hay que fijar y acordar mecanismos claros de concertación a sabiendas de que, en muchos casos, las propuestas de los diferentes sectores institucionales serán contradictorias u opuestas. No se trata simplemente de conseguir mayorías sino de ponerse de acuerdo en función de un propósito mayor: una ET de calidad, es decir contextual, intercultural, transformadora, incluyente.

7.1.3 Etapas y desarrollo

7.1.3.1 Fase Previa

a. Pregunta inicial. Qué es y para qué sirve un PEI

Como muchas instituciones de ET en ALC no tienen conocimiento ni práctica de esta herramienta consideramos que, antes que nada, hay que proveerles de informaciones básicas para que vislumbren la lógica y la relevancia del PEI en su propia situación y contexto ([Ficha P 0.1](#)).

La institución conformará un equipo de trabajo con la exigencia de integrar representantes de los diferentes actores implicados y motivados por la tarea específica.

Paso 1. Antecedentes

Toda planificación y el PEI en particular, se hacen a partir de prácticas, avances o dificultades ya experimentadas. En este sentido,

como base previa a la construcción del PEI habrá que realizar un prediagnóstico que se centre sobre los intentos y el tipo de planificación que se da en la institución, por empíricos que hayan sido, así como las personas que están involucradas en ello.

Será importante acudir a documentos institucionales y a testigos de la historia para acumular los materiales y las tentativas de definición del proyecto educativo propio, desde documentos de carácter testimonial, teológico, académico hasta jurídico-político (Ficha T 1.1).

Los dos pasos anteriores representan una *capacitación metodológica* para quienes participarán en la construcción del PEI.

7.1.3.2 Fase de Diseño

Paso 2. Diseño

a. Objetivos

El grupo define sus objetivos propios relacionados con la herramienta del PEI.

b. Resultados y productos esperados

Se consensúan los resultados esperados del PEI a partir de las diferentes posturas expresadas dentro de la institución.

c. Recursos y modalidades

Se explicitan los principales recursos disponibles así como las modalidades de trabajo que se implementarán en la construcción del PEI: trabajos grupales, plenarios, entrevistas y otros.

d. Plan operativo

La construcción del PEI requiere una secuencia y un desarrollo lógico articulado con la matriz general.

Etapas 1

- Visibilización de las y los actores
- Diagnóstico institucional (FODA)

Etapa 2

- Explicitación de la identidad institucional (Misión, Visión, Opciones, Fundamentos teológicos, Fundamentos pedagógicos)
- Marco estratégico y programático
- Diseño curricular
- Marco institucional de gestión
- Sostenibilidad, presupuesto y plan de desarrollo

Etapa 3

- Validación e implementación
- Seguimiento y evaluación
 - Organización: responsables y plazos

Se establece de manera general las funciones, los compromisos y las tareas que realizarán los diferentes actores involucrados en la construcción del PEI.

A partir del plan operativo se elabora un cuadro de doble entrada en el que, al lado de cada etapa aparecerán los objetivos de la misma, las actividades previstas, las técnicas y procedimientos usados, los productos, un cronograma tentativo con sus respectivos responsables (Ficha T 2.1).

Paso 3. Visibilización de las y los actores

Las y los actores que intervienen en un proyecto de ET son personas individuales y colectivas. Insistimos sobre la necesidad de visibilizarlas, describirlas dentro del PEI y de conocer sus expectativas y demandas. Efectivamente, muchas instituciones aclaran lo que requieren de los actores directos pero no toman en cuenta ni sus necesidades ni sus potencialidades. Además, proponemos que se haga un esfuerzo por abarcar también a la comunidad de aprendizaje en su conjunto. Recordamos que estudiantes, docentes, administrativos, ejecutivos, personal de servicio y otros posibles empleados conforman la comunidad

educativa. La comunidad de aprendizaje incluye, además diferentes líderes o representantes de iglesias (autoridades nacionales, locales), madres y padres de familia, autoridades y funcionarios educativos, vecinos e instancias barriales, instancias religiosas y culturales (Ficha T 3.1).

Se hará un esfuerzo especial por visibilizar y explicitar las relaciones, muchas veces asimétricas, que existen entre quienes están involucrados en el proyecto de ET y por visibilizar las imágenes, representaciones y demandas que tienen los diferentes grupos de actores (Ficha T 3.2).

Paso 4. Diagnóstico institucional

Partiremos de la matriz FODA para visualizar el estado de la situación de la experiencia propia. Después se contrastarán los resultados con los componentes de la matriz (ANEXO I), para detectar cuáles son los elementos que no fueron tomados en cuenta y por qué (Ficha T 4.1). Se saltará este paso si la institución cuenta ya con una autoevaluación o con una auditoría educativa.

Etapa 2

Paso 5. Explicitación de la identidad institucional

Se trata de explicitar cuáles son las características propias y distintivas de un determinado proyecto de ET. La identidad es algo que se va construyendo en el tiempo y en relación con determinados actores, es siempre relacional y dinámica porque tiene que replantearse frente a los cambios que surgen en el entorno. La identidad no es una esencia ni una herencia predeterminada de la cual se deducen programas, contenidos o métodos. La identidad se proyecta hacia el futuro mediante lineamientos de acción que apuntan a una situación ideal que ya empieza a concretarse y a experimentarse en el aquí y ahora.

El PEI retoma y aplica al campo educativo conceptos y exigencias clásicos dentro de la planificación estratégica, tales como Visión, Misión, Valores y otros. Estas expresiones han sido también muy

devaluadas por un uso indiscriminado en los campos más diversos de la actividad humana. En cualquier banco o supermercado se encuentran paneles que los explicitan. En nuestro contexto vale la pena reapropiarse de su hondo sentido bíblico-teológico relacionado tanto con el profetismo como con el cumplimiento de la tarea del anuncio, transmisión y concreción de la fe.

a. Visión

En perspectiva del PEI, la visión de una institución es la proyección ideal que se tiene a futuro, tomando en cuenta las demandas de las y los actores dentro del contexto específico. Es una situación anticipada, un sueño movilizador. La Visión responde, en una o dos frases a las siguientes preguntas:

| |
|--|
| <p>¿Qué queremos lograr? ¿Por dónde transita nuestra acción?</p> |
|--|

La Visión no es una meta fija para conquistar sino algo que orienta el caminar, los sentidos de este caminar; se habla de sentidos según un significado tanto direccional, topológico como de significación y motivación profunda; cómo se hace camino al andar, según que sentidos de orientación (Ficha PyT 5.1).

b. Misión

La Misión sintetiza la razón de ser de una institución, así como sus principales propósitos, acciones y logros en el momento presente. Expresa lo que la institución está realizando ahora, lo que la caracteriza en relación con otros espacios que se proponen lo mismo. La Misión indica, en una o dos frases, una fórmula que sintetiza las respuestas por lo menos a las siguientes preguntas:

**¿Quiénes somos?
¿Qué hacemos?**

(Ficha PyT 5.2)

c. Opciones

En el lenguaje tradicional del PEI se habla de “valores” y esta expresión cubre generalmente afirmaciones o intenciones algo estáticas. Por esto preferimos la palabra “opción” ya que indica una elección entre diferentes alternativas. Se trata de identificar principios y premisas que señalan las principales conductas y creencias de las y los actores de la institución y que indican el tipo de compromiso asumido por los mismos. Se identifican con las aspiraciones (Visión) y con la forma de actuar (Misión). Las opciones son los principales componentes e *indicadores* de una cultura institucional, son las cuestiones por las que individuos e institución se arriesgan. Las opciones toman en cuenta los principales problemas personales, sociales, políticos, religiosos que tienen que enfrentar las y los actores de la institución. La redacción de las opciones implica responder a las siguientes preguntas:

**¿Qué creencias y
apuestas?
¿Qué principios de
acción?**

- qué actitudes,
- qué prioridades ,
- qué riesgos estamos dispuestos a enfrentar

(Ficha PyT 5.3)

d. Fundamentos teológicos

Es fundamental explicitar los fundamentos teológicos a sabiendas de que, al hacerlo, afloran diferencias que requieren un debate profundo. Sin afán normativo hemos desarrollado algunos fundamentos posibles

de una ET contextual e intercultural en el libro ya mencionado¹⁵ y los sintetizamos en una ficha de profundización (Ficha PyT 5.4). Habrá que precisar entre otras cosas:

- el método teológico implementado
- las relaciones entre el proyecto y las iglesias
- los nudos teológicos alrededor de los cuales se articula el proyecto
- los cruces entre métodos y temáticas.

e. Fundamentos pedagógicos

Si los fundamentos teológicos quedan muchas veces implícitos, en muchas instituciones de ET los fundamentos pedagógicos están ausentes y no aparecen en los documentos constitutivos.

Entre las muchas maneras de abordar y de construir fundamentos pedagógicos señalamos apenas los siguientes rubros generales:

- referencias a diferentes corrientes pedagógicas implícitas o asumidas en la ET,
- los métodos pedagógicos que se implementan,
- los nudos pedagógicos imprescindibles para el proyecto.

Para ello, remitimos nuevamente al libro ya citado¹⁶ (Ficha PyT 5.5).

Paso 6. Marco estratégico y programático

Aunque no hayamos mencionado a los objetivos estratégicos en el paso anterior, es imprescindible articularlos con la identidad institucional como muestra de que esta se proyecta, es un devenir.

Los lineamientos estratégicos están en los cruces entre el diagnóstico y la identidad institucional, a sabiendas de que no existe una continuidad

¹⁵ Preiswerk, 2011. Capítulo V: *Agenda teológica para una ET intercultural*, pp. 275-340.

¹⁶ Idem. Capítulo VI: *Agenda pedagógica para una ET intercultural*, pp. 343-410.

estrictamente lineal entre ambos. El diagnóstico y el *FODA* tienen que ser completados por la definición de estrategias que apuntan a resolver las contradicciones y limitaciones que indica el diagnóstico. De la misma manera, lo estratégico representa una dimensión más grande, rebasa lo que es directamente observable mediante el diagnóstico y apunta al proyecto mayor. En este sentido se definirán los objetivos estratégicos.

a. Ejes y objetivos estratégicos

El marco estratégico incluye el *para qué* desglosado en los fines irrenunciables que garanticen que el proyecto no pierda su sentido y sus especificidades. Los fines están directamente relacionados con unas *líneas de acción* para el presente que van a impregnar todos los programas y actividades de la institución (Ficha T 6.1).

Los objetivos estratégicos expresan los logros que la institución quiere alcanzar en un plazo determinado para acercarse a la Visión:

¿Qué queremos lograr a mediano y largo plazo para tener un accionar coherente con las y los actores involucrados, la Visión, Misión y Opciones?

(Ficha T 6.2)

b. Programas

Muchas instituciones de ET desarrollan su tarea mediante distintos programas y estos pueden tener diferentes tipos de articulaciones entre sí y realizarse mediante varias modalidades. Por programa entendemos una oferta formativa que tiene su propia organización y que lleva generalmente a títulos o reconocimientos diferenciados. El programa refleja, por lo menos en parte, la identidad tanto pedagógica como

teológica de la institución. Al interior de un mismo programa, por ejemplo de nivel universitario, pueden existir salidas intermedias como en el caso de una Licenciatura o de una Maestría que requieren que el estudiante haya conseguido primeramente un Bachillerato. Un programa puede juntar y/o combinar modalidades presenciales con modalidades a distancia.

Dentro de la ET, los programas son esencialmente académicos en el sentido amplio de la palabra; tienen que ver con los fines más específicos y directamente formativos. Dentro del PEI, el marco estratégico y programático de la institución explicita el alcance, las modalidades, los eventuales títulos correspondientes, las exigencias, la carga horaria y otras características propias de cada programa (Ficha T 6.3).

c. Unidades de apoyo

Llamamos *Unidad de apoyo* a ámbitos como la gestión institucional y la administración. Son imprescindibles pero no son programas en la medida en que la especificidad educativa y teológica de la institución no se juega a través de estos campos (Ficha T 6.4).

d. Otras áreas

Se indicarán aparte las otras áreas académicas que complementan a los programas tales como investigación y extensión (Ficha T 6.5).

e. Otros servicios

Se mencionarán también los servicios que están directamente relacionados con la parte formativa tales como materiales didácticos, biblioteca, publicaciones, registros, y otros (Ficha T 6.6).

Paso 7. Diseño curricular

El *diseño curricular* es parte integrante del marco estratégico y programático y representa el nudo pedagógico-teológico del PEI. Sin él, el PEI se limitaría a una simple herramienta organizativa y funcional, a una cáscara sin contenido propio. Consagramos a la revisión del

currículo y a la elaboración del diseño curricular una asesoría y un manual específico. En la ficha correspondiente sintetizamos las principales características de esa asesoría (Ficha P 7.1).

Paso 8. Marco institucional de gestión

Partimos de un concepto de gestión como capacidad de articular procesos, actores y recursos disponibles en vistas a la consolidación de la identidad institucional y al logro de los principales objetivos. Si la administración se refiere al mejor uso posible de los bienes simbólicos y materiales disponibles, la gestión apunta a la creación de relaciones internas y externas a la institución que conduzcan a la calidad educativa y a la mayor sostenibilidad posible. Apuntamos a una gestión que favorezca el debate y la revisión de roles y de funciones, es decir, que visibilice al máximo los mecanismos de poder.

La gestión educativa es inseparable de la gestión en su globalidad o, dicho de otra manera, apuntamos a una gestión participativa que favorezca el empoderamiento y la formación de todas las personas involucradas, directa o indirectamente, en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Entre otros propósitos la gestión apunta a:

- Crear las condiciones materiales y relacionales que permitan articular entre sí los diversos procesos y actores comprometidos con los propósitos institucionales y personales.
- Crear una cultura institucional coherente con los propósitos.
- Desarrollar un clima de evaluación permanente.
- Asegurar la transparencia en lo económico, político y relacional.
- Promover espacios de participación y empoderamiento.

(Ficha P 8.1)

Las teorías sobre gestión educativa van acompañadas a veces con una cantidad de adjetivos para calificarlas. Mediante una dinámica, la

institución hará el esfuerzo de explicitar los contenidos de los adjetivos que utiliza para calificar los principios fundamentales que la rigen (Ficha T 8.1).

a. Gobierno y gobernabilidad

La organización propiamente política de una institución de ET está definida en los Estatutos y en otros documentos institucionales. Consideramos que antes de analizar o, en su caso, revisar los mismos, es importante conocer las percepciones que las y los diferentes actores tienen de la forma en que está dirigida su institución y de la adecuación del manejo del poder en relación con el proyecto en su conjunto (Ficha T 8.2).

b. Revisión o elaboración de los documentos institucionales

Hemos mencionado en el primer paso, la necesidad de recopilar toda la documentación institucional relevante. En nuestra matriz señalamos algunos de los documentos imprescindibles, tales como:

- Documentos jurídico-políticos (Estatutos, títulos de propiedad, etc.)
- Reglamentos internos, manuales de funciones
- Manual de convivencia
- Documentos sobre investigación y extensión
- Convenios
- Otros.

En la ficha correspondiente ofrecemos herramientas para el análisis, la adecuación y la (re)formulación de estos documentos e insistimos particularmente en:

- El grado de adecuación de los documentos a la realidad y contexto presente
- La consistencia interna de cada uno de ellos
- La articulación entre ellos

- La coherencia entre estos documentos y la formulación de Misión, Visión, Opciones, Marco estratégico
- El grado de legalidad y de legitimidad que tienen estos documentos.

(Ficha T 8.3)

c. Representación del organigrama

La estructura organizacional se traduce a través del organigrama como presentación simbólica y gráfica. El organigrama es una representación que busca mostrar una visión común del funcionamiento organizacional; sin embargo, en muchos casos da lugar a interpretaciones contradictorias porque las imágenes que tienen las y los actores de su institución y de su manejo varían a veces drásticamente de la estructura oficial (Ficha S 8.1).

El organigrama tiene que representar de manera clara y precisa las características y competencias de los diferentes actores, instancias directivas, consultivas así como el flujo y sentido de sus interrelaciones, visibilizando también los centros y líneas de poder (Ficha T 8.4).

Paso 9. Sostenibilidad, presupuesto y plan de desarrollo

Este paso fundamental se refiere a todo el andamiaje de gestión administrativa, económica y financiera del PEI. Implica una reflexión de fondo sobre la sostenibilidad de la institución, la política presupuestaria y su ejecución, así como un plan de desarrollo a mediano plazo.

Como SPT, no tenemos todavía las competencias ni los recursos profesionales y técnicos para lanzar propuestas en este campo decisivo. Lo haremos en el futuro mediante una separata o publicación específica con la colaboración de expertos en el campo de la gestión de instituciones de educación superior.

Etapa 3

Paso 10. Validación e implementación

Antes de su implementación, el PEI será analizado, discutido y validado por la comunidad de aprendizaje para lograr un compromiso colectivo. Tendrá que ser un producto al alcance de los actores, tanto internos como externos. Para su implementación, la institución definirá los plazos y los responsables a cargo de los diferentes ámbitos y tareas (Ficha T10.1).

Paso 11. Seguimiento y evaluación

El PEI es un producto dinámico e interactivo, es un conjunto de normas y propuestas pensadas para durar a mediano plazo. Sin embargo, requiere de un seguimiento y de una evaluación casi permanente. Por ello indicamos que el PEI debería ser revisado y actualizado cada dos años aproximadamente.

REVISIÓN DEL CURRÍCULO Y ELABORACIÓN DEL DISEÑO CURRICULAR

En el currículo de una entidad de ET se concentra todo el quehacer educativo, teológico e institucional del proyecto. En este sentido resulta casi imposible elaborar un diseño curricular cuando no se cuenta con un PEI y, por ende, esta asesoría se vuelve un capítulo de la anterior. Le consagramos, sin embargo, un manual específico dada su importancia fundamental. Una institución que no cuenta con PEI y que quiere entrar directamente por la temática del currículo y del diseño curricular se dará cuenta en el camino que tiene que acudir mínimamente a algunos pasos del PEI. Por ello ambas asesorías conforman un mismo bloque.

La mayor utilidad de esta asesoría consistirá en adecuar la oferta teológica-pedagógica de una institución de ET a su identidad y marco estratégico. Ayudará también a colmar la brecha entre práctica educativa teológica y teoría pedagógica. Se insistirá sobre el hecho de que la elaboración de un diseño curricular requiere un análisis profundo del currículo vigente, por supuesto o implícito que este fuera. Son varias las situaciones en las que una institución de ET empieza a cuestionarse sobre su currículo. Destacamos las siguientes:

- Las y los principales actores del proceso de enseñanza-aprendizaje manifiestan dudas respecto a la actualidad, a la

contextualidad, a la pertinencia y relevancia del currículo vigente.

- Las instancias que dirigen o sostienen la institución cuestionan la adecuación del currículo vigente respecto a las necesidades de las iglesias o de la sociedad en general.

8.1 Marco general

8.1.1 Conceptos: del currículo al diseño curricular

Consideramos al *currículo* como el corazón y también el cerebro de un proyecto de ET.

Mencionamos en la primera parte de este libro el hecho de que, de manera generalizada, las instituciones de ET confunden o identifican *currículo* con *plan de estudios*. Para nosotros, el currículo es algo mucho mayor. En ET es una construcción social, cultural, religiosa, ideológica, teológica y pastoral muchas veces heredada e implementada de manera inconsciente

En pedagogía, a nivel práctico como teórico, existen hoy visiones y aproximaciones muy diversas y a veces divergentes sobre el currículo como tal: unas muy reductoras y otras tan abarcadoras que resulta difícil delimitar sus contornos. Sin entrar en debates técnicos y didácticos especializados, entendemos por currículo el conjunto organizado, sintetizado y articulado de los contenidos (el *qué*), de los fines (el *para qué* y el *por qué*) y de la metodología (el *cómo*) de una determinada propuesta educativa. El currículo es un documento de identidad en la medida en que, además de incluir un plan de estudios, explicita con mayor o menor detenimiento la visión política, la filosofía educativa del programa y los recursos metodológicos para insertarlos en un recorrido específico.

En muchos casos el currículo está formulado solamente en función de las *competencias* esperadas de la o del egresado, lo que se llama

habitualmente el *perfil de egreso*: lo que la o el egresado sabrá, hará y será cuando haya cumplido con sus estudios. La mayor limitación de este ejercicio es que dichos proyectos o competencias pueden ser definidos en ausencia de las y de los interesados, es decir, sin tomar en cuenta sus demandas, expectativas y proyectos.

Distinguimos entre currículo y diseño curricular. El primero engloba, explícita o implícitamente toda la experiencia educativa de cara a la consecución de los fines del proyecto; incluye también sus enigmas, sorpresas y efectos no previstos. El currículo abarca al diseño curricular y es, o fue, producto de este.

El diseño curricular es el ejercicio técnico que consiste en explicitar, organizar, planificar un proyecto teológico-pedagógico de acuerdo a la identidad del PEI y a las nuevas realidades o desafíos del entorno. Como la dinámica y la práctica educativa rebasan siempre los intentos de planificación y de control el currículo no se deja encerrar del todo en un diseño. Por esto la tarea del diseño curricular requiere ser asumida nuevamente con cierta frecuencia.

8.1.2 Objeto

Esta asesoría integra y articula tanto el análisis y la revisión del currículo existente en una institución particular como la construcción de un diseño curricular consistente con el PEI. Hacerlo implica combinar aspectos y procedimientos propios tanto de la evaluación, de la sistematización como de la planificación.

8.1.3 Objetivos

El objetivo general de esta asesoría es:

- Elaborar participativamente un diseño curricular como espacio de interrelaciones entre teología y pedagogía, en el marco del PEI y a partir de un análisis profundo del currículo existente.

- Objetivos específicos:
- Descubrir y explicitar los supuestos teológicos y pedagógicos debajo del currículo vigente en la institución así como la *selección cultural* subyacente.
- Investigar las interrelaciones, la adecuación o los desfases entre el currículo, el proyecto teológico-pedagógico propio, los actores involucrados y el contexto.
- Analizar, deconstruir y reconstruir el currículo de cara a un nuevo tipo de enseñanza-aprendizaje de la teología.
- Propiciar experiencias de construcción del diseño curricular consistentes con el PEI que articulen los perfiles de desempeño con las demandas de las y los diferentes actores de la comunidad de aprendizaje.

8.1.4 Condiciones y actores

Tradicionalmente la elaboración del diseño curricular o la readecuación del currículo vigente han estado reservadas a un grupo muy selecto de actores, algunos visibles (ejecutivos y docentes de la institución) otros ausentes o invisibles (representantes de la tradición teológica propia y jefes eclesiásticos). El hecho de abrir esta tarea a las y los diferentes actores de la *comunidad de aprendizaje* puede resultar una meta pretenciosa. Sin embargo fieles a una gestión educativa participativa insistiremos en integrar a esta tarea a estudiantes, docentes, miembros y representantes de iglesias y otros interesados.

8.2 Etapas y desarrollo

8.2.1 Fase previa

Paso previo. Necesidad de revisar el currículo y elaborar un diseño curricular

Ofrecemos varias fichas para que la institución defina y precise sus deseos y necesidad de revisar el currículo vigente y de construir un diseño curricular más acorde con su situación y proyecto.

Se plantearán las preguntas siguientes:

**¿Qué piensan del
currículo actual?
¿Es necesario
cambiarlo?
¿En qué? ¿Por qué
razones?**

El manual ayudará a precisar las representaciones y los conocimientos que la institución maneja respecto al currículo (Ficha S 01). En muchos casos, para conocer el estado de la cuestión curricular, habrá que proceder a un ejercicio de reconstrucción por ejemplo cuando el currículo es implícito o disperso en medio de diferentes intenciones, documentos y programas (Ficha T 01). También se ofrecerán unas pistas más teóricas para visualizar la amplitud y complejidad del tema curricular (Ficha P 0.1).

Este paso previo representará una capacitación metodológica para el equipo institucional encargado de la tarea de revisión del currículo y diseño curricular.

Paso 1. Currículo y proyecto educativo

Para tener un diagnóstico puntual del estado del currículo se podrá acudir a la matriz FODA pero limitándola estrictamente a la cuestión curricular (Ficha T 1.1).

Se ubicará al currículo dentro del proyecto educativo específico y del PEI en caso de que exista. Efectivamente el currículo está entrelazado con la identidad institucional (misión, visión, opciones), con los objetivos estratégicos, con el marco estratégico y programático de la institución, es decir los Pasos 5 y 6 que señalamos en la construcción del PEI. Se analizará la coherencia y consistencia entre este y el currículo. En caso de que la institución no tenga un PEI mínimamente organizado y formulado, este segundo paso tendrá necesariamente que acudir a la asesoría anterior, mínimamente los Pasos 5 y 6.

8.2.2 Fase de diseño

Paso 2. Diseño de revisión del currículo y construcción del diseño curricular

- Objetivos
- Resultados y productos esperados
- Plan operativo

Etapa 1

- Análisis curricular y fundamentos teológicos
- Análisis curricular y fundamentos pedagógicos
- Fundamentos contextuales, selección cultural y currículo oculto

Etapa 2

- Explicitación de las competencias
- Explicitación de las otras demandas

Etapa 3

- Formulación del diseño curricular

Etapa 4

- Validación e implementación del diseño curricular
- Evaluación del diseño curricular

Organización: responsables y plazos

Se establece de manera general las funciones, los compromisos y las tareas que realizarán los diferentes actores involucrados en la construcción del diseño curricular. A partir del plan operativo se elabora un cuadro de doble entrada en el que, al lado de cada etapa aparecerán los objetivos de la misma, las actividades previstas, las técnicas y procedimientos usados, los productos, un cronograma tentativo con sus respectivos responsables (Ficha T 2.1).

Etapa 1

Paso 3. Análisis curricular y fundamentos teológicos

Se analiza aquí el currículo con una mirada más específicamente teológica. El análisis va más allá de un diagnóstico propiamente teológico del currículo ya existente: introduce fundamentos teóricos que se tomarán en cuenta luego para la construcción del diseño curricular.

- Áreas y materias

Para analizar teológicamente un currículo de ET es importante tomar en cuenta el sistema de división de las diferentes materias de estudio. Aunque no exista ninguna forma estandarizada aparecen siempre las mismas áreas, con nombres y combinaciones variables:

- Biblia (o ciencias bíblicas) donde suele aparecer también exégesis y/o hermenéutica.
- Historia del cristianismo (o Historia de la Iglesia).
- Teología sistemática o Dogmática (llamada también Doctrina).

- Teología Práctica que se confunde o que se distingue de Pastoral según los casos.

A estos bloques se les añade materias no teológicas; en todo caso, unas llamadas “auxiliares” o “instrumentales” relacionadas con determinadas habilidades. Otras que integran materias de *Ciencias de la Religión* a veces bajo el nombre de *Correlación* (Ficha T 3.1).

- *Interdisciplinariedad*

En este caso usamos la palabra para referirnos tanto a las interrelaciones entre las diferentes áreas y disciplinas propiamente teológicas como a las interrelaciones entre el quehacer teológico en su globalidad con otras ciencias. Habrá que analizar si se dan estas interrelaciones y cómo se dan dentro del currículo (Ficha T 3.2).

- Indicadores de contenidos teológicos

Se constata en el análisis teológico del currículo que el nombre con el que se describe las diferentes materias no da indicios suficientes para determinar los contenidos y, menos aún, las líneas teológicas de la institución. Unos títulos muy parecidos pueden cubrir enfoques contrarios.

Se tratará de buscar en cada caso particular unos indicadores que permitan descubrir la identidad teológica del currículo existente tomando en cuenta entre otras variables posibles:

- el tipo de hermenéuticas presentes en la definición y selección de los contenidos,
- la presencia de una tradición o corriente teológica específica,
- la apertura y relación con otras corrientes (Ficha T 3.3).
- Indicadores procedimentales y valóricos

Entre otras cosas para analizar la cantidad y calidad de contenidos teológicos de tipo procedimental y valórico habrá que elaborar

indicadores que tomen en cuenta la relación de dichos contenidos con la práctica pastoral del educando, con su vida espiritual y afectiva, con la adquisición de herramientas pastorales y educativas, con la posibilidad que tienen los actores modificar el plan de estudios, etc. (Ficha T 3.4).

Paso 4. Análisis curricular y fundamentos pedagógicos

Al igual que el anterior, este análisis rebasa un diagnóstico pedagógico del currículo e introduce los insumos teóricos necesarios para la construcción pedagógica del diseño curricular.

a. Tipos de saberes y contenidos

El análisis del currículo existente investigará sobre la proporción y la interrelación entre contenidos cognitivos, procedimentales y valóricos. En la literatura pedagógica se habla constantemente del saber (*cognitivo*), del saber hacer (*procedimental*) y del saber ser (*valórico*). Estas distinciones pueden ampliarse y precisarse para cada campo de conocimiento (Ficha P 4.1).

De cara a la construcción del diseño curricular habrá que definir los principios y fundamentos pedagógicos que permitan superar las limitaciones o contradicciones observadas en el análisis.

b. Organización de los contenidos: materias y/o módulos

En la organización de los contenidos, es tradicional distinguir entre conocimientos básicos o introductorios, contenidos de profundización, de especialización y, en algunos casos, de práctica profesional. Esta distinción puede ser útil pero no es suficiente (Ficha T 4.1). En la selección y organización de contenidos habrá que analizar si la pedagogía implementada favorece la explicitación de los saberes previos de las y los educandos y a la forma como estos van interactuando en abordaje y en el desarrollo de los contenidos (Ficha T 4.2).

Tradicionalmente los contenidos están organizados por materias. Existe la posibilidad de agruparlos e integrarlos mediante *módulos* que

pueden estar contruidos alrededor de situaciones o problemas específicos. Este acercamiento integral permita al educando cruzar diferentes perspectivas teológicas respecto a una problemática relevante dentro de su vida y su contexto. Por ejemplo abordar el tema de la justicia o del medio ambiente desde las herramientas que ofrecen simultáneamente las ciencias bíblicas, la teología sistemática, la ética, la pastoral o las Ciencias de la religión. (Ficha P 4.3)

c. Ejes transversales

Por eje transversal entendemos a un enfoque o una opción que va cruzando el desarrollo de las diferentes materias que conforman un plan de estudios y que se ve abordada desde la especificidad de cada materia. Por ejemplo género, interculturalidad, etc. La presencia de unos ejes transversales tiene que ser detectable en todos los aspectos y dimensiones del desarrollo de una materia específica como en los temas, en la metodología, en la evaluación, en la bibliografía, etc. (Ficha P 4.4).

d. Objetivos y/o competencias

De manera esquemática se puede decir que la pedagogía por objetivos se asemeja más a la *tecnología educativa* mientras que el énfasis sobre competencias está más ligado a una perspectiva profesionalista (Ficha P 4.5).

e. Evaluación

El tema de la evaluación en educación es de una gran complejidad y ya mencionamos que dentro de la ET ha sido poco trabajado. En una ficha de profundización indicamos algunos elementos básicos que hay que tomar en cuenta por ejemplo para diferenciar evaluación y calificación y para que ambos procesos estén más de acuerdo con el PEI (Ficha P 4.6 y T 4.3).

Paso 5. Fundamentos contextuales, selección cultural y currículo oculto

Este nivel del análisis curricular enfoca la relación entre el currículo y el contexto; va más allá de la institución y de los enfoques teológicos o pedagógicos analizados anteriormente. Es también prospectivo en la medida en que introduce los elementos contextuales que tendrán que ser asumidos en la construcción del diseño curricular.

a. Indicadores contextuales y socio-culturales

Para detectar las interacciones e interrelaciones entre el currículo y el contexto eclesial, político, religioso, cultural, habrá que construir indicadores específicos que ayuden a determinar, entre muchas otras cosas, la incidencia o no del contexto específico sobre el programa de estudios, el tipo de enfoque y de análisis económico, socio-político, cultural-religioso subyacente, las perspectivas monoculturales, multiculturales o interculturales, etc. (Ficha T 5.1).

b. Selección cultural

Por *selección cultural* nos referimos a las siguientes características de cualquier tipo de currículo:

- El currículo reduce, conscientemente o no, los conocimientos disponibles en función de una diversidad de elementos y criterios tanto cuantitativos como cualitativos. De hecho, ningún programa educativo puede transmitir todo lo que se sabe en un campo específico (aunque fuera muy particular). Lo que interesa es detectar según qué criterio se insiste sobre unos aspectos en desmedro de otros.
- En función de la identidad científica, cultural, ideológica, regional o local de la institución, el currículo tendrá la tendencia a enfatizar aspectos y a minimizar o guardar silencio acerca de otros.

- La selección cultural consiste en hacer creer que es natural y automático que determinados temas o enfoques entren en un determinado programa teológico mientras que otros se queden afuera. Establece criterios para determinar los contenidos considerados como válidos, haciendo creer que son los únicos válidos.

En síntesis, la selección cultural, cuando no está explicitada, termina por presentar la parte por el todo y, en muchos casos, por condicionar el aprendizaje en función de valores, propósitos o supuestos no declarados. El trasfondo contextual y cultural de un currículo queda generalmente invisibilizado (Ficha T 5.2).

c. Currículo oculto

Dentro del currículo, casi nunca se explicitan las opciones y selecciones operadas para escoger conocimientos o preferir determinados enfoques. Esto muestra que en el currículo no están en juego solamente los conocimientos y la identidad de una acción educativa sino que se manifiesta un poder y un proyecto que, en algunos casos, no desea ser desvelado. La expresión *currículo oculto* hace referencia a la invisibilización tanto de la selección que lleva a dejar de lado ciertos conocimientos y objetivos, como al poder que se juega en todas las relaciones que existen en el proceso formativo. Aquí encontramos otros cruces entre currículo y los múltiples sujetos de la educación, relaciones que, como ya vimos, quedan generalmente poco explicitadas (Ficha T 5.3).

Etapa 2

Paso 6. Explicitación de los perfiles de desempeño o competencias profesionales

A partir de la identidad y de los objetivos estratégicos, los responsables de una institución explicitan lo que tradicionalmente se

llama el *perfil de egreso* es decir la descripción de la persona formada en dicho espacio de ET. Lo hacen tomando en cuenta las exigencias y expectativas de los dirigentes y “dueños” de la institución (generalmente la dirigencia eclesiástica) y también la tradición y experiencia institucional. Es lo que en el campo educativo se llama más técnicamente los *perfiles de desempeño* o las *competencias profesionales*. Estos perfiles tienen que ver con el tipo de recursos humanos que se quiere y debe formar, de acuerdo con la implementación del PEI, por ejemplo, pastores identificados con la denominación específica, teólogas o teólogos comprometidos con su realidad, laicas y laicos responsables de determinadas funciones o carismas dentro de la Iglesia y de la sociedad. Podrán subrayar o no el rol innovador y transformador de la instancia de ET en el contexto denominacional, social y cultural. Algunas de las preguntas que conducirán esta explicitación serán:

¿Qué papel tiene que desempeñar la o el pastor dentro de su iglesia y de la sociedad?

¿Qué funciones debe cumplir la o el teólogo dentro de la comunidad de fe, en la sociedad civil y otros espacios?

¿Qué requiere la o el laico para cualificar pastoral y teológicamente su compromiso?

Los perfiles de desempeño o perfiles profesionales se constituyen, al mismo tiempo, en los objetivos específicos e indicadores de resultados del programa (Ficha T 7.1).

Paso 7. Explicitación de las otras demandas

En perspectiva participativa es necesario tomar en cuenta también las otras demandas de quienes conforman la *comunidad de aprendizaje* en su conjunto. Como ya lo indicamos en la primera parte de este libro, se trata de escuchar y recolectar demandas de las y los actores que, tradicionalmente no inciden directamente en la elaboración del diseño curricular tales como estudiantes (los que entran, los que están, los que ya salieron), docentes, administrativos; incluyendo actores indirectos tales como madres y padres de estudiantes, movimientos sociales, Estado, medios de comunicación y otros.

La propuesta que desarrollamos en nuestras fichas consiste en realizar estudios de caso a partir, por ejemplo, de entrevistas abiertas a personas representativas de las y los diferentes actores mencionados. Estos estudios de caso tienen que ser realizados por personas externas a la institución para evitar interferencias (Ficha T 7.1).

No todas las demandas son necesariamente legítimas ni posibles de atender en las circunstancias de determinadas instituciones. No hay demandas puras y tienen que ser debatidas y configuradas. Hacemos una diferencia entre demanda y satisfacción de necesidad. Hay cosas que algunos educandos esperan encontrar en su formación y que tal institución no puede ni, en su caso, debe atender. Las demandas -como los saberes previos- reflejan mucho del imaginario de los actores. Recolectarlas y escucharlas no significa integrarlas tales como están formuladas. Tienen que ser analizadas e interpretadas y finalmente seleccionadas. Para ello se tomará en cuenta el PEI como principal referente (Ficha T 7.2).

Se procederá después a la organización de estas demandas. Para ello, las informaciones que traen las demandas ya depuradas tienen que ser organizadas en función de cuatro dimensiones:

- objetivos
- contenidos

- metodología
- dispositivos.

En estas dimensiones se tomarán en cuenta separadamente los diferentes actores y se especificarán los diferentes programas cuando se presenta el caso (Ficha T 7.3).

Etapa 3

Paso 8. Formulación del diseño curricular

La formulación del diseño curricular parte de la interrelación entre el diagnóstico del currículo existente, los fundamentos teóricos (en lo pedagógico, teológico y contextual) y las competencias de las y los egresados combinadas con las demandas de las y los actores principales. Esta etapa decisiva está estrechamente relacionada con los elementos centrales del PEI. Se acudirá a las fichas planteadas para el PEI, especialmente, a las que se relacionan con la identidad institucional.

Los primeros elementos del diseño curricular constituyen un tronco común a todas las ofertas formativas y ramas o propuestas diferenciadas en sus programas. Los siguientes tendrán que ser tratados específicamente para los diferentes programas.

Elementos del tronco común:

a. Identidad teológica y pedagógica

La identidad teológica y pedagógica del currículo tiene que ser la misma que la de la institución en general. Para ello nos remitimos a lo ya señalado en la presentación del PEI en el quinto paso: “Explicitación de la identidad institucional”, en particular en los incisos sobre Fundamentos teológicos y Fundamentos pedagógicos (Ficha PyT 5.4 y 5.5.del PEI).

b. Síntesis del diagnóstico y de los análisis del currículo existente

Se hará aquí una síntesis del diagnóstico del currículo existente así como de los principios rectores para elaborar un diseño curricular que

corresponda a la identidad institucional y que tome en cuenta los insumos teóricos pedagógicos, teológicos y contextuales (Ficha T 8.1).

c. Ejes transversales

Los ejes transversales ya implícitos en la identidad institucional y en los objetivos estratégicos tienen que ser explicitados. Consideramos que estos ejes no tendrían que ser más de cuatro o cinco para no complejizar demasiado el proceso. En cada caso la institución se preguntará cómo implementar estos ejes también en los diferentes aspectos de la vida institucional (Ficha T 8.2).

d. Objetivos estratégicos

Nuevamente los objetivos estratégicos del currículo deben corresponder completamente con el Marco estratégico del PEI que describimos en el sexto paso de aquella asesoría (Ficha T 8.3).

Elementos propios

e. Definición de los contenidos principales a partir de competencias y demandas

Se trata de comparar y contrastar las informaciones producidas en los pasos 6 y 7 para combinar y enriquecer los dos enfoques basados en competencias y en demandas. Para hacerlo se recordarán las opciones propias de la institución, las mismas que se encuentran a veces en medio de competencias y demandas.

f. Contrastación entre demandas y opciones institucionales

De todas ellas habrá que determinar cuáles pueden y deben ser incorporadas al nuevo diseño curricular (Ficha T 8.4).

A partir de lo anterior se identificará en cada caso los contenidos educativos necesarios para ese perfil de desempeño articulado con demandas. Por contenidos entendemos: conocimientos (saberes

teóricos), habilidades (saberes prácticos) y valores (saber ser, saber convivir) (Ficha T 8.5).

Proponemos una organización ecléctica que tome en cuenta las áreas tradicionales del quehacer teológico sin encerrarse en ellas. Esto significa combinar en las diferentes etapas de la formación, perspectivas disciplinarias (integradas a un área específica) con módulos construidos de manera interdisciplinaria y, si es posible, transdisciplinaria a partir de nudos problemáticos y reflejando en todos los casos a los ejes transversales (Ficha T 8.6).

Insistimos una vez más que en todo este proceso las instituciones más denominacionales y las que tienen reconocimiento oficial deberán tomar en cuenta con rigurosidad las exigencias de sus iglesias y, máxime, las normativas y requisitos estatales. Hacemos también recomendaciones sobre la explicitación de los campos de saber privilegiados y sobre la formulación de los nombres que se darán a materias o a temáticas (Ficha T 8.7).

g. Explicitación de los métodos

Ya resaltamos la necesidad de especificar los diferentes métodos que serán utilizados, tomando en cuenta a los y las actores (tanto estudiantes como docentes), las características propias de cada disciplina o grupo de disciplinas y las opciones institucionales (Ficha T 8.8).

h. Mapa curricular

Por *Mapa curricular* entendemos una representación gráfica sintética y clara que dé cuenta de la organización de los contenidos en función del tiempo de la formación, de las áreas o bloques temáticos, de los programas (Ficha T 8.9).

i. Plan de estudios

Los programas o *planes de estudios* desglosan el mapa general ya mencionado y lo calendarizan en función de la organización del tiempo

propia de la institución. Están a medio camino entre el Mapa y el programa de estudios específico a una materia o temática (Ficha T 8.10).

j. Programa de estudios o sílabos

Hay diferentes maneras de llamar y presentar a un *programa de estudios*: en muchos lugares se habla de *sílabo*. De manera general le corresponde a la o al docente armarlo a partir de las normas y exigencias de la institución pero es importante que los sílabos sigan y desarrollen una matriz común (Ficha T 8.11).

k. Sistema de evaluación y calificación

Es aconsejable que la institución cuente con un documento o un manual específico para explicitar su concepción y su práctica tanto de la evaluación educativa en general como de su sistema de calificación (Ficha P 8.1).

En la formulación del diseño curricular tendrá que aparecer una síntesis del sistema implementado para ambas cosas (Ficha T 8.12).

l. Selección cultural

Paradójica e inevitablemente este nuevo currículo implica también una selección cultural, pero de otro signo. En este caso, la selección reconoce y subraya la incompletitud de la propuesta a través de cruces abiertos que evidencian su flexibilidad y apertura. En caso de una selección intercultural esta no reproduce mecanismos de exclusión sino que evidencia mecanismos de negociación después de los cuales se privilegian opciones y contenidos sobre otros ya que nunca se pueden tratar ni presentar todas las posibilidades existentes (Ficha T 8.12).

Etapa 4

Paso 9. Validación e implementación del diseño curricular

El diseño curricular tal como lo presentamos es fruto de un esfuerzo colectivo, lo que no quita la necesidad de asegurar su validación por

parte de toda la comunidad educativa. Como un diseño curricular se traduce necesariamente en un documento extenso y algo técnico, recomendamos que la institución lo sintetice mediante una presentación más corta y dinámica. Además, es la puesta en marcha y la práctica misma del diseño curricular lo que representará la mayor validación.

Paso 10. Evaluación del diseño curricular

Distinguimos en este paso dos procesos diferentes. Por una parte, la implementación del diseño que implica un seguimiento y monitoreo constante del mismo. Por otra, la evaluación del diseño mismo según los plazos que defina la institución. Consideramos que tendrá que hacerse una evaluación profunda del diseño y de sus resultados mínimamente al final de un ciclo de estudios.

INVESTIGAR

El hilo conductor de todas las asesorías de este libro es su carácter investigativo. Sin embargo, para las dos que nos faltan presentar, esta característica será más explícita todavía. Aquí la investigación se refiere a dos tareas pendientes para la ET en ALC, las mismas que fueron trazadas indirectamente a lo largo de todo el libro: la necesidad de sistematizar las experiencias de ET y de apuntar a un mapeo de esta realidad tan poco investigada todavía. En todo caso, las desarrollaremos de otra manera y no nos regiremos exactamente al mismo esquema de presentación. Además no ofrecemos manuales para ellas.

SISTEMATIZACIÓN

Las instituciones se transforman, aparecen nuevas inspiraciones, desaparecen instancias que parecían asentadas, consolidadas y reconocidas. Dentro de esta realidad cambiante es fundamental consolidar o crear mecanismos para construir una memoria. Efectivamente, se han dado en la ET en ALC en los veinte o treinta últimos años proyectos y avances muy importantes en la búsqueda de una ET más autónoma, contextualizada, transformadora, incluyente e intercultural. Al mismo tiempo hay que reconocer que son pocas las huellas escritas que quedan de ellas.

En el campo educativo, el debate sobre sistematización está abierto e integra posturas y propuestas muy diferentes. Por ello insistiremos más sobre los aspectos generales y contextuales que sobre la implementación misma de esta tarea.

9.1 Marco general

9.1.1 Conceptos

Las definiciones y las prácticas de sistematización tienen, hoy en día, un espectro muy amplio. En ALC y en perspectiva educativa, es en el campo de la Educación Popular donde este concepto y práctica han provocado mayores debates pero aparece también en el sentido común.

En ET el concepto de sistematización aparece muy poco en las instituciones, menos aún que los de evaluación o planificación. A continuación y de manera muy sintética indicamos las comprensiones y usos diferentes del concepto, de menor a mayor grado de exigencias.

a. Recopilación y clasificación interna

Para el sentido común sistematizar se limita muchas veces a registrar, ordenar y clasificar las informaciones disponibles. Como lo señalamos en la primera parte, aún en este sentido restringido, se percibe un déficit en las experiencias de ET: el activismo, en general, no presta mucha atención a la recopilación de experiencias y de documentos.

Los archivos de una institución ya representan una primera sistematización. Son memorias generalmente descriptivas y circunscritas a un tiempo determinado. Constituyen una materia prima que corre el riesgo de amontonarse sin procesamiento y hasta de perderse. Estos documentos en estado bruto tienen poco impacto sobre el desarrollo presente de la institución pero son potencialmente útiles para alguna investigación posterior.

b. Estudio interno o externo

La sistematización se entiende también como estudio y análisis de un tema o aspecto particular dentro de la experiencia educativa. Se hará, por ejemplo, un estudio histórico o historiográfico para detectar la evolución, la continuidad y las rupturas acaecidas dentro de determinado proyecto educativo. El estudio será más institucional (en relación con determinados tipos de organización), más pedagógico (para explicitar los modelos o corrientes pedagógicas implícitos), más teológico o eclesial (para determinar el tipo de teología, de hermenéutica bíblica, de pastoral que impulsa la institución).

Este tipo de estudio puede ser realizado desde fuera o desde dentro de la institución con las ventajas y limitaciones que implica cada modalidad respectivamente.

c. Evaluación

Se usa a veces la palabra sistematización como sinónimo de evaluación. En este caso, se aplica lo que desarrollamos al hablar de autoevaluación y de auditoría educativa con los diferentes alcances y grados de profundización que intervienen en cada caso. Esto significa que puede ser interna, externa o mixta al asociar actores institucionales con otros sin compromisos con la experiencia.

La sistematización corresponde a una evaluación más valorativa que las otras, centrada más sobre el proceso global, sobre el desempeño de la propuesta educativa en su globalidad y menos sobre la búsqueda de reajustes y de readecuaciones.

d. Reconstrucción de la experiencia

En este caso se parte de los esfuerzos anteriores, se busca superar la dispersión de las informaciones de estudios o evaluaciones parciales para abarcar la totalidad de la experiencia. Se busca dar razón de los avances y de las prácticas acumuladas a lo largo del tiempo para comunicar y proyectar mejor lo propio de la experiencia en las nuevas circunstancias y contextos que se presentan.¹⁷

e. Interpretación y construcción colectiva de conocimientos

La sistematización se vuelve una forma de investigación-acción participativa. En esta perspectiva, mucho más ambiciosa, la sistematización como investigación cualitativa apunta a una recreación de la experiencia y a una nueva relación e interrelación entre práctica y teoría. Es un ejercicio que produce teoría a partir de las prácticas específicas y que las resignifica. Permite que “la práctica de los sujetos y actores sea convertida como un lugar de saber”, algo que “convierte en actores y productores de saber a los propios sujetos de la acción”.¹⁸

¹⁷ Es el caso de la propuesta de PERESSON, 1996 o del capítulo IV de PREISWERK, 2011.

¹⁸ MEJÍA, 2008 p. 136.

La diferencia con la reconstrucción anterior es que la sistematización se hace desde el proceso mismo y no solamente sobre el proceso. Es una apropiación en el camino de las prácticas de las y los diversos actores de un proceso educativo. Esta sistematización es una investigación cualitativa que encuentra su especificidad en el protagonismo de los actores y en la construcción de saberes que son saberes de prácticas y no simplemente sobre prácticas. Las y los actores no solamente conocen o interiorizan saberes aprendidos de otros, no solamente los llevan a la práctica o los contextualizan sino que, ellos mismos, producen saberes nuevos a partir de sus propias acciones. Cuando la acción tiene que ver con el cambio, con la transformación del medio, de la cultura, de los sentidos dominantes, entonces los saberes producidos desde esas prácticas se confrontan con los saberes creados o usados y cuestionan el orden establecido de las cosas.

La sistematización recoge las “líneas de fuerza” de las prácticas, líneas que son propias de procesos de diferentes signos, orientaciones, caminos a veces contradictorios; no sigue un orden rectilíneo ni cronológico. Por ende, contrariamente a ciertas visiones de la evaluación y de la planificación, la sistematización no apunta al progreso como tal, no es finalista. Pretende en primer lugar “explicitar la comprensión de las prácticas desde los sentidos que fueron producidos por los actores que las han desarrollado”.¹⁹ La sistematización busca una nueva relación de poder en el conocimiento y en la creación de conocimientos.

No conocemos ninguna experiencia de sistematización de la ET en esta línea más exigente.

9.1.2 Objeto

Nos quedaremos con los dos últimos conceptos de sistematización: como reconstrucción de experiencias y como interpretación y construcción colectiva de conocimientos. Ambas tienen por objeto la

¹⁹ MEJÍA, 2008 p. 139.

práctica educativa propia y experimentada por quienes sistematizan. Ambas buscan reconstruirla y descubrir sus sentidos con referentes a la práctica ya realizada o al proyecto en ejecución.

Se interesa particularmente por la memoria, por las acciones, los conocimientos, los saberes y los sentires producidos y compartidos dentro de esas prácticas educativas, por la construcción de una conciencia crítica, entre más cosas.

Si la autoevaluación y la auditoría educativa se preguntan, en primer lugar, por las coherencias internas a la experiencia educativa para mejorar su funcionamiento, la sistematización se cuestiona sobre la pertinencia del proyecto en relación con el contexto de intervención; si lo que se hace tiene sentido, si vale la pena.

La sistematización se apoya sobre varios principios con mayor o menor fuerza según los casos. Está basada en un principio político de empoderamiento de las y los actores educativos para que logren discernir, dentro de su propio compromiso, lo inédito y lo alternativo, en vez de reproducir mecanismos de poder y de exclusión. Implica un principio epistemológico: se puede aprender a partir de las acciones propias, tanto de aprendizaje como de enseñanza. Finalmente, abarca un principio pedagógico: cada situación educativa es singular por sus actores y contextos y requiere una reapropiación tanto de los contenidos como de los métodos educativos.

9.1.3 Objetivos

Como objetivo general:

- Las y los actores de una experiencia de ET rescatan, critican, valoran y narran su práctica educativa para interpretarla y consolidarla.

Objetivos específicos:

- Empoderar a los diferentes actores mediante miradas cruzadas y negociaciones culturales sobre los sentidos de la práctica común.
- Construir colectivamente la memoria del proceso de una experiencia de ET para destacar su especificidad, sus logros, sus errores, su potencial.
- Acumular saberes, procedimientos, valores y afectos que se constituyan en un capital abierto a nuevas contextualizaciones e interculturizaciones.
- Desarrollar espacios y momentos de auto-observación dentro del proceso y de la relación educativa.
- Detectar y comunicar la reserva de sentido y la reserva de acción que tiene la experiencia educativa propia.

9.1.4 Actores y condiciones de la sistematización

Son siempre las y los propios actores de la institución quienes sistematizan su práctica y definen el para qué, la modalidad, los tiempos y el uso de los resultados. Se deberán construir espacios en los cuales los diferentes sectores y actores institucionales reconstruyan sus prácticas tomando en cuenta la participación y aportes de los otros. Para ello la participación de todos los sectores se vuelve una condición *sine qua non*.

La dinámica del equipo sistematizador implica una *negociación cultural* constante.

Contrariamente a las otras áreas, la sistematización resulta exclusivamente de motivaciones internas a la experiencia o institución. Nadie puede exigir a nadie que sistematice su práctica de experiencia de ET. Esto no imposibilita el aporte y apoyo de agentes externos siempre y cuando estén al servicio de los objetivos, filosofía y procederes de los actores internos.

La sistematización requiere que el equipo tenga especial atención por lo imprevisible e impredecible del proceso educativo, por lo que “sale al paso” con significado nuevo. Recoge o explicita el reverso de las prácticas y de los discursos educativos, presta especial atención a lo oculto o reprimido, a lo potencial e inédito.

Se requiere una metodología que, además de los rasgos ya vistos en las otras asesorías otorgue un espacio particular a la subjetividad y a la narratividad. Más allá de la descripción y del análisis se incursiona en lo afectivo, testimonial, comprometido y personalizado. El producto escrito acudirá al relato y a la narratividad más que al consabido informe. Mientras la autoevaluación y la auditoría educativa tienen un afán clasificatorio marcado, aquí la narración y la escritura colectiva tratan de “recrear la realidad” en vez de describirla o analizarla.

Finalmente, el eje fundamental de la sistematización es el presente. Aunque se quiera sacar conclusiones del pasado o vislumbrar posibilidades futuras, la sistematización se hace a partir del contexto, de las circunstancias y coyuntura actuales.

9.2 Diseño y proceso de una sistematización

La sistematización es un esfuerzo que varía mucho de un caso al otro y por ello no nos formulamos ni un orden ni un procedimiento aplicables a todas las situaciones.

9.2.1 Tipo de sistematización

En primer lugar y a partir de las indicaciones anteriores, una institución definirá el tipo de sistematización que quiere realizar. Para aclarar el marco referencial de la sistematización se acudirá a la Matriz del Anexo I para determinar, entre otras cosas, si se apunta más a la reconstrucción de la experiencia o a una observación del proceso en

curso. Una vez definido el tipo de sistematización se profundizará en las características de la misma con base en la bibliografía que indicamos.

9.2.2 Focos y ejes de la sistematización

El equipo institucional ubicará y explicitará el objeto y el foco principal de la sistematización, los aspectos que se privilegiarán y su por qué. Precisaré los aspectos y los períodos de la experiencia a sistematizar. Explicitará las preguntas claves.

9.2.3 Objetivos

El grupo define los objetivos específicos a la sistematización que va a realizar. Según los casos serán más teóricos: qué conocimientos generar con la sistematización, o más prácticos: para qué nos va a servir esos conocimientos.

9.2.4 Resultados y productos esperados

Se explicitarán los principales resultados y logros de la sistematización asumiendo que estos podrán evolucionar en el transcurso de la misma.

El producto de una sistematización tendrá formas y formatos muy variables: desde una publicación hasta una película pasando por otras formas de expresión, más literarias o más icónicas, más simbólicas o más normalizadas.

9.2.5 Recursos y modalidades

Se explicitan los principales recursos disponibles así como las modalidades de trabajo que se implementarán en la sistematización. Al respecto subrayamos la importancia de los registros a partir del principio “lo que no se registra, no existe”, a sabiendas de que existe una gran diversidad de registros posibles:

- Diario personal de notas y de campo
- Actividades que se registran
- Documentos recopilados y otras fuentes de información
- Socialización de observaciones y elaboraciones individuales
- Entrevistas
- Historias de vida, o biografía educativa
- Materiales icónicos
- Interpretaciones y construcción de categorías
- Producciones individuales y colectivas.

Apuntamos a continuación algunas características y lineamientos generales propios de los dos tipos de sistematización que indicamos.

9.3 Reconstrucción histórica y contextual

Desde el momento y la situación actual, la sistematización combina diferentes miradas: hacia el pasado (retrospectiva), hacia el futuro (prospectiva), hacia adentro (introspectiva) y hacia afuera (circumspectiva). Estas diferentes miradas tendrán cada cual una profundidad y una correlación diferente según los casos. Insistimos sobre el hecho de que se trata de una reconstrucción crítica más que de la profundización de la “historia oficial”.

Sin ahondar en propuestas metodológicas, la reconstrucción deberá tomar en cuenta las siguientes etapas de trabajos:

- Marco referencial de la institución.
- Diagnóstico sobre la situación actual de la experiencia.
- Periodización de la historia de la experiencia con secuencia de hechos determinantes.
- Análisis crítico de cada etapa o momentos en la vida de la institución mediante un cuadro sinóptico que explicita acontecimientos relevantes tanto dentro como fuera de la institución.

- Síntesis de las grandes líneas, constantes y rupturas en cuanto al proyecto formativo, los actores, las perspectivas pastorales, teológicas y políticas.
- Interpretación de las principales contradicciones internas y externas y de los modos de superarlas.
- Evaluación general del proceso formativo institucional.
- Conclusiones del proceso de reconstrucción.
- Producto y socialización.

9.4 Sistematización de la práctica presente

Esta sistematización incluye e integra todos los ámbitos y aspectos institucionales pero los puede abordar desde una gran diversidad de enfoques y de temáticas, tales como:

- Interculturalidad
- Intercontextualidad
- Perspectiva de género
- Proceso general de enseñanza-aprendizaje
- Producción teológica
- Ofertas y demandas de las y los actores de la formación teológica
- Incidencia sobre la sociedad y las iglesias
- Otros.

Estos ejes están vislumbrados, abordados y seleccionados por el equipo sistematizador al margen de las prioridades o del discurso de la institución. No tienen por qué corresponder a los ejes transversales que aparecen en un PEI, por ejemplo. En este sentido, la dinámica es diferente a la de una autoevaluación; en vez de los desajustes entre lo que propone la institución y lo que hace en la realidad, se trata aquí de descubrir los potenciales inexplorados y/o las fallas no reconocidas.

MAPEO DE LA EDUCACIÓN TEOLÓGICA

En la primera parte del libro elaboramos un estado de la cuestión de la ET formal y superior. Al momento de hacerlo, insistimos sobre el hecho de que esta empresa carece de investigaciones empíricas. La ET en América Latina es un fenómeno cuyas fronteras y alcances no quedan bien delimitados y se diversifica de tal manera que las representaciones tradicionales no responden más a la realidad. Paralelamente, no existen registros ni cuantitativos ni cualitativos de las experiencias e instituciones de ET, más allá de los que tienen determinadas denominaciones o asociaciones.

Nuestras propuestas para un mapeo de la ET en ALC no representan en sí una asesoría como tal para las instituciones de ET y no llevan ningún manual con herramientas. Sin embargo, constituyen un servicio y un insumo importante para que las instituciones y sus actores adquieran una visión más amplia de diferentes expresiones, modalidades y proyectos de ET. Las y los actores involucrados en la ET en ALC, desde estudiantes a financiadoras pasando por docentes, teólogos, iglesias e instancias formativas, se beneficiarán con estas investigaciones, particularmente, para conocer la oferta formativa en su entorno directo o mayor, para sinergias y colaboraciones de diversos índoles.

A continuación se sintetiza y socializa la experiencia de mapeo que propiciamos en Bolivia. Entre los años 2011 y 2012 realizamos un censo de instituciones evangélicas de ET que da informaciones precisas sobre

el estado de la cuestión de la ET en este país.²⁰ Es un ejemplo y un esfuerzo metodológico significativo pero no un modelo a seguir tal cual.

10.1 Marco general

10.1.1 Concepto

El Mapeo es un ejercicio cartográfico que permite recoger, organizar y configurar los datos relativos a experiencias e instituciones de ET de diferentes índoles, orígenes y características. Para ello introduciremos dos tipos diferentes de investigaciones, una de tipo más cuantitativo, otra de tipo más cualitativo para detectar y analizar experiencias alternativas que ofrezcan inspiraciones para salir de la crisis de la ET en general.

10.1.2 Objeto

En el primer caso, el objeto será un conjunto plural y extenso de instituciones de ET dentro de un espacio geográfico determinado. En el segundo, unas experiencias que se destaquen por su impacto, originalidad, calidad y otras cualidades.

10.1.3 Objetivos

El mapeo apunta al siguiente objetivo general:

- Cartografiar la ET en ALC construyendo mapas tanto cuantitativos como cualitativos para que las instituciones y los actores se miren dentro de un contexto educativo-teológico mayor y se dejen inspirar por experiencias significativas.
- Se desglosa en estos objetivos específicos:

²⁰ PREISWERK M., GUTIÉRREZ N., 2012.

- Registrar, documentar, analizar informaciones sobre un conjunto de instancias relacionadas con la ET dentro de un espacio geográfico determinado.
- Socializar los resultados para que miembros de iglesias, centros de formación, instancias teológicas y otros tengan un panorama de las instituciones de ET y acudan a sus ofertas según sus demandas y necesidades.
- Ofrecer la posibilidad a experiencias significativas de ET de sistematizar y socializar sus avances y propuestas.
- Analizar y hacer conocer las experiencias de ET que apuntan significativamente a la renovación y transformación de esta práctica educativa en línea contextual, intercultural, inclusiva y transformadora.
- Contribuir a la elaboración de una tipología de la ET superior en ALC.

10.2 Mapeo cuantitativo

A partir de la experiencia realizada en Bolivia indicamos los elementos que se tomarán en cuenta en el diseño de un mapeo de este tipo.

10.2.1 Organización y capacitación del equipo de trabajo

El equipo estará conformado por personas que tienen un conocimiento profundo de la ET, experiencias en investigaciones de tipo socio-pedagógicas y capacidad de relacionarse e interactuar con todo el espectro de las sensibilidades denominacionales y confesionales. Para la capacitación metodológica del equipo se recomienda el estudio de este libro, las observaciones generales sobre los desafíos relacionados con un

Mapa de instituciones de ET en ALC²¹ y la experiencia piloto de censo llevada a cabo en Bolivia.

10.2.2 Definición del alcance, modalidad y financiamiento del mapeo

El equipo definirá el alcance de la investigación en relación con una ciudad, un departamento, un país o más. Recomendamos la realización de una investigación con encuestas en profundidad alrededor de la identidad institucional, teológica, pedagógica y política y de cuestiones relativas a las relaciones que mantienen las diferentes instituciones presentadas, su sostenibilidad y los aspectos que aparecen en la matriz del ANEXO I.

Se calcularán los costos del proyecto y se buscará financiamientos.

Habrà que definir los alcances del Mapa considerando tres factores complementarios:

- **Ámbito de ET**

Para reducir el alcance de la investigación se pueden privilegiar instituciones de ET de nivel superior, con o sin reconocimiento académico oficial.

- **Identidad eclesial y teológica**

Se asegurará la mayor diversidad eclesial posible, desde la ET católica hasta la neopentecostal.

- **Modalidades**

Se incluirán todas las modalidades empleadas para la ET, desde la presencial hasta la educación a distancia o virtual.

²¹ PREISWERK, 2011 p. 36-40.

10.2.3 Pasos previos a la investigación

a. Promoción

Se elabora un anteproyecto con el alcance, las características y los objetivos de la investigación para promoverla con las personas y las instituciones presumiblemente interesadas en su realización.

b. Búsqueda de auspicios y apoyos institucionales

Se buscan apoyos institucionales para un co-auspicio o para un simple aval institucional o eclesial. Se acudirá por ejemplo a:

- Entidades directamente relacionadas con la ET, como asociaciones, determinados seminarios o facultades.
- Instituciones eclesiales y paraeclesiales: además de iglesias, algunas ONG' s de inspiración cristiana están buscando espacios de formación para su personal en lo bíblico-teológico y pastoral y tienen interés en conocer las ofertas que existen en este campo.
- Instancias académicas: universidades o departamentos de investigación.

c. Selección de instituciones

Se establece una primera lista de instituciones a ser entrevistadas, aplicando criterios estrictamente formales, al margen de consideraciones de tipo denominacional, doctrinal, ideológico. Para ello se acudirá a diferentes bancos de datos, relaciones, asociaciones de seminarios y/o de iglesias, portales de iglesias, ministerios de educación, internet y otros.

d. Elaboración de la boleta

Se elabora una boleta que permita recoger la mayor parte posible de informaciones, optando por un cuestionario amplio y detallado, tomando en cuenta la herramienta elaborada por la experiencia piloto.

Se socializa la boleta con las instancias co-auspiciadoras y se integran sus observaciones y sugerencias.

e. Selección y entrenamiento de encuestadores

Se buscará personas con experiencia en encuestas socio-religiosas y abiertas a la problemática que se quiera investigar. Es importante que las y los encuestadores manejen el lenguaje y la sensibilidad propios de las instituciones teológicas para establecer y facilitar el diálogo con sus representantes.

10.2.4 Realización de la investigación

a. Procedimiento

Las y los encuestadores llevarán una credencial con el respaldo de las instancias que auspician la encuesta. Tendrán probablemente que visitar más de una vez a las instituciones seleccionadas para encontrar sus distintos responsables y recoger la documentación considerada pertinente por el equipo (Estatutos, planes de estudios, documentos institucionales, estadísticas, otros.)

b. Ficha técnica

Las y los encuestadores llenarán una ficha técnica en la que rendirán cuenta de las condiciones en las que se realizaron todas las actividades relativas al trabajo así como las posibles dificultades encontradas.

10.2.5 Procesamiento de los datos

Se utilizará un programa estadístico informático para vaciar y procesar los datos de la encuesta, por ejemplo SPSS. Esto permite con facilidad organizar, comparar, armar cuadros y gráficos así como realizar múltiples operaciones cruzadas de cara a interpretaciones más agudas.

Sobre esta base se inicia la tarea más interpretativa, primeramente siguiendo el orden de las preguntas. Después, a partir de hipótesis o

intuiciones de quienes interpretan los datos, se buscarán correspondencias internas y cruces entre diferentes respuestas.

10.2.6 Validación y socialización

Es importante que las instituciones encuestadas tengan la oportunidad de conocer los resultados, así como las interpretaciones sacadas de la encuesta, antes de que sean difundidos o publicados más ampliamente. Para ello se llevará a cabo un taller con representantes de diferentes instituciones.

10.2.7 Producto final y publicación

Se buscarán las mejores vías para asegurarse de que los resultados lleguen a sus destinatarios.

10.3 Mapeo cualitativo

En este caso se investigarán experiencias e instituciones que representan un interés particular dentro del panorama general de la ET en ALC. Proponemos que se tomen también en cuenta experiencias que se realicen fuera del ámbito de la educación superior y que desarrollen modalidades de educación no formal. La cantidad y la ubicación geográfica son factores que no intervienen en la selección de las experiencias.

La modalidad para recoger y procesar informaciones significativas sobre la identidad, las actividades que desempeñan y los logros de las experiencias queda abierta con la preocupación de permitir una expresión propia que no esté condicionada por preconceptos relacionados con la generalidad de los casos. Se podrá indicar a las instancias interesadas la existencia del catálogo virtual que existe en el

sitio web de SPT,²² así como lo que planteamos en este libro sobre sistematización.

Indicamos algunos criterios a los que deberían responder las instancias que integren este mapeo:

- potencial alternativo y renovador,
- creatividad,
- contextualidad, interculturalidad e inclusividad,
- recorrido de por lo menos dos años,
- capacidad de comunicación,
- posibilidad de articular ET formal y superior con otras visiones y alcances
- Otros.

²² www.serviciospt.org

HORIZONTE

Sería contradictorio terminar un libro de esta naturaleza con una conclusión. Si ella existe será dada y realizada por quienes ensayen nuestras propuestas, las transformen y mejoren dentro de sus propias circunstancias y contextos. Una caja de herramientas como la nuestra no debe cerrarse, queda abierta a la creatividad y a la ingeniosidad en busca del “inédito viable” que anhelamos como educadores.

Nuestra tarea educativa es siempre incompleta; la evaluación, la planificación y la investigación quedan provisorias e inacabadas; la trama se va reconstituyendo a cada paso. Algo que Pablo ya intuía:

“Ahora vemos como en un mal espejo, confusamente, después veremos cara a cara.” I Cor. 13:12.

ANEXO I

Matriz Común a las Prácticas de ET

Proyecto educativo

1. Oferta académica, programas y modalidades
 - 1.1 Programas académicos, planes de estudio y áreas
 - 1.2 Currículo y ejes transversales
 - 1.3 Programas de materia o sílabos
 - 1.4 Modalidades
 - 1.5 Sistema de evaluación y calificación
2. Áreas conexas
 - 2.1 Investigación
 - 2.2 Extensión y prácticas
3. Otros recursos, apoyos y servicios
 - 3.1 Materiales didácticos
 - 3.2 Biblioteca
 - 3.3 Publicaciones
 - 3.4 Documentos, administración académica y registros
 - 3.5 Becas
4. Hilos conexos

Actores

1. Estudiantes
2. Cuerpo docente
3. Directivos y administrativos
4. Otros actores
5. Diversidad
 - 5.1 Diversidad de género
 - 5.2 Diversidad socio-económica
 - 5.3 Diversidad generacional
 - 5.4 Diversidad cultural
6. Hilos conexos

Institución, Relaciones y Comunicaciones

1. Documentos constitutivos, jurídicos y manuales
 - 1.1 Estatutos
 - 1.2 Reglamentos y manuales de función
 - 1.3 Documentos identificatorios
 - 1.4 Organigrama
2. Dirección, gestión y administración
 - 2.1 Gobierno y gobernabilidad
 - 2.2 Política de gestión
 - 2.3 Administración
3. Infraestructura, equipos, patrimonio
4. Relaciones internas y vida comunitaria
 - 4.1 Relaciones entre actores
 - 4.2 Dimensión psico-pastoral
 - 4.3 Vida comunitaria
5. Comunicaciones internas y externas
 - 5.1 Comunicaciones internas
 - 5.2 Comunicaciones externas
6. Hilos conexos

Orígenes Contexto

1. Orígenes y memoria
2. Contexto local
 - 2.1 Esfera eclesial
 - 2.2 Esfera educativa
 - 2.3 Esfera religiosa y cultural
 - 2.4 Esfera política
 - 2.5 Esfera socio-económica
3. Relaciones externas
 - 3.1 Relaciones con pares
 - 3.2 Relaciones con el ámbito eclesial y para eclesial
 - 3.3 Relaciones con asociaciones y movimientos
 - 3.4 Convenios
4. Hilos conexos

Cruces

1. Demandas
2. Prácticas
3. Métodos
4. Identidad
 - 4.1 Identidad teológica
 - 4.2 Identidad pedagógica
 - 4.3 Identidad política

ANEXO II

Servicios Pedagógicos y Teológicos (SPT)

Manifiesto por una Educación Teológica de Calidad

1. Para promover un debate

Somos personas comprometidas con la educación teológica (ET) a partir de la diversidad de nuestras prácticas: tanto desde el aula como desde la iglesia, desde la universidad como desde la educación no formal, desde la investigación como desde el compromiso político, desde la teología como desde las ciencias de la religión, desde algún lugar de Abya Yala²³ o desde otros espacios comprometidos con esta realidad.

Redactamos un manifiesto, un conjunto de convicciones tanto abiertas como desafiantes, y nos comprometemos a enriquecer el debate sobre la ET con todos los interlocutores posibles, sin plantear un marco teórico definitivo ni mucho menos normativo.

Después de aclarar lo que entendemos por ET (sección 2), justificamos el uso que hacemos de la palabra “calidad” (3) dentro de los retos que nos presenta la situación actual (4), relacionándola con la calidad de vida (5), cada vez más amenazada en nuestra Abya Yala. Concebimos la ET como una práctica inscrita tanto dentro de la misión cristiana (6) como dentro de la educación en general (7), buscando la manera en que ambas esferas han de responder a la lucha por una vida

²³ Dado el sesgo colonial y eurocéntrico de las expresiones “América” y “latina”, nos sumamos a quienes desde hace ya unas décadas utilizan la expresión kuna “Abya Yala” para referirse simbólicamente a América Latina y al Caribe. En el idioma de los kunas, una etnia de Panamá y Colombia, Abya Yala significa “tierra madura”, o según algunos “tierra viva” o “tierra en florecimiento”.

plena para todos. La ET como esfuerzo sistemático y riguroso requiere del aporte crítico de la teología y de la pedagogía, así como el de muchas otras disciplinas. Señalaremos algunas características de una teología (9) y de una pedagogía (10) de calidad a partir de un paradigma (8) que las orienta a ambas en un marco liberador y a la vez intercultural. Finalmente relacionaremos algunas de las particularidades de una ET de calidad (11) con las instituciones (12) en las que se puede llevar a cabo, sugiriendo algunos usos posibles del manifiesto (13).

2. Qué entendemos por educación teológica

Entendemos la ET como parte de la misión de la Iglesia de anunciar y anticipar el Reinado de Dios en la historia. Se trata de una modalidad particular de educación ligada al aprendizaje creativo, organizado y crítico de quienes reflexionan sobre su fe —es decir que hacen teología— desde la diversidad de sus dones y sus ministerios. La ET se diferencia de otras tareas propias de la comunidad cristiana, tales como la iniciación en la fe, la catequesis, la liturgia, la proclamación del Evangelio y la diaconía, pero también se apoya en ellas. Planteamos una ET abierta a todas y todos los creyentes, que sea permanente a lo largo de su existencia, incidiendo en diferentes ámbitos y grados de especialización. Para ello, la ET dialogará con las prácticas políticas, las expresiones culturales y las ciencias que defienden la vida en todos sus aspectos. Reivindicamos una ET articulada a una teología “jesuánica”, elaborada desde una iglesia no centrada en sí misma sino orientada al Reinado de Dios.

Vislumbramos una ET al servicio de la promoción y de la defensa de la vida, que sea contextual, abierta, dialogal, transformadora, interdisciplinaria e intercultural, que asuma y que vaya más allá de las tradiciones y culturas, así como de los modelos pastorales y educativos particulares. Queremos que la ET, además de estar al servicio de las iglesias, se deje interpelar también por las teologías explícitas o implícitas de las tradiciones religiosas y culturales ancestrales y

contemporáneas de Abya Yala. Así, nos referimos a una ET asumida desde la fe cristiana pero en un contexto y en una perspectiva interreligiosos.

3. Por qué hablamos de calidad en educación teológica

En este mundo globalizado, la palabra “calidad” se usa más que nunca y en los sentidos más diversos. Siempre, y en todas las latitudes, la humanidad ha buscado definir lo que sería una “educación buena”, pero la manera de abordarla por el lado de la calidad está histórica y culturalmente condicionada. En el decenio de 1980 los neoliberales impusieron a la educación y a otras prácticas sociales el discurso de la calidad, asimilándolo a la búsqueda de la “excelencia” o de la “calidad total” en el campo empresarial. Una de las pretensiones de esta visión consiste en separar arbitrariamente lo técnico de lo político, como si lo educativo pudiera aislarse de su entorno social. Sin embargo, a pesar de nuestra crítica, asumimos algunos de los desafíos de la corriente de la calidad. Queremos apropiarnos de este lenguaje y de sus exigencias y redimensionarlos desde una perspectiva ética, política y teológica, pensando que será de beneficio para nuestras experiencias de ET y para nuestras iglesias.

En teología no se habla mucho de calidad. Para hacerlo, particularmente desde Abya Yala, tendremos que asumir y superar varias tensiones y contradicciones. La calidad cristiana, siguiendo el ejemplo de Jesús:

- integra la Palabra inspiradora y transformadora (*Pneuma*) con el discurso normativo (*Logos*),
- asume la tensión creativa entre la fe del Pueblo de Dios y la sofisticación del discurso sobre la fe,
- se nutre tanto de la lucha transformadora y del silencio como de la mística,

- transita entre culturas con racionalidades emergentes y la herencia de una cultura y una racionalidad dominantes,
- sabe que “la verdad se hace” y que corre siempre el riesgo de estar “aprisionada en la injusticia”.

Buscar la calidad en el quehacer teológico implica combinar de manera creativa la búsqueda de la *relevancia* de la teología en el contexto de la realidad más apremiante de Abya Yala en relación con la *pertinencia* de una disciplina que tiene identidad y exigencias epistemológicas propias.

4. La vulnerabilidad de la educación teológica nos exige mayor responsabilidad

En Abya Yala es crucial responder por la calidad de nuestra tarea, sobre todo en la educación superior, pues resulta cada vez más difícil justificar la existencia de la ET en sí misma:

- las iglesias nos cuestionan en torno al servicio real que les prestamos;
- los movimientos sociales nos apremian a explicitar la relación que tenemos con sus luchas;
- las culturas ancestrales y emergentes nos cuestionan sobre nuestra complicidad con un pasado colonial y un presente a veces neocolonial que inciden en la forma de aprender, enseñar e investigar;
- las instancias educativas (tanto académicas como populares) nos exigen rendir cuentas de nuestra pedagogía y nuestra didáctica;
- los Estados, a través de los ministerios de educación respectivos, imponen a nuestras instituciones requisitos formales cada vez más exigentes para otorgarles el reconocimiento del nivel universitario;

- las agencias de financiamiento nos reclaman planes mejor fundamentados en lo teológico-pedagógico, así como una administración transparente y eficaz de los recursos.

La vulnerabilidad de la ET nos exige, pues, una mayor responsabilidad. Para encarar este reto relacionaremos la calidad de la ET con el contexto mayor, así como con las prácticas, las disciplinas y los paradigmas que la atraviesan.

5. Por una vida en plenitud

Desde la fe cristiana vivimos la vida como un don, como algo que nos precede, nos trasciende y nos transforma constantemente, incluso más allá de la muerte. Recordamos que Dios es autor de la vida y que somos parte de una Creación sin límites que abraza a todos los seres vivos dentro del cosmos.

La calidad de vida no es un estado sino una dinámica y una meta relacional: nadie puede alcanzar una verdadera calidad de vida mientras la vida de otros esté amenazada. La calidad de vida es integral: material y espiritual, corporal e intelectual, moral y estética, personal y comunitaria, natural y cultural. Abarca tanto necesidades como deseos.

Reconocemos que, de manera general, nuestras sociedades, culturas e iglesias no garantizan, ni siquiera dentro de sí mismas, una vida plena para todos. Por otra parte, nuestras prácticas o proyectos teológicos y pedagógicos tampoco asumen siempre la centralidad de la vida y su defensa.

Como cristianas y cristianos vislumbramos el Reinado de Dios como un horizonte de vida plena, de vida compartida y armoniosa. Es la utopía que nos moviliza para ser artesanas y artesanos de la calidad de vida conjuntamente con otras culturas y creencias que apuntan a ella. En cada contexto, lugar y coyuntura, nos toca discernir cómo articular creativamente esta utopía con diferentes actores y movimientos, dentro de un determinado proyecto de comunidad, de sociedad y de ciudadanía. Reconocemos que, apuntando a esta misma utopía, tenemos visiones y

prácticas diferentes y hasta contradictorias en función de nuestro origen social o cultural, de género, generación, etc. Admitimos que tal diversidad de visiones utópicas es conflictiva.

Frente a la colonización de las mentalidades que pretende imponer el sistema dominante, ante la globalización del capitalismo tardío, la virtualización de la realidad y la destrucción así como la privatización del espacio público, apostamos por una educación de calidad — incluyendo la ET— capaz de crear espacios en los que se manifiesten formas de vida que permitan no solo resistir estas imposiciones, sino generar subjetividades que anticipen nuevos estilos de vida. La tensión escatológica de la fe y la teología cristianas, su inevitable dimensión de esperanza, es la invitación a pensar, creer y obrar en términos del “nuevo ser humano”, de “la nueva creación en Cristo”. En este sentido, la formación teológica que propugnamos se mantiene abierta a las nuevas experiencias de la fe, a un futuro renovado —sin quedarnos encerrados en sistemas o esquemas predeterminados ni dejarnos ganar por la ideología del sistema único—, lo que conlleva profundas implicaciones antropológicas.

6. Por una misión transformadora

Entendemos por misión de calidad tanto el proyecto como las prácticas de las y los seguidores de Cristo, puestas al servicio de la vida plena y de la anticipación del Reinado. Es Misión de Dios antes que obra de personas o instituciones particulares. La misión, para ser cristiana, deberá ser una práctica creadora y transformadora. Su calidad emana de su cercanía y conformidad con la práctica de Jesús y con todas y todos los testigos que, a lo largo de la historia y en su propio contexto, inspirados por el Espíritu Santo, recorrieron, continuaron y actualizaron el mismo camino.

Simultáneamente, reconocemos que la misión cristiana presenta siempre un aspecto contradictorio, lo que determina una tensión permanente entre lo ideal y lo real, entre el advenimiento del Reinado de

Dios, la incompletud de la persona y la ambigüedad de cualquier proyecto humano. Vemos la misión a la que nos debemos desde la ET en términos de:

- una respuesta a la Misión de Dios como llamado e imperativo que precede a nuestras iniciativas;
- una Iglesia no autocentrada, al servicio de las y los excluidos y de la vida plena;
- la denuncia de y la resistencia contra todo poder (económico, político, religioso, moral, sexista) que pretenda volverse absoluto;
- el desarrollo y la participación en prácticas sociales alternativas y liberadoras que nos conduzcan por caminos de mayor equidad, justicia, paz, no violencia, preservación de la Creación;
- el acompañamiento y el consuelo a las personas que sufren;
- la inclusión y la integralidad: un enfoque incluyente (al servicio de toda la humanidad) e integral (para todas las dimensiones de la persona).

7. Por una educación al servicio de la vida

Luchamos por una educación al servicio de la vida plena, lo que implica una educación de calidad continua y permanente para todos los individuos. Al denunciar el divorcio entre calidad y equidad, reivindicamos la naturaleza democrática de la educación, la preocupación ética por la construcción de una ciudadanía responsable y la lucha por la convivencia solidaria. Consideramos que, entre muchos otros criterios, la calidad educativa se sustenta en:

- la diversidad, la accesibilidad y la permanencia de las diversas modalidades y especializaciones educativas a lo largo de toda la vida;
- el conocimiento crítico de la realidad y la sistematicidad del análisis;

- el énfasis en el aprendizaje, en el aprender a aprender, en el aprender a ser, en el aprender a convivir y en el aprender a emprender, que redundan en una cultura de paz;
- el respeto por las diversas formas en que las personas dan sentido a su vida;
- la articulación con la justa producción, distribución y consumo de los bienes;
- la consistencia entre discurso, teoría y práctica;
- la participación social, cultural y ciudadana;
- el protagonismo e interdependencia de los sujetos en comunidades educativas;
- una evaluación permanente de sus protagonistas y de sus metas de cara a su pertinencia e impacto en los contextos específicos;
- la construcción de relaciones educador-educando y educando-educador acordes con un proyecto político que mejore la calidad de vida.

Heredamos muchos de estos desafíos del movimiento de la Educación Popular.

8. Por un paradigma intercultural

Como parte de prácticas políticas, pastorales y educativas que apuntan a la calidad de vida, relacionamos la ET con la teología y la pedagogía, y a éstas con un paradigma más amplio dentro del cual operan. Se trata de un marco epistemológico en el que confluyen diferentes vertientes y dimensiones de la acción y del pensamiento humano. Aun a riesgo de quedarnos en un nivel demasiado abstracto, caracterizamos tentativamente este paradigma como:

- inter/transdisciplinario e intercultural;
- integral y multifactorial (multiplicidad de formas de conocimiento y complejidad de sus relaciones);

- incluyente de múltiples racionalidades y potencialidades humanas (emotiva, cognitiva, corporal, espiritual, moral, intuitiva, creativa, etc.);
- contextual e histórico (articulado a las circunstancias históricas y al contexto económico, político, cultural, de género, etc.);
- problematizador y transformador (hacia cambios que tiendan a una mayor calidad de vida para todas y para todos);
- intuitivo e inédito (abierto a las dimensiones no exploradas del ser y de la vida humana, de la historia, de las otras culturas, etc.);
- procesual, en espiral ascendente (es decir con interpretaciones sucesivas, contextualizadas y superadoras).

9. Por una teología liberada y liberadora

Apostamos por una teología de calidad en la que prácticas, contenidos y métodos interactúen permanentemente. Su método, además de asumir el paradigma anteriormente descrito, presentará especificidades propias de orden hermenéutico, comunitario, ecuménico, etc. Una teología de calidad integra y articula desde su contexto las teologías emergentes con las teologías que han interpretado la fe cristiana a lo largo de la historia de la Iglesia en sus múltiples expresiones. El sello evangélico de esta teología proviene de una revelación dirigida más a “tontos y pequeños” que a “sabios e ilustrados”.

La comunidad de fe es productora y protagonista de la teología y no solamente receptora de la misma. Su protagonismo se articula al papel técnico y regulador de la o del teólogo profesional, así como al de la Iglesia o al de la tradición eclesial.

Queremos una teología que asuma críticamente su propia identidad y especificidad en diálogo e interacción con las otras teologías. Además, en el contexto de un horizonte ético y de esperanza, construiremos la calidad de la teología en diálogo con otras espiritualidades, ciencias, expresiones culturales e ideologías. Buscaremos asegurar en los

contenidos de una teología de calidad algunas de las siguientes dimensiones:

- profética, sapiencial y mística;
- trinitaria, es decir, en interacción creativa entre su dinámica propiamente teológica, cristológica y pneumatológica;
- práctica, bíblica y hermenéutica;
- provisoria por estar atenta a la gracia que irrumpe de manera siempre imprevista en las diferentes coyunturas y circunstancias;
- liberada y liberadora de los sistemas intelectuales, políticos y eclesiásticos que atentan contra la vida plena;
- inscrita en una tradición específica (la teología se conjuga siempre en plural, no hay síntesis teológica que subsuma todas las tradiciones particulares);
- articuladora de lo espiritual con lo político;
- abierta y receptiva a la riqueza y a las enseñanzas de otras creencias, cosmovisiones y espiritualidades.

Muchas de estas cualidades teológicas nos fueron ya ricamente transmitidas por la teología latinoamericana de la liberación.

10. Por una pedagogía de la esperanza

Una pedagogía de calidad es aquella que seamos capaces de construir y renovar continuamente a partir de las experiencias educativas emergentes sin encerrarnos en ninguna corriente pedagógica particular, pero haciéndola relevante en el contexto o la coyuntura específicos. Dicha pedagogía mantiene una distancia crítica frente a las prácticas educativas, buscando acompañar y reforzar su calidad sin legitimarlas. Es fruto de un trabajo inter/transdisciplinario permanente con todas las ciencias y artes de la educación. Contamos con una rica tradición para forjar calidad a partir de pedagogías:

- de la esperanza, relacionada con un proyecto político más amplio;

- de la transformación y del contexto;
- de la diversidad (pedagogía diversificada en función de sujetos, saberes, proyectos, métodos, contenidos, tipos de aprendizaje, etc.);
- del diálogo de saberes y de la negociación cultural;
- de la creatividad (asumiendo la multiplicidad de expresiones y fomentando un aprendizaje autónomo);
- democratizadoras y democráticas (en materia de derechos humanos, cultura de paz, equidad de género, intergeneracional, étnica, etc.);
- de la crítica, de la participación y del diálogo;
- populares, es decir atentas a la presencia de las y los excluidos, de los marginados por los sistemas de poder; ligadas a culturas producidas por sujetos ignorados por los saberes consagrados.

11. Por una educación teológica de calidad

Articulada con las características y criterios que ya indicamos, relacionamos estrechamente la ET con la búsqueda de la calidad de vida (personal, espiritual, institucional, política, etc.). Queremos abrir la ET a la multiplicidad de actores que responden a carismas y ministerios vinculados a su vez con diferentes tipos de aprendizajes teológicos y modalidades de enseñanza. Esto implica el reconocimiento de la diversidad de necesidades, intereses, inteligencias y talentos en función del género, generación, cultura, creencias, opción sexual, etc. de cada quien. Deseamos traducir el reconocimiento de la diversidad en una interacción coherente entre teoría y práctica teológico-pedagógica.

Si propugnamos una ET que sea una contribución crítica y constructiva para la misión de la Iglesia tendremos que apuntar a:

- la fecundación recíproca o cruzada entre teología popular (comunitaria, bíblica, artística, política) y el ejercicio académico teológico;

- la continuidad y la diversidad de la ET a lo largo de toda la vida y en todos los ámbitos;
- la resolución de la tensión entre vocación, reflexión crítica y adquisición de herramientas para el compromiso cristiano en general y el trabajo pastoral específico;
- la construcción de puentes entre la teología y la pastoral, entre el compromiso eclesial y la transformación de la sociedad, entre el consuelo y la denuncia;
- la articulación y complementariedad entre las diferentes áreas del quehacer teológico;
- el uso crítico, creativo e interactivo de las principales mediaciones del quehacer teológico (espiritual, práctico, hermenéutico);
- la relevancia y el impacto de la ET (en el contexto familiar, comunitario, eclesial, cultural, social, político, etc.) en relación con la pertinencia de la teología como disciplina.

12. Por la calidad en las instituciones de educación teológica

Relacionamos la calidad de una institución de ET con la calidad de vida y la de la propia ET. El tipo de relaciones humanas dentro de la institución prefigura el clima y la calidad de la vida institucional. Una gestión de calidad de la vida institucional se mide en función del nivel de aprendizaje, seguridad, bienestar, confianza mutua, iniciativa, así como de otros criterios generales vinculados al carácter incluyente, la diversidad y la equidad de género. La calidad de la gestión y de la administración, reguladas por las técnicas de planificación, monitoreo y evaluación, están sujetas al proyecto y a la realización participativa de la ET. En otras palabras, el modelo administrativo deberá responder también a criterios de servicio y a criterios pedagógicos en la búsqueda de una verdadera comunidad de aprendizaje. Como las relaciones ligadas al saber son inevitablemente relaciones de poder, la gestión de una institución de ET de calidad requiere de:

- una participación política democrática,
- un estilo de relaciones basado en la confianza mutua y el compromiso profesional transformador,
- transparencia, flexibilidad,
- una eficiencia solidaria (como alternativa a la que está dictada por el afán de lucro),
- empoderamiento de los diferentes actores,
- circulación de la información,
- sostenibilidad (menor dependencia, mayor autogestión),
- etc.

13. Cómo trabajar con este manifiesto

Las convicciones y esperanzas que expresamos al escribir este manifiesto tendrán impacto y aplicaciones solamente en la medida en que las y los actores involucrados en la ET las hagan suyas, reformulándolas desde cada contexto, iglesia, instancia educativa y actores específicos. Los acápites 5 a 12, y más concretamente los cuatro últimos, pueden servir como insumos para realizar talleres en los que las personas involucradas en instituciones de ET específicas vayan traduciendo las pautas y lineamientos generales en indicadores verificables a partir de su propia práctica. Estamos convencidos de que el manifiesto puede estimular debates de fondo sobre algunos de los pilares sobre los que descansa cualquier proyecto de ET, por ejemplo:

- el contexto general de la ET y de la institución propia,
- el proyecto pedagógico, teológico y político,
- el plan de estudios y el currículo,
- la formación y actualización docente,
- la revisión de los materiales,
- la didáctica,
- la gestión y la administración,
- etc.

230 Tramas pedagógicas en la Teología

Servicios Pedagógicos y Teológicos (SPT) ofrece su disponibilidad para acompañar y coordinar el desarrollo de este tipo de iniciativas en función de la realidad propia de cada institución y cuenta con profesionales calificados al efecto. Para ello, las personas interesadas pueden dirigirse a serviciospt@gmail.com

Abya Yala, Navidad 2007

ANEXO III

Fichas para asesorías

Aclaraciones

La Asesoría de Auditoría externa no va acompañada por un Manual ya que estará realizada por SPT mismo o por alguna otra entidad externa.

Como las fichas están en proceso de producción, el nombre, la numeración y la cantidad de las fichas podrán variar todavía.

- Introducir más fichas que hagan puente con el Manifiesto

Manual para autoevaluación

Pregunta previa. ¿Necesita nuestra institución hacer una autoevaluación y por qué?

Necesidad de una autoevaluación Ficha T 0.1

Capacitación metodológica del equipo Ficha M 0.1

Paso 1. Estado de situación (prediagnóstico)

Estado de la situación: prediagnóstico Ficha T 1.1

Paso 2. Problemática, marco referencial y contexto

Marco referencial de la experiencia y matriz general Ficha M 2.1

Representaciones de la “casa” de la ET Ficha S 2.1

Paso 3. Diseño del proceso de la autoevaluación

Cuadro del diseño de una autoevaluación Ficha T 3.1

Paso 4. Observación y recolección de informaciones

Búsqueda y recolección de informaciones Ficha M 4.1

3.3 Publicaciones Ficha T 6 A 3.2

3.4 Documentos, administración académica, registros, beca
Ficha T 6 A 3.3

4. *Hilos conexos* -

(Se introduce en todas las fichas posibles una indicación o pregunta que remite a otros aspectos interrelacionados)

B. Actores

1. *Estudiantes* Ficha T 6 B1

2. *Cuerpo docente* Ficha T 6 B2

3. *Directivos y administrativos* Ficha T 6 B3

4. *Otros actores* Ficha T 6 B4

5. *Género* Ficha T 6 B5

6. *Diversidad cultural* Ficha T 6 B6

7. *Hilos conexos* -

C. Institución, Relaciones y Comunicaciones

1. *Documentos constitutivos, jurídicos y manuales*

1.1 Estatutos (y)

1.2 Reglamentos y manuales de función Ficha T 6 C1.1

1.3 Documentos identificatorios (y)

1.4 Organigrama Ficha T 6 C1.4

2. *Dirección, gestión y administración*

2.1 Gobierno y gobernabilidad Ficha T 6 C2.1

2.2 Política de gestión Ficha T 6 C2.2

2.3 Administración Ficha T 6 C2.3

3. *Infraestructura, equipos, patrimonio* Ficha T 6 C3

4. *Relaciones internas y vida comunitaria*

4.1 Relaciones entre actores Ficha T 6 C4.1

4.2 Dimensión psico-pastoral (y)

234 *Tramas pedagógicas en la Teología*

4.3 Vida comunitaria Fichas T 6 C4.2

5. *Comunicaciones internas y externas*

5.1 Comunicaciones internas Fichas T 6 C5.1

5.2 Comunicaciones externas Fichas T 6 C5.2

6. *Hilos conexos*

-

D. Orígenes y Contexto

1. *Orígenes y memoria*

Fichas T 6 D.1

2. *Contexto local*

2.1 Esfera eclesial

Fichas T 6 D2.1

2.2 Esfera educativa

Fichas T 6 D2.2

2.3 Esfera religiosa y cultural

Fichas T 6 D2.3

2.4 Esfera política (y)

2.5 Esfera socio-económica

Fichas T 6 D2.4

3. *Relaciones externas*

3.1 Relaciones con pares

Fichas T 6 D3.1

3.2 Relaciones con el ámbito eclesial y para eclesial

Fichas T 6 D3.2

3.3 Relaciones con asociaciones y movimientos

Fichas T 6 D3.3

3.4 Convenios

Fichas T 6 D3.4

4. *Hilos conexos*

-

Cruces

1. *Demandas*

Fichas T 5 E1

2. *Prácticas*

Fichas T 5 E2

3. *Métodos*

Fichas T 5 E3

4. *Identidad*

4.1 Identidad teológica

Fichas T 5 E 4.1

4.2 Identidad pedagógica

Fichas T 5 E 4.2

4.3 Identidad política

Fichas T 5 E 4.3

Paso 7. Elaboración de resultados y propuestas

De los resultados a las propuestas Ficha M 7.1

Paso 8. Elaboración de productos finales, socialización

y apropiación Socialización de la autoevaluación Ficha M 8.1

Paso 9. Evaluación del proceso y seguimiento

Evaluación de la autoevaluación Ficha M 9.1

Seguimiento de la autoevaluación Ficha M 9.2

Manual para construcción del proyecto educativo institucional

0. El por qué y el para qué del PEI

Informaciones básicas sobre el PEI Ficha P 0.1

1. Diseño

Antecedentes de planificación y proyecto educativo Ficha T 1.1

Pasos del PEI relacionados con la Matriz Ficha M 1.1

2. Diagnóstico institucional

Matriz FODA Ficha M 2.1

3. Visibilización de las y los actores

¿Quiénes están interactuando en el proyecto y qué buscan? Ficha T 3.1

¿Qué buscan y esperan las y los diferentes actores? Ficha T 3.2

4. Explicitación de la identidad institucional

¿Qué es y cómo redactar la Visión? Ficha M 4.1

¿Qué es y cómo redactar la Misión? Ficha M 4.2

¿Cómo definir y expresar las opciones institucionales? Ficha M 4.3

Reflexión sobre los fundamentos teológicos Ficha P 4.1

¿Cómo elaborar los fundamentos teológicos propios? Ficha M 4.4

236 *Tramas pedagógicas en la Teología*

| | |
|---|-------------|
| ¿Cómo elaborar una declaración de fe? | Ficha M 4.5 |
| Reflexión sobre los fundamentos pedagógicos | Ficha P 4.2 |
| ¿Cómo elaborar los fundamentos pedagógicos propios? | Ficha M 4.6 |

5. *Marco estratégico y programático*

| | |
|---|-------------|
| ¿Cómo vislumbrar los ejes y los fines estratégicos plasmados? | Ficha M 5.1 |
|---|-------------|

6. *Diseño curricular*

| | |
|--------------------------------------|-------------|
| Análisis y diagnóstico del currículo | Ficha M 6.2 |
|--------------------------------------|-------------|

7. *Marco institucional de gestión*

| | |
|--|-------------|
| Criterios para una gestión de calidad | Ficha P 7.1 |
| Características de la gestión deseada | Ficha T 7.1 |
| Definición de las Unidades de apoyo | Ficha M 7.1 |
| Revisión de la documentación institucional | Ficha M 7.2 |
| Representaciones diversas del organigrama | Ficha S 7.1 |
| Elaboración del organigrama | Ficha M 7.3 |

8. *Validación, comunicación e implementación del PEI*

| | |
|---|-------------|
| Validación, compromiso, plazos y responsables del PEI | Ficha T M.1 |
|---|-------------|

9. *Seguimiento y evaluación del PEI*

Manual para revisión y elaboración de diseño curricular

O. ¿Hace falta revisar el currículo y elaborar un diseño curricular?

| | |
|---|-------------|
| Representaciones sobre el currículo | Ficha S 0.1 |
| ¿Necesitamos revisar nuestro currículo? | Ficha M 0.1 |
| Conceptos generales sobre currículo y diseño curricular | Ficha P 0.1 |

1. Organización de la revisión o construcción del diseño curricular

| | |
|---|-------------|
| Formulario para organización de la asesoría | Ficha T 1.1 |
| <i>2. Diagnóstico institucional</i> | |
| FODA del currículo | Ficha T 2.1 |
| Existencia, lugar y función del currículo dentro del proyecto | Ficha M 2.1 |
| <i>3. Análisis y fundamentos pedagógicos</i> | |
| Campos de saber | Ficha P 3.1 |
| Organización de los contenidos | Ficha M 3.1 |
| Saberes previos | Ficha M 3.2 |
| Ejes transversales: aclaraciones teóricas | Ficha P 3.2 |
| Metodología implementada | Ficha M 3.3 |
| Módulos | Ficha M 3.4 |
| Elaboración de objetivos y competencias | Ficha M 3.5 |
| Evaluación y calificación | Ficha P 3.2 |
| Tipos de evaluación | Ficha M 3.6 |
| <i>4. Análisis y fundamentos teológicos</i> | |
| Repartición real de materias y áreas | Ficha M 4.1 |
| Ejes transversales e interdisciplinariedad | Ficha M 4.2 |
| Módulos y nudos problemáticos | Ficha M 4.3 |
| Indicadores de contenidos teológicos (para la ficha desarrollar los criterios que planteo en Preiswerk, <i>Contrato</i> p. 90, 2011) | Ficha M 4.4 |
| Indicadores procedimentales y valóricos (para la ficha desarrollar los criterios que planteo en el <i>Contrato</i> p.90-1) | Ficha M 4.5 |
| <i>5. Análisis y fundamentos contextuales, selección cultural y currículo oculto</i> | |
| Indicadores contextuales y socio-culturales (para la ficha desarrollar los criterios que planteo en el <i>Contrato</i> p. 90-1) | Ficha M 5.1 |

238 *Tramas pedagógicas en la Teología*

¿Cómo detectar la selección cultural? Ficha T 5.1

¿Cómo detectar el currículo oculto? Ficha T 5.2

6. *Explicitación de las demandas*

Explicitación de las demandas Ficha M 6.1

Marco socio profesional Ficha T 6.1

7. *Discusión, análisis y selección de las demandas*

Matriz para análisis de las demandas Ficha T 7.1

Matriz para selección de las demandas Ficha T 7.2

Matriz para organización de las demandas Ficha T 7.3

Demandas y opciones institucionales Ficha M 7.1

8. *Formulación del diseño curricular*

¿Cómo elaborar los fundamentos teológicos? Ficha M 8.1a

¿Cómo elaborar los fundamentos pedagógicos? Ficha M 8.1b

Definición de los ejes transversales Ficha M 8.2

Objetivos estratégicos Ficha M 8.3

De las demandas a los contenidos Ficha M 8.4

Ejemplo de organización y selección de contenidos Ficha M 8.5

Ejemplos de nudos problemáticos Ficha M 8.6

Explicitación de los métodos Ficha M 8.7

Mapa curricular Ficha M 8.8

Plan de estudios Ficha M 8.9

Programa de estudios Ficha M 8.10

Evaluación y calificación Ficha P 8.1

Selección cultural de otro tipo Ficha M 8.11

9. *Validación, comunicación del diseño curricular*

10. *Implementación y evaluación del diseño curricular*

BIBLIOGRAFÍA

MEJÍA, Marco Raúl. 2008. La sistematización. Desde abajo: Bogotá

PERESSON, Mario. 1996. “Metodología de un proceso de sistematización” en Sistematización de experiencias, Aportes # 44, Dimensión educativa: Bogotá; p.53-79.

PREISWERK, Matthias. 2011. Contrato intercultural. Crisis y refundación de la Educación Teológica. Plural, CLAI, Visión Mundial, Universidad Carlos III: La Paz, Quito, San José, Madrid.

PREISWERK, M. y GUTIÉRREZ, N. ¿Estudiar teología en Bolivia? Estado actual de la ET superior. SPT y Editorial Lámpara: La Paz, Bolivia.

VV.AA. 2006. Conduire un audit à visée participative. Chronique sociale : Lyon.

VV.AA. 2005. El diseño de proyectos de educación a distancia. Stella, La Crujía: Buenos Aires

GLOSARIO

Las definiciones y los conceptos que presentamos a continuación son indicativas y, en ningún caso, normativas. Sabemos que existen otros enfoques y definiciones posibles y las que proponemos apuntan a establecer una base de discusión y de procedimientos con un consenso práctico mínimo. Para cada una de las expresiones desarrolladas buscamos ir más allá del sentido común sin llegar a sofisticaciones técnicas. Todos estos conceptos se prestan a debates epistemológicos en los que tendrían que intervenir, con sus especificidades propias, la pedagogía, las teorías organizacionales, la cibernética, las ciencias de la comunicación, entre muchas otras.

Cada uno de los conceptos cobrará mayor relieve y precisión en los diferentes manuales y fichas que estamos elaborando y, sobretodo, en su implementación.

Aetal

Desde el año 1992 la Asociación de Educación Teológica en América Latina (<http://www.aetal.com/esp/index.html>) vincula entre sí a instituciones de ET más relacionadas con iglesias evangélicas conservadoras y hasta fundamentalistas. Su presencia es fuerte en Brasil y en Centro América. Tiene un plan de acreditación que pasa más por instituciones educativas norteamericanas que por la búsqueda de reconocimiento por parte de las instancias estatales de educación superior. Integra una red mundial, la ICETE (International Council of Evangelical Theological Education www.icete-edu.org), parte de la

Alianza Evangélica Mundial y que viene a ser el paralelo a WOCATI para el mundo evangélico no ecuménico.

En su sitio web aparece un “Manifiesto sobre la renovación en la ET evangélica”.

Alcance, Focos y Perspectivas

El alcance de una asesoría, por ejemplo de una evaluación o de una planificación, requiere ser definido y consensuado por quienes intervendrán en ese tipo de asesoría. Esto implica determinados recortes o selecciones dentro de todos los datos e informaciones a disposición o recogidas sobre la marcha.

El alcance dependerá entonces de unas perspectivas y de unos criterios que representan también determinados focos: unos lugares o temas que concentran con fuerza una problemática particular y que ejercen una influencia mayor. Estos focos son más internos mientras que se determinará también unas perspectivas que inciden sobre la experiencia desde más allá de ella misma.

Antología de textos

Como modalidad de materiales didácticos, la antología de textos es un material que, además de recopilar textos considerados fundamentales para determinada materia o disciplina teológica, los introduce y contextualiza con informaciones sobre su origen, ámbito, autor y demás. Incluye para cada texto unas herramientas de aprendizaje con tareas y ejercicios de autocomprensión como de interpretación y recontextualización.

Autoevaluación

La autoevaluación de una institución de ET es:

- una evaluación realizada por las y los mismos actores involucrados en el proceso pedagógico-teológico, administrativo e institucional;
- un proceso participativo que permite a una comunidad de aprendizaje hacer un alto en el camino para leer su realidad a partir de un análisis crítico, para detectar problemas y buscar soluciones.

La autoevaluación parte del presente, del aquí y ahora, tomando en cuenta las circunstancias específicas del momento, las expectativas y necesidades coyunturales y los desafíos a más largo plazo. Desde esta perspectiva analiza el recorrido de la institución acudiendo a un pasado reciente o más remoto.

Auditoría educativa

Por auditoría educativa es una evaluación a cargo de una entidad externa e independiente que trabaja mancomunadamente con un equipo institucional con capacidad vinculante.

Una auditoría educativa participativa se ubica entre la autoevaluación y la evaluación institucional externa. Se diferencia de esta en la medida en que los diferentes objetivos, pasos, productos y recomendaciones de la auditoría educativa están debatidos y compartidos entre los auditores externos y el equipo institucional. Al mismo tiempo, una auditoría educativa, por participativa que fuese, no es una práctica autogestionada: la institución y sus actores reconocen a las y los auditores la posibilidad de introducir elementos, miradas y perspectivas que no hubieran querido o podido señalar y que, en algunos casos, pueden cuestionar o afectar determinados intereses sectoriales.

Asit

La Asociación de Seminarios e Instituciones Teológicas (<http://www.asit.org.ar/>) nace en 1962 agrupando a instituciones del Cono Sur hasta Bolivia. Está compuesta principalmente por evangélicos tradicionales. Hizo esfuerzos significativos por definir criterios de convalidación y de acreditación entre afiliadas. Tiene una línea editorial con publicaciones relacionadas con temas pastorales y con la Historia de la Iglesia. A pesar de tener cierta reticencia frente al movimiento ecuménico es parte de WOCATI.

Aste

La Asociación de Seminarios Teológicos Evangélicos (<http://www.aste.org.br/>) fundada en 1961 es la asociación más antigua y se circunscribe exclusivamente a Brasil. Está conformada por instituciones preponderantemente evangélicas e históricas. Ha desarrollado una importante línea editorial en particular alrededor de manuales y textos teológicos considerados fundamentales y que no existían en portugués. Hizo al igual que las asociaciones parecidas como ASIT y ALIET un trabajo importante de acreditación y convalidación. Es parte de WOCATI.

Biblicismo

El biblicismo es una deformación del principio reformado de la sola scriptura que insiste sobre la autoridad bíblica por encima de la tradición por ejemplo. El biblicismo enfatiza unilateral y a veces exclusivamente las referencias bíblicas en detrimento de un acercamiento más hermenéutico. En el campo de la ET o de la Educación Cristiana el biblicismo pretende poner a las ciencias bíblicas por encima de las otras

áreas del quehacer teológico en vez de interactuar con ellas en pie de igualdad.

Cetela

La Comunidad de Educación Teológica Ecuménica Latinoamericana (<http://www.cetela.net/>), creada en 1988, agrupa a instituciones de ET que se identifican con el ecumenismo. Ha propiciado varios eventos relacionados con las y los nuevos sujetos del quehacer teológico con significativas publicaciones.

Ciencias de la religión

Las Ciencias de la Religión son el conjunto de las ciencias sociales y humanas que estudian los fenómenos y el campo religioso. Las constituyen, entre otras: la Historia de las Religiones, la Sociología de la Religión, la Antropología de la Religión, la Psicología de la Religión, la Filosofía de la Religión. Se diferencian de la Teología en la medida en que no parten de un a priori relacionado con una fe o una creencia religiosa.

Ciencias religiosas

En América Latina, la expresión Ciencias religiosas no es sinónima de Ciencias de la Religión. Es propia del mundo católico y se refiere a una enseñanza de la Teología reservada a quienes no podrán acceder al ministerio ordenado, como son las mujeres en general y los laicos.

Competencia

Una competencia es la capacidad de movilizar diversos recursos cognitivos para enfrentar un tipo de situaciones:

- las competencias no son saberes, habilidades ni actitudes sino que movilizan e integran estos diversos recursos
- esa movilización es pertinente solamente dentro de una situación singular
- el ejercicio de la competencia pasa por operaciones mentales complejas que permiten determinar (con cierta conciencia y rapidez) y realizar (con cierta rapidez) una acción adaptada a la situación
- las competencias profesionales se construyen en formación pero también dentro de la navegación cotidiana de la práctica y del trabajo.

(Adaptado de Perrenoud 1999, p. 17)

Comunidad de aprendizaje

La comunidad de aprendizaje es un concepto que ha nacido en el seno de la Educación Popular para referirse a todas y todos los actores que directa o indirectamente participan en el proceso educativo.

El concepto pretende además superar las diferencias clásicas entre educación formal, no-formal e informal.

Comunidad educativa

La expresión ha nacido en el campo de la educación formal y en particular de la escuela. La comunidad educativa es el conjunto de las y los actores que participan directamente del proceso educativo como ser estudiantes, docentes, administrativos, madres y padres de familia.

Conductismo

Dentro de las corrientes pedagógicas se llama conductismo a una aplicación de la psicología de Skinner con su fuerte acento sobre el

estudio de la conducta humana, en cuanto fenómeno observable, en particular sobre el carácter decisivo del principio de acción-reacción o estímulo-respuesta. En esta perspectiva el aprendizaje es, en última instancia, fruto de determinados condicionamientos.

Dentro del lenguaje de los educadores se hacen muchas veces oposiciones dicotómicas entre conductismo y constructivismo, acentuando unilateralmente sus rasgos. Se asocia muchas veces conductismo con tecnología educativa.

Confesión

El sentido más común se refiere al reconocimiento y a la explicitación de un hecho o de una verdad en general. En el mundo religioso tiene relación directa con la doctrina propia a una tradición y a las personas que la profesan.

En relación con el mundo y el contexto eclesial latinoamericano, usamos el término confesión para referirnos a las tradiciones teológicas y eclesiales más incluyentes (como la católica y la protestante-evangélica) diferenciándolas de subdivisiones más restringidas, que definimos como denominaciones.

Constructivismo

Entendido como corriente pedagógica, el constructivismo es un conjunto de acercamientos y perspectivas sobre el aprendizaje que se inspira en la psicología genética de Piaget, que enfatiza más la interacción con el medio en general y de Vigotsky cuya psicología insiste más sobre la interacción entre el conocimiento y el medio social. El educando va aprendiendo con herramientas que le permiten crear procedimientos propios para resolver problemas. Entre las palabras claves del constructivismo se encuentran la de los saberes previos (cada persona tiene conocimientos o percepciones de problemas aun

complejos) y de la zona de desarrollo próximo que permite, mediante una ruptura cognitiva aprender por continuidad y rupturas sucesivas.

Correlación

Dentro de los programas y currículos teológicos se utiliza la expresión correlación para referirse a materias que, sin ser propiamente teológicas, contribuyen al aprendizaje teológico como por ejemplo las Ciencias de la Religión. La palabra viene del teólogo protestante Paul Tillich que la utilizó particularmente para referirse a las exigencias de un acercamiento interdisciplinario, empezando por las propias áreas teológicas.

Criterios

Es lo que permite establecer un juicio. Es el punto de vista desde el cual se busca medir el valor de una cosa. El criterio permite con la ayuda de varios indicadores, situar unos productos o unos procesos en relación con los objetivos señalados, ubicarlos en tal o cual categoría.

Los criterios responden siempre a una elección social y cultural y, en nuestro caso, teológica: determinan valores que tendrían que ser explicitados.

Ejemplos de criterios relacionados con la tarea educativa:

- La biblioteca como herramienta formativa
- Grado de participación en el proceso de formación
- La capacidad crítica
- La solidaridad respecto a sectores vulnerables
- La relevancia de la formación para la comunidad eclesial
- Participación de mujeres dentro de una institución de ET.

Currículo

El currículo es el conjunto organizado, sintetizado y articulado de los contenidos (el qué), de los fines (el para qué y el por qué) y de la metodología (el cómo) de una determinada propuesta educativa. El currículo es un documento de identidad en la medida en que, además de incluir un plan de estudios, explicita con mayor o menor detenimiento la visión política, la filosofía educativa del programa y los recursos metodológicos para insertarlos en un recorrido específico.

Datos, Informaciones y Representaciones

Se usa comúnmente datos e informaciones como sinónimos. Sin embargo el dato designa la huella objetiva que deja un fenómeno: algo que se puede registrar a partir de unos códigos convencionales como la talla, la fecha, la forma, la tendencia, etc. La información, al contrario es un “mensaje susceptible de modificar la representación que una persona se hace de un fenómeno a partir del relevamiento de los datos que lo caracterizan” (p.107)

El trabajo de evaluación consiste en recoger unos datos de la manera más objetiva posible para construir su significación es decir para transformarlos en informaciones.

En las asesorías, particularmente externas, los actores internos manejan muchos datos e incluso informaciones pero no logran siempre articularlas entre sí. A veces es más fácil para la persona externa ayudar a armar las diferentes piezas del rompecabezas: de ver combinaciones y articulaciones diferentes a las que se dan de inmediato en la práctica cotidiana de la institución.

(Definición de observar, analizar y evaluar p.36?)

Denominación

Aplicado al campo religioso latinoamericano usamos la palabra principalmente para referirnos a los grupos y tradiciones que se encuentran en la confesión protestante-evangélica en general, tales como anglicanos, luteranos, presbiterianos, bautistas, metodistas y otros.

Denominacionalismo

Es el énfasis unilateral y a veces excluyente sobre la doctrina y la tradición teológica de una denominación en particular. En América Latina este fenómeno no está siempre relacionado con un conocimiento profundo o con una actualización de los orígenes y especificidades propios de una denominación particular.

Diagnóstico

En su sentido más general un diagnóstico permite:

- determinar una enfermedad a partir de determinados síntomas,
- descubrir algo a partir de índices o de signos,
- hacer una previsión, plantear hipótesis a partir del análisis de signos.

En las ciencias sociales, el diagnóstico realiza diferentes operaciones:

- ubica puntos, referencias, selecciona los índices más importantes y significativos
- pone en relación diferentes signos observando su secuencia, frecuencia, subordinación, red, y otros
- explica, interrelaciona, etc.

El diagnóstico opera mediante tratamiento de los hechos, reconfiguración de las informaciones, retrospectión y proyección.

Usa una diversidad de métodos de elección selectiva y de ponderación, de interrelacionamiento mental complejo y de sistemas de interpretación.

“El diagnóstico es el acto de conocimiento o de reconocimiento de un estado, de un funcionamiento, de determinación de los orígenes y de las causas de disfuncionamiento a partir de signos y de constataciones.

El marco referencial prepara el diagnóstico ya que permite una evaluación, la constatación de una brecha entre el estado actual y el estado deseado e ideal. El marco referencial constata la brecha mientras que el diagnóstico logra dar sentido a las brechas, relacionando las brechas entre ellas y unas causas, haciendo hipótesis y suposiciones sobre sus fuentes y sus remedios.” P. 119

Diseño curricular

El diseño curricular es el ejercicio técnico que consiste en explicitar, organizar, planificar un proyecto teológico-pedagógico de acuerdo a la identidad del PEI y a las nuevas realidades o desafíos del entorno. Contrariamente al currículo en general que puede ser latente o implícito, el diseño curricular es un esfuerzo declarado y explícito. Como la dinámica y la práctica educativa rebasan siempre los intentos de planificación y de control el diseño curricular no abarca siempre todas las dimensiones del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Educación cristiana

Definición fenomenológica

“La Educación Cristiana es el conjunto de las prácticas educativas realizadas por personas, comunidades e iglesias desde su fe cristiana. Se lleva a cabo en los diferentes campos de la educación: formal (escolar por ejemplo), no-formal (como educación de adultos y Educación

Popular) e informal (brindada por la familia, la comunidad de fe o el medio social).” (PREISWERK 2011, p. 119)

Definición teológica

“La EC es una práctica educativa liberadora conducida por el Espíritu de Cristo a través de un conjunto complejo e interactivo de múltiples factores existenciales, cognitivos, celebrativos, éticos, artísticos, políticos, emocionales, corporales que conllevan el seguimiento personal y comunitario de Jesús de Nazaret y la anticipación del Reinado de Dios. Por lo tanto, la EC pasa por la contemplación, por la celebración, por la transmisión de conocimientos, por la concientización ligada a una práctica política transformadora, por el goce de la vida, etc., pero no se reduce a ninguno de estos elementos.

La EC es un acto segundo en relación con la gracia, con la acogida de la fe y, por esto, es primero un acto de silencio. La EC es consecuencia de la fe, no causa de ella, aunque ambas interactúen particularmente en la práctica por la justicia. En este sentido la EC está siempre entre la vocación y la misión.” (PREISWERK 2011, p. 141)

Enfoques de la evaluación institucional

Enfoque funcional

define a una organización como un conjunto coordinado de tareas por cumplir. Se trata de descomponer los elementos constitutivos de las tareas y funciones determinadas y de determinar la eficiencia y la coherencia de su implementación.

Enfoque sistémico

Quiere visibilizar el conjunto de informaciones y de interacciones dinámicas que se dan entre diversos elementos organizados en función

de una finalidad. Estas interacciones están consideradas dentro de un entorno mayor frente al cual tiene cierta autonomía, mientras que los subsistemas que lo componen le aseguran coherencia. (citar p. 78). El sistema se va transformando en el tiempo pero mantiene cierta permanencia.

Enfoque estratégico

Recalca el protagonismo de las y los diferentes actores que configuran a una organización y que van transformando sus reglas de funcionamiento. Dentro de la organización la o el individuo juega el rol que le asignaron según su estilo propio.

Enfoque cultural

Plantea que la cultura organizacional (def p. 87) construida por las y los actores (en relación con la perspectiva estratégica) entra en la perspectiva sistémica no como un subsistema sino como una especie de transversal a todos los elementos del sistema. Este acercamiento se interesa particularmente por los productos y las creaciones que se dan dentro de la organización, por sus valores y por sus creencias, generalmente implícitas pero que puede traducirse en consenso (a través de símbolos y mitos fundantes o seguidos).

Enfoque Etnometodológico

más cualitativo y fenomenológico, se interesa especialmente por el análisis de los métodos y procedimientos que las y los actores utilizan en su convivencia cotidiana.

Evaluación, Revisión O Control

Una (auto)evaluación requiere un nivel de análisis mayor que una revisión o un control; estos descansan sobre la comparación entre la

realidad observada (funcionamiento y/o resultados) con la situación ideal, deseada o prescrita, lo que definimos como marco referencial (referente elaborado a priori, horizonte y acuerdo tácito al alcance de los usuarios).

Evaluación, análisis y diagnóstico

Retomar fichas 19 y 20 FR

Fundamentalismo

La palabra tiene su origen en unos textos redactados al principio del siglo XX por unos autores protestantes norteamericanos que atacan la exégesis crítica, moderna y científica. Planteaban una lectura estrictamente literal de la Biblia (al “pie de la letra”).

Por extensión se usa hoy la palabra en el mundo religioso para referirse a todos los intentos de sacralizar los textos fundadores y de encerrarlos en su redacción original, supuestamente al margen de todo tipo de interpretación. Se usa también en el campo cultural o político para referirse a la aceptación total e irrestricta de verdades o dogmas preestablecidos. El fundamentalismo bajo todas sus formas niega la influencia del contexto sobre las verdades que se profesan.

Indicadores

El indicador es un “elemento significativo, un fenómeno observable, un dato cuantificable que permite evaluar una situación, un producto, un procedimiento o un proceso; un elemento cuantificable que muestra la presencia o el logro de un efecto esperado”.

Ejemplos:

- Tipo de usuarios y frecuencia de los préstamos en una biblioteca
- Tipos de intervenciones de las y los estudiantes en el aula

- Referencias que, dentro de una monografía, enriquecen o cuestionan el material del curso
- Participación de las y los actores en instituciones o movimientos de apoyo o cambio social
- Proporción de mujeres dentro del cuerpo docente de una institución de ET

El indicador revela algo cuando se lo relaciona con otros indicadores; cobra o tiene sentido solamente en relación con algún criterio previo; además para tener sentido tiene que estar relacionado con determinado contexto.

Los criterios y los indicadores se relacionan directamente con el marco referencial enunciando lo que podría constatar u observar cuantitativa o cualitativamente en caso de que determinado resultado fuera alcanzado.

Los indicadores se deducen de los criterios y cada uno de estos puede subdividirse en una variedad de indicadores que permiten ver si se cumplen las exigencias del criterio.

Índice

El índice es un “signo aparente y observable que indica la probabilidad de un fenómeno, un hecho comprobado que constituye una prueba por presunción” .

Ejemplos:

- efecto de la temperatura
- huellas digitales
- ausencia de obras escritas por mujeres dentro de una bibliografía.

Intercultural, interculturalidad

Libro De Texto

Dentro de los materiales el libro de texto, llamado también manual de enseñanza es un insumo fundamental para el proceso de enseñanza-aprendizaje. Muchas veces son ensayos teológicos de gran significación pero cuya estructura, lenguaje y desarrollo no fueron pensados específicamente para una situación educativa en el aula o, menos aún, a distancia.

Marco referencial

Es el sistema de referencias para el funcionamiento de un proyecto o de una institución. Es un conjunto de normas, de valores que hace autoridad, que permite detectar el carácter propio de dicha experiencia en relación con una situación ideal. Implica la razón de ser de la experiencia, las metas que persigue, su modo propio de funcionamiento, etc.

Es el conjunto de enunciados o de acuerdos frente al cual se puede comparar lo que se observa en situaciones particulares.

Es una construcción propia a cada institución y esta construcción resulta externa y previa al trabajo que realice cualquier asesor desde afuera.

Pensando en las asesorías mencionadas en este libro, el marco referencial tiene tres componentes interrelacionados:

- Está en los textos institucionales, es un a priori, algo previo a las y los actores tanto internos como externos.
- Es interno a la institución y, muchas veces, tiene que ser reconstituido o construido a partir de documentos internos o contextuales, de las experiencias de los actores internos, etc.
- Existe también un marco referencial propio de las personas que realizan una asesoría desde fuera de la institución y que debe ser explicitado y discutido con los actores internos.

Insistimos sobre el hecho de que el marco referencial, como situación ideal, no está siempre elaborado, explicitado por la institución, ni mucho menos conocido y consensuado por sus actores. Se puede presentar algunas de las situaciones siguientes:

- El marco referencial está redactado, conocido y aceptado en buena medida por quienes conforman la institución.
- El marco referencial está redactado pero no está actualizado y/o, no se lo conoce o no recoge el consenso.
- El marco referencial es implícito y su ambigüedad permite que convivan expectativas y proyectos muy dispares.

Ejemplos de marco referencial

Mencionamos ejemplos sacados de diversos contextos y realidades:

- El código de tránsito como norma que tendría que regir la circulación.
- El manual de funciones de una institución educativa como marco referencial para analizar y evaluar el desempeño de diferentes responsables y empleados. Contiene la descripción de las competencias de la o del profesional que la institución requiere.
- La visión, misión y los objetivos estratégicos de una instancia de ET como telón de fondo del para qué y del alcance de la formación teológica en relación con el quehacer teológico en general, con la práctica educativa, con determinados actores y en un contexto particular.

Modelos de evaluación y de asesoría

Modelo jurídico

Está basado sobre el control y este se fundamenta sobre un canon o una norma definida anteriormente a la asesoría, independiente de los protagonistas, a partir de principios estables, fijos y homogéneos.

Se trata de un modelo reductor, a veces agresivo que puede fomentar la burocracia y que resulta muchas veces ineficaz.

Modelo empresarial

Este modelo pasa de la visión mecánica propia de la organización del modelo jurídico a una perspectiva más compleja, de regulación y autorregulación. Ya no basta detectar los desfases entre los objetivos y los resultados sino de entender sus causas para encontrar una solución. Al mismo tiempo este modelo sigue encerrado en una visión funcionalista que persigue mayor eficiencia sin cuestionar ciertos principios de rentabilidad o de crecimiento propios de determinada visión de la empresa.

Modelo clientelista

En el mundo educativo como en otras esferas se venden asesorías que buscan en primer lugar satisfacer al cliente. En los hechos se transforman a veces en talleres de autoestima institucional; los consultores dan buena conciencia a los responsables de la institución y del proyecto sin entrar al corazón de las dificultades o de los posibles conflictos.

Módulo

Destacamos dos usos diferentes de esta palabra:

Módulo como organización interdisciplinaria

Contrariamente a la organización de contenidos por materia, el módulo implica el abordaje de una temática genérica con los aportes simultáneos y organizados de varios enfoques o disciplinas. El módulo facilita una metodología de resolución de problemas o nudos problemáticos.

Módulo como material didáctico

Es un texto programado que privilegia la educación a distancia, es decir que puede ser implementado sin la presencia física constante de la o del docente. Está construido a partir de la tensión y del equilibrio entre aportes fundamentales para el desarrollo de una materia o temática y la búsqueda propia del estudiante. Fomenta la investigación a partir de insumos imprescindibles.

Neo-Pentecostalismo

Movimiento nacido al interior del pentecostalismo y de otras expresiones evangélicas en los Estados Unidos primeramente. Está muy relacionado con acontecimientos y campañas evangelísticas multitudinarias, con el uso de los medios de comunicación de masas (“iglesia electrónica”) a los “televangelistas” y a la “teología de la prosperidad”.

Pastorcentrismo o Clericalismo

Se refiere a una desviación dentro de la organización o de la teología: la Iglesia concentra la reflexión teológica, el trabajo pastoral y el poder de decisión en la figura del pastora o del clero es decir del ministro ordenado.

Según los sociólogos esa tendencia se manifiesta prácticamente en todas las iglesias, aún en las que nacieron promoviendo el sacerdocio universal de las y de los creyentes.

Sistematización

Entre los varios usos de esta palabra nos quedaremos con dos conceptos usados en Educación Popular. El primero, como 258 Tramas pedagógicas en la teología reconstrucción de experiencias educativas y el segundo, como interpretación y construcción colectiva de conocimientos. Ambos tienen por objeto la práctica educativa propia y experimentada por quienes sistematizan. Ambas buscan reconstruirla y descubrir sus sentidos con referentes a la práctica ya realizada o al proyecto en ejecución.

Se interesa particularmente por la memoria, por las acciones, los conocimientos, los saberes y los sentires producidos y compartidos dentro de esas prácticas educativas, por la construcción de una conciencia crítica, entre más cosas.

Unidad de apoyo

Dentro de una institución de ET, llamamos Unidad de apoyo a unos ámbitos que cumplen funciones fundamentales pero no específicamente pedagógicas ni teológicas como, por ejemplo, la gestión institucional y la administración. Se diferencian de los programas en la medida en que estos reflejan directamente la especificidad educativa y teológica de la institución.

Wocati

La Conferencia mundial de las asociaciones de instituciones teológicas (es parte del Consejo Mundial de Iglesias y agrupa las

asociaciones de seminarios teológicos en el mundo que están relacionadas con el movimiento ecuménico).



Globethics.net is a worldwide ethics network based in Geneva, with an international Board of Foundation of eminent persons, 140,000 participants from 200 countries and regional and national programmes. Globethics.net provides services especially for people in Africa, Asia and Latin-America in order to contribute to more equal access to knowledge resources in the field of applied ethics and to make the voices from the Global South more visible and audible in the global discourse. It provides an electronic platform for dialogue, reflection and action. Its central instrument is the internet site www.globethics.net.

Globethics.net has four objectives:

Library: Free Access to Online Documents

In order to ensure access to knowledge resources in applied ethics, Globethics.net offers its *Globethics.net Library*, the leading global digital library on ethics with over 1 million full text documents for free download. A second library on Theology and Ecumenism was added and a third library on African Law and Governance is in preparation and will be launched in 2013.

Network: Global Online Community

The registered participants form a global community of people interested in or specialists in ethics. It offers participants on its website the opportunity to contribute to forum, to upload articles and to join or form electronic working groups for purposes of networking or collaborative international research.

Research: Online Workgroups

Globethics.net registered participants can join or build online research groups on all topics of their interest whereas Globethics.net Head Office in Geneva concentrates on six research topics: *Business/Economic Ethics, Interreligious Ethics, Responsible Leadership, Environmental Ethics, Health Ethics and Ethics of Science and Technology*. The results produced through the working groups and research finds their way *into online collections and publications* in four series (see publications list) which can also be downloaded for free.

Services: Conferences, Certification, Consultancy

Globethics.net offers services such as the Global Ethics Forum, an international conference on business ethics, customized certification and educational projects, and consultancy on request in a multicultural and multilingual context.

Globethics.net Publications

The list below is only a selection of our publications.
To view the full collection please visit our website.

All volumes can be downloaded for free in PDF form from the Globethics.net library and at www.globethics.net/publications. Bulk print copies can be ordered from publications@globethics.net at special rates from the Global South.

The Editor of the different Series of Globethics.net Publications is Prof. Dr. Christoph Stückelberger, Founder and Executive Director of Globethics.net in Geneva and Professor of Ethics at the University of Basel/Switzerland.

Contact for manuscripts and suggestions: stueckelberger@globethics.net.

Global Series

Christoph Stückelberger / Jesse N.K. Mugambi (eds.), *Responsible Leadership. Global and Contextual Perspectives*, 2007, 376pp. ISBN: 978-2-8254-1516-0

Heidi Hadsell / Christoph Stückelberger (eds.), *Overcoming Fundamentalism. Ethical Responses from Five Continents*, 2009, 212pp.
ISBN: 978-2-940428-00-7

Christoph Stückelberger / Reinhold Bernhardt (eds.): *Calvin Global. How Faith Influences Societies*, 2009, 258pp. ISBN: 978-2-940428-05-2.

Ariane Hentsch Cisneros / Shanta Premawardhana (eds.), *Sharing Values. A Hermeneutics for Global Ethics*, 2010, 418pp.
ISBN: 978-2-940428-25-0.

Deon Rossouw / Christoph Stückelberger (eds.), *Global Survey of Business Ethics in Training, Teaching and Research*, 2012, 404pp.
ISBN: 978-2-940428-39-7

Carol Cosgrove Sacks/ Paul H. Dembinski (eds.), *Trust and Ethics in Finance. Innovative Ideas from the Robin Cosgrove Prize*, 2012, 380pp.
ISBN: 978-2-940428-41-0

Jean-Claude Bastos de Morais / Christoph Stückelberger (eds.), *Innovation Ethics. African and Global Perspectives*, 2014, 233pp.
ISBN: 978-2-88931-003-6

Nicolae Irina / Christoph Stückelberger (eds.), *Mining, Ethics and Sustainability*, 2014, 198pp. ISBN : 978-2-88931-020-3

Philip Lee and Dafne Sabanes Plou (eds), *More or Less Equal: How Digital Platforms Can Help Advance Communication Rights*, 2014, 158pp.
ISBN 978-2-88931-009-8

Sanjoy Mukherjee and Christoph Stückelberger (eds.) *Sustainability Ethics. Ecology, Economy, Ethics. International Conference SusCon III, Shillong/India*, 2015, 353pp. ISBN: 978-2-88931-068-5

Amélie Vallotton Preisig / Hermann Rösch / Christoph Stückelberger (eds.) *Ethical Dilemmas in the Information Society. Codes of Ethics for Librarians and Archivists*, 2014, 224pp. ISBN: 978-288931-024-1.

Theses Series

Kitoka Moke Mutondo, *Église, protection des droits de l'homme et refondation de l'État en République Démocratique du Congo: Essai d'une éthique politique engagée*, 2012, 412pp. ISBN: 978-2-940428-31-1

Ange Sankieme Lusanga, *Éthique de la migration. La valeur de la justice comme base pour une migration dans l'Union Européenne et la Suisse*, 2012, 358pp. ISBN: 978-2-940428-49-6

Nyembo Imbanga, *Parler en langues ou parler d'autres langues. Approche exégétique des Actes des Apôtres*, 2012, 356pp. ISBN: 978-2-940428-51-9

Kahwa Njojo, *Éthique de la non-violence*, 2013, 596pp. ISBN: 978-2-940428-61-8

Ibiladé Nicodème Alagbada, *Le Prophète Michée face à la corruption des classes dirigeantes*, 2013, 298pp. ISBN: 978-2-940428-89-2

Carlos Alberto Sintado, *Social Ecology, Ecojustice and the New Testament: Liberating Readings*, 2015, 379pp. ISBN: 978-2-940428-99-1

Symphorien Ntubagirirwa, *Philosophical Premises for African Economic Development: Sen's Capability Approach*, 2014, 384pp. ISBN : 978-2-88931-001-2

Jude Likori Omukaga, *Right to Food Ethics: Theological Approaches of Asbjørn Eide*, 2015, 609pp. ISBN: 978-2-88931-047-0

Jörg F. W. Bürgi, *Improving Sustainable Performance of SME's, The Dynamic Interplay of Morality and Management Systems*, 2014, 528pp. ISBN: 978-2-88931-015-9

Jun Yan, *Local Culture and Early Parenting in China: A Case Study on Chinese Christian Mothers' Childrearing Experiences*, 2015, 190pp. ISBN 978-2-88931-065-4

Frédéric-Paul Piguët, *Justice climatique et interdiction de nuire*, 2014, 559 pp. ISBN 978-2-88931-005-0

Mulolwa Kashindi, *Appellations johanniques de Jésus dans l'Apocalypse: une lecture Bafuliiru des titres christologiques*, 2015, 577pp. ISBN 978-2-88931-040-1

Naupess K. Kibiswa, *Ethnonationalism and Conflict Resolution: The Armed Group Bany2 in DR Congo*. 2015, 528pp. ISBN : 978-2-88931-032-6

Kilongo Fatuma Ngongo, *Les héroïnes sans couronne. Leadership des femmes dans les Églises de Pentecôte en Afrique Centrale*, 2015, 489pp. ISBN 978-2-88931-038-8

Alexis Lékpéa Dea, *Évangélisation et pratique holistique de conversion en Afrique. L'Union des Églises Évangéliques Services et Œuvres de Côte d'Ivoire 1927-1982*, 2015, 588 pp. ISBN 978-2-88931-058-6

Bosela E. Eale, *Justice and Poverty as Challenges for Churches: with a Case Study of the Democratic Republic of Congo*, 2015, 335pp, ISBN: 978-2-88931-078-4

Texts Series

Principles on Sharing Values across Cultures and Religions, 2012, 20pp. Available in English, French, Spanish, German and Chinese. Other languages in preparation. ISBN: 978-2-940428-09-0

Ethics in Politics. Why it Matters More than Ever and How it Can Make a Difference. A Declaration, 8pp, 2012. Available in English and French. ISBN:978-2-940428-35-9

Religions for Climate Justice: International Interfaith Statements 2008-2014, 2014, 45pp. Available in English. ISBN 978-2-88931-006-7

Ethics in the Information Society: the Nine P's. A Discussion Paper for the WSIS+10 Process 2013-2015, 2013, 32pp. ISBN: 978-2-940428-063-2

Principles on Equality and Inequality for a Sustainable Economy. Endorsed by the Global Ethics Forum 2014 with Results from Ben Africa Conference 2014, 2015, 41pp. ISBN: 978-2-88931-025-8

Focus Series

Christoph Stückelberger, *Das Menschenrecht auf Nahrung und Wasser. Eine ethische Priorität*, 2009, 80pp. ISBN: 978-2-940428-06-9

Christoph Stückelberger, *Corruption-Free Churches are Possible. Experiences, Values, Solutions*, 2010, 278pp. ISBN: 978-2-940428-07-6

—, *Des Églises sans corruption sont possibles: Expériences, valeurs, solutions*, 2013, 228pp. ISBN: 978-2-940428-73-1

Vincent Mbavu Muhindo, *La République Démocratique du Congo en panne. Bilan 50 ans après l'indépendance*, 2011, 380pp. ISBN: 978-2-940428-29-8

The Value of Values in Business. Global Ethics Forum 2011 Report and Recommendations, 2011, 90pp. ISBN: 978-2-940428-27-4

Benoît Girardin, *Ethics in Politics: Why it matters more than ever and how it can make a difference*, 2012, 172pp. ISBN: 978-2-940428-21-2

—, *L'éthique: un défi pour la politique. Pourquoi l'éthique importe plus que jamais en politique et comment elle peut faire la différence*, 2014, 220pp. ISBN 978-2-940428-91-5

Siti Syamsiyatun / Ferry Muhammadiyah Siregar (eds.), *Etika Islam dan Problematika Sosial di Indonesia / Islamic Ethics and Social Problems in Indonesia*, 2012, 252pp. (articles on Islamic ethics from a paper competition, in Indonesian and English), ISBN: 978-2-940428-43-4

Siti Syamsiyatun / Nihayatul Wafiroh (eds.), *Filsafat, Etika, dan Kearifan Local untuk Konstruksi Moral Kebangsaan / Philosophy, Ethics and Local Wisdom in the Moral Construction of the Nation*, 2012, 224pp. (articles on Indonesian ethics from a paper competition, in Indonesian and English) ISBN: 978-2-940428-45-8

Aidan Msafiri, *Globalisation of Concern II. Essays on Education, Health, Climate Change, and Cyberspace*, 2012, 140pp. ISBN: 978-2-940428-47-2

Willem A Landman, *End-of-Life Decisions, Ethics and the Law*, 2012, 136pp. ISBN: 978-2-940428-53-3

Seeds for Successful Transformation. Global Ethics Forum 2012 Report. Outcomes and Next Steps 2012-2014, 2012, 112pp. ISBN: 978-2-940428-55-7

Corneille Ntamwenge, *Éthique des affaires au Congo. Tisser une culture d'intégrité par le Code de Conduite des Affaires en RD Congo*, 2013, 132pp. ISBN: 978-2-940428-57-1

Kitoka Moke Mutondo / Bosco Muchukiwa, *Montée de l'Islam au Sud-Kivu: opportunité ou menace à la paix sociale. Perspectives du dialogue islamo-chrétien en RD Congo*, 2012, 48pp. ISBN: 978-2-940428-59-5

Elisabeth Nduku / Christoph Stükelberger (eds.), *African Contextual Ethics: Hunger, Leadership, Faith and Media*, 2013, 148pp. ISBN: 978-2-940428-65-6

Elisabeth Nduku / John Tenamwenye (eds.), *Corruption in Africa: A Threat to Justice and Sustainable Peace*, 2014, 510pp. ISBN: 978-2-88931-017-3

Dicky Sofjan (with Mega Hidayati), *Religion and Television in Indonesia: Ethics Surrounding Dakwahtainment*, 2013, 112pp. ISBN: 978-2-940428-81-6

Yahya Wijaya / Nina Mariani Noor (eds.), *Etika Ekonomi dan Bisnis: Perspektif Agama-Agama di Indonesia*, 2014, 293pp. ISBN: 978-2-940428-67-0

Bernard Adeney-Risakotta (ed.), *Dealing with Diversity. Religion, Globalization, Violence, Gender and Disaster in Indonesia*. 2014, 372pp. ISBN: 978-2-940428-69-4

Sofie Geerts, Namhla Xinwa and Deon Rossouw, EthicsSA (eds.), *Africans' Perceptions of Chinese Business in Africa A Survey*. 2014, 62pp. ISBN: 978-2-940428-93-9

Jules Kamabu Vangi Si Vavi, *De la violence à la réconciliation: Pour une éthique d'humanisation de la violence*. 2014, 122pp. ISBN: 978-2-940428-95-3

Teodorina Lessidrenska, Marietta Scheurmann and Ignace Haaz (eds.), *Equal in an Unequal World: The Value of Values in Responsible Business*. 2014, 116pp. ISBN: 978-2-88931-022-7

Nina Mariani Noor/ Ferry Muhammadiyah Siregar (eds.), *Etika Sosial dalam Interaksi Lintas Agama* 2014, 208pp. ISBN 978-2-940428-83-0

B. Muchukiwa Rukakiza, A. Bishweka Cimenesa et C. Kapapa Masonga (éds.), *L'État africain et les mécanismes culturels traditionnels de transformation des conflits*. 2015, 95pp. ISBN: 978-2-88931-042-5

Christoph Stükelberger, *Familienethik. Familien stärken aus christlicher Perspektive*. 2015, 142pp. ISBN: 978-2-940428-79-3

Célestin Nsengimana, *Peacebuilding Initiatives of the Presbyterian Church in Post-Genocide Rwandan Society: An Impact Assessment*. 2015, 154pp. ISBN: 978-2-88931-044-9

Lucien Wand'Arhasima, *La gouvernance éthique des eaux transfrontalières: le cas du lac de Tanganyika en Afrique*, 2015, 193pp. ISBN 978-2-88931-030-2
Sustainable Business Relations between China and Africa. 2015, 29pp. ISBN: 978-2-88931-036-4

Nina Mariani Noor (ed.), *Etika dan Religiusitas Anti-Korupsi. Dari Konsep ke Praktek di Indonesia*, 2015, 267pp. ISBN 978-2-88931-064-7

Samuel Davies and Marietta Scheurmann (eds.), *Responsible Leadership in Action, The Value of Values. Global Ethics Forum 2015*, 2015, 166pp. ISBN 978-2-88931-080-7

Elly K. Kansiiime, *Integrating Faith with Work: A Ministry Transformational Model*, 2015, 116pp. ISBN: 978-2-88931-88-3

Matthias Preiswerk, *Tramas pedagógicas en la Teología Herramientas para una Educación Teológica de calidad*, 2015, 269pp. ISBN 978-2-88931-076-0

African Law Series

Ghislain Patrick Lessène, *Code international de la détention en Afrique: Recueil de textes*, 2013, 620pp. ISBN: 978-2-940428-71-7

D. Brian Dennison/ Pamela Tibihikirra-Kalyegira (eds.), *Legal Ethics and Professionalism. A Handbook for Uganda*, 2014, 400pp. ISBN 978-2-88931-011-1

Pascale Mukonde Musulay, *Droit des affaires en Afrique subsaharienne et économie planétaire*, 2015, 164pp. ISBN : 978-2-88931-044-9

China Christian Series

Yahya Wijaya; Christoph Stükelberger; Cui Wantian, *Christian Faith and Values: An Introduction for Entrepreneurs in China*, 2014, 76pp. ISBN: 978-2-940428-87-8

—, Yahya Wijaya; Christoph Stükelberger; Cui Wantian, *Christian Faith and Values: An Introduction for Entrepreneurs in China*, 2014, 73pp. ISBN: 978-2-88931-013-5 (in Chinese)

Christoph Stükelberger, *We are all Guests on Earth. A Global Christian Vision for Climate Justice*, 2015, 52pp. ISBN: 978-2-88931-034-0 (in Chinese, Engl. version in GE Library)

China Ethics Series

Liu Baocheng / Dorothy Gao (eds.), *中国的企业社会责任 Corporate Social Responsibility in China*, 459pp. 2015, Available only in Chinese, ISBN 978-2-88931-050-0

Bao Ziran, *影响中国环境政策执行效果的因素分析 China's Environmental Policy, Factor Analysis of its Implementation*, 2015, 431pp. Available only in Chinese, ISBN 978-2-88931-051-7

Yuan Wang and Yating Luo, *China Business Perception Index: Survey on Chinese Companies' Perception of Doing Business in Kenya*, 99pp. 2015, Available in English, ISBN 978-2-88931-062-3.

Edition CEC Series at Globethics.net

Director: Prof. Dr. Christoph Stückelberger. Founder and Executive Director of Globethics.net. Series Editor: Rev. Dr. Guy Liagre, General Secretary of the Conference of European Churches CEC.

CEC Series

Win Burton, *The European Vision and the Churches: The Legacy of Marc Lenders*, 2015, 251pp. ISBN 978-2-88931-054-8

Laurens Hogebrink, *Europe's Heart and Soul. Jacques Delors' Appeal to the Churches*, 2015, 90p. ISBN 978-2-88931-092-0

CEC Flash Series

Guy Liagre (ed.), *The New CEC: The Churches' Engagement with a Changing Europe*, 2015, 41pp. ISBN 978-2-88931-072-2

Guy Liagre, *Pensées européennes. De « l'homo nationalis » à une nouvelle citoyenneté*, Globethics.net, 2015, 45pp. ISBN 978-2-88931-074-6

This is only selection of our latest publications, for the full collection visit:

www.globethics.net/publications



Tramas pedagógicas en la Teología

Herramientas para una Educación Teológica de calidad

Esta obra representa, en primer lugar, un esfuerzo de análisis detallado y sintético respecto al estado de la cuestión y a la interpretación de la Educación Teológica en América Latina, y en segundo lugar, unas propuestas de asesorías en los campos de evaluación, planificación e investigación para responder a los desafíos y limitaciones detectados. Dicho material es, a su vez, una sistematización de los más de siete años de trabajo de Servicios Pedagógicos y Teológicos (SPT) acompañando, capacitando y asesorando a diversas instituciones educativas del continente. Este libro, único en su temática, es una herramienta indispensable para una evaluación y un replanteamiento del quehacer teológico educativo latinoamericano, especialmente desde los desafíos de su entramado pedagógico. Introduce y fundamenta los pasos prácticos y específicos que cualquier proyecto educativo debe tomar en cuenta desde un análisis de su situación hasta una planificación consciente y participativa.

El autor

Matthias Preiswerk suizo boliviano con identidad protestante y práctica ecuménica. Teólogo y pedagogo inserto en los campos de la educación religiosa escolar, de la educación popular y de la educación teológica. Doctor en Teología por la Universidad de Lausanne, Suiza. Fundador en Bolivia del Centro de Teología Popular, del Instituto Superior Ecuménico Andino de Teología y de Servicios Pedagógicos y Teológicos.