

Chitarroni, Horacio Leandro

*Hacia una didáctica teológica,
aspectos de enfoque y diseño
curricular*

*Towards a Theological Didactics,
aspects of approach and curricular
design*

Revista Teología • Tomo LIV • N° 124 • Diciembre 2017

Este documento está disponible en la Biblioteca Digital de la Universidad Católica Argentina, repositorio institucional desarrollado por la Biblioteca Central “San Benito Abad”. Su objetivo es difundir y preservar la producción intelectual de la Institución.

La Biblioteca posee la autorización del autor para su divulgación en línea.

Cómo citar el documento:

CHITARRONI, Horacio L., *Hacia una didáctica teológica, aspectos de enfoque y diseño curricular* [en línea]. *Teología*, 124 (2017). Disponible en: <<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/revistas/hacia-didactica-teologica-aspectos.pdf>> [Fecha de consulta: ...]

Hacia una didáctica teológica, aspectos de enfoque y diseño curricular

RESUMEN

En diálogo con mediaciones conceptuales y modelo de origen didáctico, intentaremos dar criterios para que los destinatarios de nuestras comunicaciones recorran, en forma comunitaria y personal, los procesos neurálgicos del método teológico. Buscaremos fundamentar y proporcionar elementos para diseñar situaciones de transmisión en base a la vivencia fecunda y generalizada de las acciones nucleares o centrales de las especializaciones funcionales de la teología. Haremos así un aporte técnico para incentivar a transitar caminos de evangelización, protagonizando la operatoria teológica aludida, y armónicos con el deseo de conocer de los seres humanos, y en coherencia con las características del mensaje de la iglesia. Aporte que, precisando lo mencionado desde algunos pensamientos de Bernard Lonergan, tal vez pueda colaborar a una más lúcida e incultrante praxis comunicativa o evangelizadora.

Palabras clave: método, epistemología, dinamismo intencional y consciente, procesos metodológicos, especializaciones funcionales, didáctica, didáctica especial, enfoque, diseño y desarrollo curricular, modelo.

Towards a Theological Didactics, aspects of approach and curricular design

ABSTRACT

In dialogue with conceptual mediations and model of didactic origin, we will try to give criteria so that the recipients of our communications go through, in a communitarian and personal way, the neuralgic processes of the theological method. We will seek to ground and provide elements to design situations of transmission based on the fertile and generalized experience of nuclear or central actions of the functional specializations of theology. We will thus make a technical contribution to encourage peo-

ple to travel the paths of evangelization, leading the theological operations referred to, and harmonious with the desire to know about human beings, and in coherence with the characteristics of the message of the church. Contribution that, specifying what has been mentioned from some thoughts of Bernard Lonergan, may be able to contribute to a more lucid and inculturating communicative or evangelizing praxis.

Key words: Method, epistemology, intentional and conscious dynamism, methodological processes, functional specializations, didactics, special didactics, approach, curriculum design and development, model.

En contexto de diálogo con la didáctica, formularemos aspectos de una didáctica especial para la teología en general y, sobre todo, para su momento comunicativo o para la teología pastoral.¹ Concretamente, aprovecharemos los aportes del diseño curricular de base epistemológica. Diseño que implica prestar atención al método de una ciencia, entendido como “...*un esquema normativo de operaciones recurrentes y relacionadas entre sí que producen resultados acumulativos y progresivos*”.² Esquema o conjunto de procesos vinculados que avanzan por repetición o reproducción hacia una meta ideal.³

Previamente, y para avanzar hacia esa formulación, tomaremos de la obra *Método en Teología* de Bernard Lonergan algunas de sus precisiones sobre epistemología teológica y sus fundamentos antropológicos.

1. Método en teología, sustrato antropológico y procesos fundamentales

En la especialización alcanzada por la teología contemporánea, y en relación con lo expresado, “...*no hay que concebirla [a ella y a su método] como un solo conjunto de operaciones relacionadas entre sí, sino como una serie de conjuntos...*”⁴ interdependientes de operaciones o especializaciones funcionales.

1. Extraído del proyecto de Tesis Doctoral en Teología Pastoral del mismo autor del artículo y titulado: La crónica de la Virgen de Copacabana y Francisco Tito Yupanqui: lectura teológica y aportes pastorales.

2. B. LONERGAN, *Método en Teología*, Salamanca, Sígueme, 2006⁴, 13 (en adelante citado como LONERGAN, *Método*).

3. Cf. *Ibid.*, 125.

4. *Ibid.*, 125.

“Dicha interdependencia es del mayor interés metodológico. En primer lugar, sin prejuizar en nada la unidad de la teología, divide y clarifica el proceso que va desde los datos hasta los resultados. En segundo lugar, establece un nexo metódico entre la especialización en un campo, basada en la división de los datos, y la especialización según materias, basada en una clasificación de los resultados...”⁵

O sea que la consideración del conjunto de procesos del método de la teología en general, o de sus etapas y operaciones que van o desarrollan el trabajo desde los datos hasta los resultados, permite establecer un fecundo vínculo entre la división y subdivisión (en especies y subespecies) del campo a estudiar, y la división por materias para comunicar los resultados de lo investigado.⁶ En definitiva, permite tener más luz para relacionar, sin descuidar los otros, los momentos de buscar e interpretar los datos con el pastoral o comunicativo.

A continuación, consideraremos en forma breve el sustrato antropológico del método teológico.

1.1. Dinamismo intencional y consciente y unidad de la fe

Esta consideración antropológica contribuirá entonces a fundamentar nuestra propuesta de diseño curricular en base al método teológico. Y, además, esta consideración puede - más allá de la operatoria metodológica específica de la teología- dar criterios generales para diseñar situaciones de transmisión centradas en el protagonismo de los receptores.

Las operaciones del dinamismo intencional y consciente

“...no sólo tienden-a-objetos, sino que tienen también una ulterior dimensión psicológica. Se dan en forma consciente y por ellas el sujeto que opera se hace consciente. Así como por su intencionalidad las operaciones hacen presentes los objetos al sujeto, así por la consciencia hacen presente a sí mismo al sujeto que opera”.⁷

Dicho dinamismo impulsa al hombre a auto trascenderse. Y lo

5. Ibid., 126.

6. Cf. Ibid., 125-126.

7. Ibid., 15.

logran concretamente las personas que: 1) están atentas a los datos de los sentidos, se hacen preguntas y buscan entender, 2) reflexionan y juzgan críticamente si lo que han formulado para entender es verdadero, correcto o probable, 3) deciden a partir de lo anterior, eligiendo valores y buscando el bien. Logrando, de este modo, hacerse responsables de una existencia fecunda.⁸

Ahora bien, la plenitud de ese dinamismo, que es común a todos los seres humanos y es la base de las diferentes culturas, se da en el estar enamorado de Dios. En ese estar enamorado, fruto de la gratuidad y dones divinos, que hace que su Amor nos convierta de forma integral.⁹

“... La raíz y el fundamento de la unidad [de la fe] consiste en enamorarse de Dios, en el hecho de que el amor de Dios ha sido derramado en lo más íntimo de nuestros corazones por el Espíritu Santo que se nos ha dado (Rom 5,5). La acogida de este don constituye la conversión religiosa, y lleva a la conversión moral y aun a la intelectual.

Además, la conversión religiosa, si es cristiana, no es un puro estado del espíritu y del corazón. Le es esencial un componente intersubjetivo, interpersonal...”¹⁰

De este modo, la plenitud del dinamismo intencional y consciente y la unidad de la fe, generan e incluyen las diferencias culturales y, por consiguiente, pensamos, códigos peculiares en las acciones u operaciones que llevan al crecimiento. Es decir, que deben respetarse las diversas formas culturales de estar atentos, comprender, deliberar y decidir.

“La unidad de la fe puede concebirse de dos maneras. Según los presupuestos del clasicismo, no puede haber más que una sola cultura. Esa única cultura no está al alcance del simple fiel, ni del pueblo, ni de los indígenas, ni de los bárbaros [...] Dentro de este cuadro, la unidad de la fe consiste en que cada uno suscriba las formulas correctas.

Tal clasicismo, sin embargo, no ha sido nunca otra cosa que el viejo caparazón del catolicismo...”¹¹

8. Cf. *Ibid.* 11-32 y O. SANTAGADA, “«Presta atención, sé inteligente, sé racional, sé responsable», los preceptos trascendentales según el método de Bernard Lonergan”, en: V. FERNÁNDEZ; C. GALLI (eds.), *Dios es espíritu, luz y amor, homenaje a Ricardo Ferrara*, Buenos Aires, Facultad de Teología de la Universidad Católica Argentina, 2005, 477-496.

9. Cf. LONERGAN, *Método*, 103-124.

10. *Ibid.*, 316.

11. *Ibid.*, 316.

Caparazón, que también hay que contribuir a romper, dando lugar a los diferentes modos de ser de los pueblos, y a sus consecuentes códigos culturales, a la hora de ser y hacerse responsables desde la fe de la existencia y el propio destino. Esto es decisivo a la hora de intentar comunicar en forma *inculturante* los tesoros de la persona de Jesucristo y su revelación.

1.2. Especializaciones funcionales de la teología y sus acciones nucleares

En relación con la descripta operatoria trascendental de la naturaleza humana, y con su plenitud, ofrecida o dada por el Amor de Dios que nos puede convertir, o que efectivamente nos convierte, se desprenden cuatro especializaciones funcionales y procesos teológicos fundamentales para la teología positiva (atender, interpretar, juzgar y decidir), y cuatro para la teología especulativa (explicitar, valorar, sistematizar y evangelizar o comunicar). O sea, la misma cantidad de procesos para la Teología que asume el pasado como para aquella que prepara el futuro, siempre coronadas por el horizonte o cima de la conversión. A la vez, cada proceso positivo se relaciona fuertemente con uno especulativo. Y, cada par de esos procesos, se fundamenta mayormente en alguna de las operaciones trascendentales explicitadas en el subtítulo anterior.

A continuación, y sin perder de vista la imprescindible y fundamental apertura al Amor de Dios de ese horizonte de conversión, caracterizaremos brevemente, en lo esencial, las ocho operaciones principales del método teológico. Dichas acciones son el centro neurálgico de las especializaciones funcionales de la teología (o de la serie de sus conjuntos de operaciones interdependientes).¹²

De esta manera, en esta consideración epistemológica sumaria y sintética del campo teológico, al servicio de nuestra presentación, sólo nos referiremos al proceso metodológico fundamental de cada especialización funcional de la teología. Es decir, sin entrar a considerar los conjuntos de operaciones que implica cada especialización; o, de cómo se da específicamente en el seno de cada uno de ellas, la

12. Cf. *Ibid.*, 126-132.

interdependencia de los ocho procesos principales o neurálgicos del método teológico.

Ocurre, que en cada especialización funcional de la teología debe transitarse la operatoria total de su método. Obviamente, que prepondera la aplicación del proceso propio. Así, por ejemplo, la teología práctica o pastoral, dentro de la teología especulativa, no se reduce al comunicar (y al interpretar, como el proceso positivo inmediatamente relacionado con la transmisión, que es su acción sustancial). Aunque compartir o comunicar sea su proceso más fundamental, no se da o no debería darse desligado de ninguno de los siete restantes y, mucho menos y por lo dicho, de interpretar.

Dejamos de lado también la complejidad de los distintos cruces y relaciones que, más allá de lo procesual, pueden hacerse entre las diferentes especializaciones funcionales. Del mismo modo, y con excepción de lo ya expresado en general, no explicitaremos los vínculos específicos de dichas especializaciones con sus fundamentos antropológicos o el dinamismo intencional y consciente, y las apreciaciones gnoseológicas que esto último implica. Pasando en limpio, sólo tomamos aquí, en forma lineal, y para dicha caracterización epistemológica sumaria, aquello que nos interesa para esta propuesta didáctica embrionaria. O sea, el aspecto más neural o la acción más fundamental, epistemológicamente hablando, de cada momento o especialización funcional de la teología.

Como teólogos, debemos “...*practicar el conjunto de las ocho funciones. La tarea del metodólogo es más fácil. Consiste en señalar cuáles son las diferentes tareas de los teólogos, y en mostrar cómo cada una de ellas presupone o completa las otras...*”.¹³ Aprovechando entonces el aporte de Lonergan como metodólogo, y según lo ya precisado, antes de dialogar con el horizonte didáctico, presentaremos y caracterizaremos a continuación la línea relacional directriz subyacente a los esfuerzos de los teólogos. Una cadena de procesos, útiles en general, para animar a los otros a hacer teología a la hora de recibir una comunicación. Un conjunto de operaciones interdependientes que podemos transitar y proponer recorrer, a todos los implicados, a la hora de evangelizar.

13. Ibid., 341.

1.3. Breve caracterización de los procesos o acciones neurálgicas de la teología

1) *Atender*: hay que buscar los datos con mucho esmero y diligencia. Dentro de la especialización funcional *investigar los datos*, el sentido de la acción de atender es proporcionar a la teología la información documental de todo tipo. Búsqueda y consecuente información que pueden ser generales o sobre algún aspecto en particular. Así, por ejemplo, el recoger manuscritos y catalogarlos en vista a ediciones críticas.

2) *Interpretar*: esta especialización funcional y proceso fundamental consiste en el esfuerzo hermenéutico y exegético por entender y comprender la significación de los datos. Datos textuales, o de otro tipo, que aporta y pone al alcance la investigación. Para realizarlo con competencia deben transitarse los componentes del arco interpretativo en su totalidad.

3) *Juzgar*: consiste en analizar y mensurar lo comprendido a la luz de la *historia*. El juicio en cuestión se concreta a partir de “...*los descubrimientos del historiador [que] se expresan en narraciones y descripciones que se refieren a personas, lugares y tiempos particulares...*”¹⁴ O sea que, esta ponderación o análisis, no se hace sobre la base de afirmaciones que exijan universalidad.

El juicio se realiza entonces según el modo propio de verificar o comprobar de la historia, en la que “...*la verificación es paralela a los procedimientos con los cuales se juzga correcta una interpretación*”¹⁵ Esto abre muchos problemas a la teoría del conocimiento que exceden el objeto de esta presentación elemental.

Si bien la historia, como especialización funcional de la teología, no puede obviar en su búsqueda la referencia a la historia en general, se centra sobre todo en la historia doctrinal, cultural e institucional de las comunidades cristianas.¹⁶

4) *Decidir*: esta acción o proceso se fundamenta en la *dialéctica*.

14. Ibid., 173.

15. Ibid..

16. Cf. Ibid., 128.

La dialéctica es la especialización teológica que procura llegar, “...en último término, a un punto de vista comprensivo y que avanza hacia este objetivo reconociendo las diferencias, buscando cuáles son sus raíces reales o aparentes y eliminando las oposiciones inútiles”.¹⁷

Se realiza con espíritu ecuménico y parte de lo concreto, dinámico y contradictorio que encontramos en la historia de los movimientos cristianos. En ese marco, tanto en lo referido a los conflictos internos como externos de esos movimientos, encuentra su material. En dichos conflictos, y considerando cómo se complejizan y extienden, tanto en los puntos de vista y praxis divergentes, como en las interpretaciones teológicas que los sustentan e implican.

Así, y más allá de los hechos, y entrando críticamente en los susstratos de lo anterior, la dialéctica, al servicio de más lúcidas decisiones y eliminando razones infundadas, examina cuáles diferencias componen o son parte de la sucesión de un proceso de desarrollo, cuáles son complementarias y cuáles son irreductibles.¹⁸

La *conversión* –recordémoslo: religiosa, moral e intelectual– es una experiencia existencial que consiste en una transformación integral de la persona y de su mundo. Si bien tiene un carácter íntimo y privado no llega a ser solitaria. Ocurre que afecta vitalmente el dinamismo intencional y consciente de su protagonista o protagonistas, y así puede, además, llegar a ser compartida comunitariamente y transmitirse de generación en generación. Esta concreción histórica y cultural de la conversión es fruto generalmente de un período extenso previo y se traduce en un cambio.¹⁹

“...Es como si se abrieran los ojos por primera vez y el mundo anterior se desvaneciera y desapareciera. Surge algo nuevo que fructifica en una secuencia acumulativa de desarrollos engranados, a todos los niveles y en todos los sectores de la vida humana [...afecta al ser humano y dirige] su mirada, invade su imaginación, da origen a símbolos que penetran hasta lo más profundo de su psiquismo. Enriquece su comprensión, guía sus juicios y refuerza sus decisiones...”²⁰

17. Ibid., 129.

18. Cf. Ibid., 128-129.

19. Cf. Ibid., 130

20. Ibid..

En dicho marco, la teología, considerada

“...como una reflexión sobre la religión [...] comporta dos fases. En la primera, fase mediadora, la reflexión teológica determina cuáles han sido los ideales, las creencias y las realizaciones de los hombres más representativos de la religión estudiada. Pero en la segunda, fase mediada, la reflexión teológica toma una opción mucho más personal. Ya no se contenta con exponer lo que otros han propuesto, creído o realizado. Debe, en efecto, pronunciarse sobre la verdad de diferentes doctrinas, sobre la manera de conciliarlas entre sí y con las conclusiones de la ciencia, de la filosofía y de la historia y, finalmente, sobre la manera de comunicarlas de modo apropiado a toda clase de personas y de culturas”.²¹

De este modo, la conversión hacia la adoración a Dios y la obediencia en el servicio gratuito al prójimo,²² es bisagra o gozne entre lo pasado y lo futuro, entre la teología positiva o lo heredado y la teología especulativa o lo producido.

5) *Explicitar*: es la acción principal de la *explicitación de los fundamentos*. Esta especialización funcional que, ocupándose de la base de esa opción más personal, surge de la termalización y objetivación de la conversión.

“...en cuanto comunitaria e histórica, en cuanto movimiento que posee sus propias dimensiones culturales, institucionales y doctrinales, la conversión llama a una reflexión que tematiza este movimiento, que explora explícitamente los orígenes, los desarrollos, los fines, las realizaciones y los fracasos. En la medida en que la conversión se hace temática y se objetiva explícitamente, surge la quinta especialización funcional...”²³

Especialización teológica que no busca entonces las bases o pilares de la teología en general o de la teología especulativa en particular.²⁴ Tampoco propone doctrinas, “...sino el horizonte interior desde el cual se podrá aprehender [o no] el sentido de esas doctrinas...”²⁵ Esta distinción y selección, es de este modo capital, y guía así a las siguientes especializaciones de la Teología que prepara el futuro.²⁶

21. Ibid., 261.

22. Cf. H. VON BALTHASAR, *Ensayos Teológicos*, t I: Verbum Caro, Madrid, Guadamarra, 1965, 193-207.

23. LONERGAN, *Método*, 130.

24. Cf. Ibid., 261.

25. Ibid., 130.

26. Cf. Ibid., 130-131.

Busca de esta manera la base para el discurso que implica una toma de posición, y no solo exponer opiniones o convicciones de otros. La persona toma partido –ante las oposiciones que muestra la dialéctica– y esa decisión depende de su conversión. Así, la realidad fundante que hay que distinguir de su manifestación, es precisamente dicha particular experiencia de conversión, en base a la cual se pasa de lo recibido a otro panorama. Panorama que se percibe como superador, o desde el cual se puede llegar a realizar o poner al servicio algún aporte.²⁷

6) *Valorar*: llegar a *establecer las doctrinas* requiere concretar juicios de hecho y de valor, abarcando así tanto lo dogmático como lo moral, pastoral y espiritual. Se afirma o niega, dentro de esta especialización funcional y para lograr su cometido, desde el horizonte de los fundamentos, pero teniendo en cuenta las especializaciones de la Teología que asume el pasado. Es decir, definiendo con precisión desde la dialéctica, aclarando el desarrollo de lo enunciado desde la historia y tomando como base la interpretación de los datos.²⁸

En relación con esta especialización priorizamos entonces el proceso de valorar. De dicho procedimiento o acción, y en esa búsqueda teológica de crear o constituir expresiones doctrinales. Del valorar al servicio de la aprehensión, distinguiendo contextos de expresión diferente y posiciones y contraposiciones.²⁹

7) *Sistematizar*: es la operación central de la tarea o especialización teológica que se ocupa precisamente de la *sistematización*, entendida como la elaboración de adecuados y pertinentes sistemas de conceptualización. Persigue como objetivo favorecer la comprensión de los hechos y valores afirmados en las doctrinas que se han constituido. Intenta alcanzar esa meta de entender las realidades espirituales, manifestando la coherencia interna de las expresiones doctrinales o buscando analogías sugeridas por experiencias concretas. Al perseguir lo expuesto, examina críticamente dichas expresiones: analiza si son simbólicas (figurativas) o descriptivas y elimina lo más posible indefiniciones, ambigüedades y falacias.³⁰

De esta manera, vemos como “...la teología sistemática busca una

27. Cf. *Ibid.*, 260-262.

28. Cf. *Ibid.*, 131.

29. Cf. *Ibid.*, 322.

30. Cf. *Ibid.*, 131.

comprensión, no de los datos, sino de las verdades...”.³¹ Así, en el rol de maestros, hay que conducir a hacer evidente las razones que ayuden a entender por qué es verdadero lo que se dice. Es decir, que hay que orientar a un saber que relacione o articule una certeza o enseñanza con sus fundamentos racionales, sin contentarse con invocar o citar autoridades.³²

8) *Evangelizar*: la especialización de la *comunicación* se ocupa de las relaciones entre la teología y las otras ciencias y religiones, de las transposiciones necesarias para poder llegar al corazón de las diferentes culturas y personas sin perder la propia identidad religiosa, y de las adaptaciones para aprovechar los medios de todo tipo que tengamos al alcance.³³

Hay que decir que sin la evangelización, y por eso ella es capital, el tránsito por las funciones y procesos previos sería vano. Al mismo tiempo, hay que considerar que una comunicación que no transite esos pasos previos, no es plenamente madura y seguramente menos eficaz.³⁴

“La Iglesia cristiana es comunidad que resulta de la comunicación exterior del mensaje de Cristo, y del don interior del amor a Dios. Puesto que podemos contar con que Dios concede su gracia, la teología práctica se ocupa de la comunicación efectiva del mensaje de Cristo. Este mensaje anuncia lo que los cristianos deben creer, lo que deben llegar a ser, y lo que deben hacer. Su significación es pues, a la vez, cognoscitiva, constitutiva y eficiente [...] La comunicación supone una comunidad constituida, y recíprocamente, la comunidad se constituye y se perfecciona por la comunicación...”.³⁵

2. *Momento comunicativo, didáctica y curriculum*

En primer lugar, puntualizaremos los conceptos de didáctica y *curriculum*. A continuación, haremos precisiones sobre enfoque, diseño y desarrollo curricular. Por último, consideraremos específicamente el diseño curricular de base epistemológica.

Vemos en dicho diseño un conjunto de elementos vinculados que pueden ser un instrumento valioso a la hora de realizar una comu-

31. *Ibid.*, 323.

32. *Cf. Ibid.*, 325.

33. *Cf. Ibid.*, 132.

34. *Cf. Ibid.*, 341.

35. *Ibid.*, 347-348.

nicación desplegada desde un protagonismo ejercido en el recorrido de todas las acciones del método teológico. Es decir, a la hora de afrontar la evangelización haciendo teología, estando atentos a nuestra historia y situación presente, y construyendo o anticipando el futuro.

Nos referiremos en este artículo al diseño curricular en cuestión, principalmente en horizonte de una didáctica general. Para utilizarlo en el contexto de la teología, el lector o interesado deberá articular o vincular las siguientes apreciaciones con los elementos de epistemología teológica que acabamos de presentar.

En una breve definición, podemos decir que la didáctica es la ciencia que estudia y optimiza lo relativo al proceso de enseñanza-aprendizaje y a su implementación. De esta manera proporciona elementos teóricos o modelos orientados a la acción o aplicación. O sea que genera y propone conocimientos siempre referidos a la praxis, buscando principios y técnicas que mejoren el proceder docente y la aprehensión del educando.³⁶

En ese marco general, una didáctica especial tiene por objetivo proporcionar un conjunto de normas o elementos, descriptivos o explicativos, hermenéuticos o interpretativos, que ayuden a afrontar la enseñanza y aprendizaje de una materia en particular.³⁷

Dentro de los contenidos de una didáctica, el *currículum* es uno de los centrales, pues en él se integran muchos de sus otros tópicos o consideraciones teóricas o metodológicas. Al confeccionarlo hay que aglutinar y diferenciar, las consideraciones de la didáctica general y de la especial o propia, según la asignatura y sus destinatarios o receptores. Ocurre que el *currículum* es el conjunto “...de experiencias de aprendizaje sistematizadas, que realizan los alumnos en su actividad escolar”.³⁸ Es un intermediario entre la cultura objetiva y el educando, es el instrumento empleado para organizar las fases a cumplir en el ya mencionado proceso de enseñanza-aprendizaje.

36. Cf. SIGNIFICADOS [en línea], <<http://www.significados.com/didactica/>>, [consulta: julio 2016].

37. Cf. *Ibid.*

38. N. SEMINO, Seminario de Planificación Curricular [informes de Cátedra de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario de la Pontificia Universidad Católica Argentina “Santa María de los Buenos Aires”. Rosario, 1989]. Ad usum privatum (en adelante citado como SEMINO, Seminario de Planificación) y cf. N. SEMINO, “Un modelo epistemológico para una teoría del currículum”, *Boletín I.R.I.C.E.* 1 (1980) 13-25.

Evidentemente, la ventaja y fecundidad que puede otorgar organizar un conjunto de experiencias a la hora de comunicar o recrear alguien o algo, también puede ser útil o aprovechable fuera de un ámbito escolar. Es en este sentido es que buscamos aprovechar el diálogo interdisciplinar con esta ciencia vinculada a la educación, y que dicho diálogo puede favorecer la Evangelización o dimensión comunicativa de la Teología en general. Nos demos cuenta o no, de hecho, plasmamos una Didáctica al intentar compartir lo creído. Que mejor que intentar aportar a la lucidez del proceso con el cual intentamos poner al servicio y transmitir los tesoros de nuestra fe.

Nos aproximaremos de esta manera, a formular aspectos relacionados con una didáctica especial para la enseñanza de la ciencia teológica. Si bien solo tomamos un aspecto instrumental o de diseño, bien puede considerarse un germen de un tratado más completo a consumir. Es que como decíamos, el *curriculum* o un tipo de *curriculum*, es algo medular, en tanto y en cuanto cristaliza o condensa otros aportes o consideraciones didácticas, que se podrían desarrollar o explicitar a futuro y más allá de lo afirmado en este artículo.

2.1. *Diseño, desarrollo y enfoque curricular*

Retomando lo que decíamos en el subtítulo anterior, aparece en un *curriculum* la materia, la forma de aprenderla y de facilitar el mencionado proceso. De esta manera, plasma la unión de las razones didácticas y las científicas surgiendo de este modo la disciplina. La asignatura o disciplina, que es precisamente una ciencia en cuanto se allana su aprendizaje.

El *curriculum* debe ser fruto de un diagnóstico integral, y dar una respuesta a dicho diagnóstico de situación.

“...El diseño curricular es sólo un bosquejo, croquis, esbozo o esquema que representa una idea [...] Anticipa una realización ideal, es un programa anticipatorio de posibles exigencias. Organiza el aprendizaje sistematizando y secuenciando los obstáculos a salvar por los alumnos mediante las ejercitaciones pertinentes...”³⁹

39. M. GIACOBBE, Enseñar y aprender Ciencias Sociales, Rosario, Homo Sapiens, 1998, 172 (en adelante citado como M. GIACOBBE, Enseñar y aprender).

Cuando los alumnos y educadores ejecutan en el hecho áulico dicha anticipación, se de la etapa del desarrollo curricular. De esta manera, en el diseño se busca prever una acción o trayecto a desplegar, con el fin de que su consumación histórica sea más fecunda y se aproveche educativamente el tiempo.⁴⁰ En tal sentido es importantísimo destacar que el “...*docente no puede ser ejecutor de diseños ajenos, tiene que dominar todo el proceso, no solamente cómo aplicar las ideas de otros. Tiene que ser el dueño del esquema, de su plasmación y del resultado final...*”.⁴¹

Dentro de ese marco general del *currículum*, entendido como esa planificación global del trayecto educativo a desplegar, a grandes rasgos podemos decir que hay vigentes dos principales categorías o concepciones del mismo. Una que lo considera como un instrumento para diseñar un camino casi totalmente pautado y con escasa posibilidad de modificarse. Otra, que lo ve como una herramienta más flexible, con amplia apertura a introducir variaciones en las pautas del itinerario que anticipa o describe. En el primer caso el proceso a desplegar se considera principalmente como algo a predeterminar, mientras que en el segundo es algo que se va a poder re-estructurar en todo momento del recorrido, según el contexto peculiar de cada uno de esos momentos.⁴²

“... Curriculum es un término latino y la acepción que el diccionario reconoce para él alude a todo lo vinculado con las pistas de carreras utilizadas para los gladiadores romanos [...]. Pero en general, el uso más frecuente [...se refería a] “la pista”, el lugar de la carrera. Esta pista no era abierta, era pautada. Era un camino con andariveles, o sea un camino que de algún modo estaba limitado, acotado, sin que pudieran transgredirse los límites. Pero no es ésta la única acepción de este término. También se sabe que Cicerón fue el primero en utilizar la expresión *curriculum vitae* para señalar todo lo que hace a la carrera profesional seguida por una persona. Cuando se alude a los antecedentes personales o profesionales y se hace un listado de las experiencias y las acciones que se han desarrollado en la vida, se habla de *curriculum vitae*. En este caso no se está usando *curriculum* en el sentido de camino pautado... Entonces, hay una forma diferente de entender el *curriculum*: como caminos que se van estructurando con el correr de la vida. Esos que no pueden predeterminarse totalmente, son caminos que se construyen...”⁴³

40. Cf. *Ibid.*, 173.

41. *Ibid.*.

42. Cf. *Ibid.*, 172.

43. *Ibid.*, 171. Remite a I. AGUERRONDO, *El planteamiento educativo*, Buenos Aires, Troquel, 1994, 72.

Aun a riesgo de simplificar podemos afirmar que, en general, el primer tipo de concepción de *curriculum*, se corresponde con aquellos instrumentos que estructuran y prescriben caminos en torno a lograr o alcanzar consecuentes y determinados objetivos. En divergencia, los otros se centran más en la persona e intereses de los alumnos, en su protagonismo en la re-construcción del conocimiento.⁴⁴

Así, dentro de esta clasificación más general que indica dos grandes modos, hay muy diversos tipos de diseños curriculares, que son formalizaciones de distintas teorías referidas al proceso de enseñanza-aprendizaje y a la pedagogía en general. A su vez, dichas teorías y posturas pedagógicas más globales, son o deberían ser coherentes con una concepción total de la educación y una postura ante el hombre. Y en nuestro caso, las grandes ideas que podamos sustentar, también a nivel teológico o pastoral, se hacen efectivas según se concreten o no, a través del desarrollo curricular en el hecho áulico. O, análogamente, a través de la mediación de planificaciones y sucesos pastorales, que podemos analogar al desarrollo y hecho mencionados.

Precisamente se denomina enfoque curricular a ese marco conceptual que fundamenta una teoría integral sobre la educación.⁴⁵ Fundamentación o ideas que, como decíamos en párrafo anterior, hacen referencia a una concepción sobre la enseñanza y el aprendizaje. Y lo hacen, tomando posición en las diversas dimensiones y sistemas de una cultura. Tomando posición religiosa, social y política en lo referido a la forma de considerar a los pueblos y a las personas, de los caminos generales a seguir y de los fines a buscar. Toma de posición en esas dimensiones de análisis pedagógico –antropología, metodología y finalidad–, siempre en relación, a la concreción de esas definiciones, con los símbolos, instituciones y tecnologías de la coyuntura histórica concreta de un pueblo.⁴⁶

En tal sentido, las apreciaciones que ya hemos realizado sobre el deseo humano de conocer y el sustrato antropológico del método teológico en general, y su relación con todas las culturas y con la unidad

44. Cf. GIACOBBE, *Enseñar y aprender*, 172.

45. Cf. *Ibid.*, 172.

46. Cf. DP 389 y R. BARUFALDI, *Filosofía de la Cultura* [informes de Cátedra del Bachillerato en Teología del Seminario Nuestra Señora de Nazaret. San Nicolás, 1991]. Ad usum privatum.

de la fe, son aspectos de enfoque curricular. Aspectos, que nos obligan a una búsqueda coherente, a la hora de proponer instrumentos que nos ayuden a comunicar plasmando dichos fundamentos.

Ocurre que cualquiera que sea la concepción teórica de lo educativo o enfoque curricular, debería siempre sustentar la práctica del que lo asume o sostiene. En busca de esa praxis coherente o que plasme efectivamente las ideas que sostenemos, un diseño curricular es un “...conjunto de prescripciones técnicas que indican cómo se elabora el *curriculum*, qué componentes incluye. [Y que, como queda dicho, surge o debería surgir...] como consecuencia del enfoque curricular que se sustente...”,⁴⁷ y para hacer experimentar dicho enfoque en la práctica concreta o desarrollo curricular.

2.2. *Fundamentación y modelo de base epistemológica*

Sin considerar otro tipo de fundamentos, nos abocaremos ahora a la consideración de la epistemología en general como base de un diseño curricular. Iniciaremos nuestra reflexión para llegar a justificar la interrelación provechosa entre *curriculum* y epistemología definiendo a esta última. De esta forma haremos evidente su aporte central para un desarrollo curricular consecuente con lo ya expresado. Aporte de enfoque curricular que puede hacer más fecundo nuestro diseño o elaboración del *curriculum*, pero sobre todo su plasmación en la realidad.

La epistemología “...consiste en el estudio primordial del conocimiento tal como se da en el punto de partida de la sistematización científica...”.⁴⁸ Es una metaciencia en cuanto que reflexiona acerca de cuál es la estructura lógica de la ciencia. Analiza el modo en que se crea la misma (aún con elementos a-lógicos), sus principios, modos de probar y conclusiones.

A la vez y por ello mismo, indica los límites, valor y posibilidades de la ciencia en cuestión. Detiene su mirada en los procesos (deductivos, inductivos, analógicos), planteos metodológicos y no metodológicos (invención, creatividad, conjeturas), y factores extra-

47. GIACOBBE, *Enseñar y aprender*, 172.

48. H. MANDRIONI, *Introducción a la Filosofía*, Buenos Aires, Kapelus, 1971, 308.

científicos (psicológicos, sociales), que influyen tanto en el procesamiento de los datos como en el dar orden y forma a sus contenidos.

Así, un epistemólogo, centra su atención en cómo se elaboran y sistematizan las afirmaciones científicas. Su interés es ver cómo se sabe en una ciencia más que el saber mismo que proporciona. Nos muestra el recorrido mental o los pasos que despliegan los científicos en la búsqueda y la estructuración del conocimiento. Este estudio puede hacerse en distintos niveles, lo que origina diversas clases de epistemología.

La epistemología, al estudiar lo que es la ciencia, ayuda al docente a ordenar los conocimientos y, desde este orden, a facilitar el acceso del alumno a los mismos. Además destrona a los contenidos de su papel preponderante, pues nos muestra que los procedimientos empleados para llegar al saber son también constitutivo esencial de un campo científico determinado. Este campo o ciencia concreta no es entonces una cuestión de meros contenidos, es ante todo una forma de pensar o proceder mental, una forma de saber. Así, en la transmisión de algún conocimiento científico, desde un enfoque curricular de esta naturaleza, más que en los contenidos -algunas veces caducos-, hay que hacer hincapié, nos parece, en los procesos con los que se formalizan y estructuran los mismos. De este modo los alumnos ejercitan una mentalidad científica y, de esta forma, al recrear contenidos también adquieren la capacidad de crearlos y de construir nuevos saberes. De esta manera, y por esa mentalidad recreadora y creadora, pueden llegar a aprender a pensar más ordenada y sistemáticamente. De este modo se desarrollan más posibilidades de: 1) utilizar el pensamiento como una herramienta a aplicar en relación con cualquier contenido o situación vital que tengan que enfrentar. 2) Ser capaces de ubicar -relacionándola- y de dar valor, a la información que reciban o adquieran, en la estructura de determinada disciplina. 3) Tener un espíritu de sana autocrítica, al asumir más conscientemente, tanto los méritos como los límites de los modos en que se crea y organiza lógicamente un saber. Su resultado no serán diccionarios enciclopédicos y mentes que funcionen con una memoria mecánica, sino personas con mentalidad científica, mucho más que alumnos instruidos. Personas que saben y pueden producir aportes originales desde el dominio de un método determinado. Alumnos que pueden llegar a crear nuevas ciencias y tecnolo-

gías, porque dominan o protagonizan innovadoramente las conocidas, sin absolutizar ninguno de sus componentes.⁴⁹

Hasta aquí he desarrollado aspectos de enfoque curricular que la epistemología proporciona al científico-pedagogo. Es decir, algunos elementos de juicio que le da al educador, al momento de ponerse a pensar la enseñanza de lo que sabe y el aprendizaje de su discípulo. A la hora de elaborar la disciplina con mayor lucidez, al formular qué, cómo y para qué enseñar, desde el valor científico que tenga eso. Ahora, si consideramos a la escuela como la institución que busca la transmisión crítica y científica del saber,⁵⁰ al servicio de la educación integral, pienso que es imperiosamente necesario considerar todo lo anterior en el momento en que se prepara o despliega un *currículum*. También, y siendo consecuentes con lo que ya expresamos, a la hora de diseñar o desarrollar una comunicación teológica, dentro o fuera de ámbito escolar.

La estructura y procedimientos de la ciencia son, entonces, la norma objetiva en la organización del proceso integral de enseñanza-aprendizaje. En esta perspectiva, lo epistemológico bien puede ser el eje articulador, la base o el fundamento de un modelo curricular, enriqueciéndolo muchísimo, sin ser su único condicionante. Porque, además, al confeccionarlo, se deben tener en cuenta, como ya dijimos: la cultura, el medio, lo humano, la psicología, el resto de lo pedagógico y didáctico. Universos que le indican o ayudan a mejorar, sin menospreciar a la ciencia, las posibilidades y propósitos de su aplicación concreta en el aula o en una praxis pastoral.

Para poder realizar y concretar un *currículum* cuya columna vertebral sea la epistemología, es necesario un docente con mentalidad científica y un alumno protagonista, que haga ciencia conforme a las posibilidades de su nivel evolutivo. El y su aprendizaje son el centro de la realidad educativa, al cual se orienta lo demás.

2.3. Componentes del diseño curricular de base epistemológica

Nos parece necesario, para poder prever y facilitar un buen apren-

49. Cf. SEMINO, Seminario de Planificación.

50. Cf. Ibid.

dizaje organizado sobre la base de un saber específico y de su epistemología, tener presente o considerar, al menos, los siguientes elementos en el *curriculum*: 1) principios organizadores, 2) conceptos, 3) contenidos, 4) procesos, 5) situación de enseñanza y 6) análisis de resultados.⁵¹

El centro de este diseño es pensar o crear situaciones de enseñanza, que exijan a los destinatarios de una comunicación, protagonizar los procesos metodológicos de la ciencia cuyos contenidos se desean transmitir. Sin duda el responsable de crear estas situaciones, llámese docente, catequista o evangelizador, para poder pensarlas y hacerlas viable, debe tener dominio de lo incluido en los otros componentes del *curriculum*. Pero el éxito se juega en saber provocar o suscitar esas situaciones centradas en el protagonismo individual y colectivo de los receptores o educandos. Estas afirmaciones por si solas hacen evidente lo útil que puede ser este diálogo con la didáctica, a la hora de anticipar y plasmar situaciones pastorales en base a los procesos fundamentales del método teológico. Es decir, en base a la vivencia, sobre todo, del compartir e interpretar, en forma comunitaria y personal, y colaborando a lograr que el pueblo evangelice al pueblo.

A continuación y volviendo al contenido específico del presente subtítulo, precisaré en qué consiste cada uno de esos seis componentes o elementos constitutivos del diseño curricular de base epistemológica, cómo se procede en la elaboración de los mismos y cuáles son las relaciones que tienen entre sí. Esta funcionalidad dada por dichas relaciones, está al servicio del docente que emplea el *curriculum*. O sea, en definitiva, a servicio del aprendizaje operativo o procesual del alumno, y por lo tanto, es una sistematización posible de modificaciones. Al igual, por otro lado, que la cantidad de elementos o componentes del diseño, que pueden también variarse en función de ese aprendizaje operativo, y de las experiencias previas del que utilice el diseño.

1) Los *principios organizadores* son generalizaciones que estructuran el saber propuesto y posibilitan una comprensión global del mismo. Se "...*ubicar en el nivel epistemológico-científico. Indican relaciones entre conceptos y/o conexiones entre hechos o fenómenos...*".⁵² De

51. Cf. W. DARÓS, *Epistemología y Didáctica*, Rosario, Matética, 1983, 573 y N. SEMINO, "La estructura funcional del curriculum como tecnología de enseñanza", *Boletín I.R.I.C.E.* 6 (1980) 80-85.

52. GIACOBBE, *Enseñar y aprender*, 173.

esta manera, hacen evidente la estructura interna y la organicidad de los contenidos de un campo científico determinado. “...*Todo principio organizador es una aseveración o una hipótesis que, como tal, debe ser demostrada lógicamente...*”.⁵³ Si son hipótesis formulan predicciones. Si son aseveraciones, pueden tener un carácter explicativo (el sujeto contiene implícitamente al predicado) o ampliativo (el sujeto no contiene al predicado total o parcialmente). Los principios en cuestión se enuncian con oraciones bimembres de tipo existencial. Para su elaboración y expresión se puede proceder por deducción (se parte de otras generalizaciones) o inducción (se observa y experimenta).

2) Los *conceptos* se sitúan en el nivel lógico-científico y derivan del principio organizador. A la vez, se precisa la asimilación de los mismos para llegar a comprender al principio correspondiente. El docente, conocedor de la disciplina, es quien debe seleccionar cuáles son los conceptos imprescindibles para que el alumno pueda concretar dicha comprensión. “...*Cada concepto es una construcción mental que hace referencia a un objeto... Es una idea, entendida como la representación mental de la cosa...*”.⁵⁴ La cosa u objeto puede ser real, existe en la realidad, o de pensamiento, su ser se da en la mente. Se trabaja con ellos teniendo en cuenta su comprensión (lo que connotan: poseen notas esenciales que los caracterizan) o su extensión (lo que denotan: entes en los cuales se realizan). Se enuncian con un término o palabra (mejor), o en breve oración unimembre y son resultado de la actividad mental. A su vez, organizan la comprensión y son instrumentos o categorías de indagación. Hay conceptos fundamentales y necesarios. Estos últimos, si bien secundarios, llevan a entender mejor los anteriores o principales. Hay que presentarlos jerarquizados y, como decíamos y conviene reiterar, seleccionar sólo los que son estrictamente indispensables para abordar cada principio organizador.

3) Los *contenidos* constituyen la última unidad conceptual o temática en este modelo de *curriculum*. “...*Corresponden al nivel científico-lógico...*”⁵⁵ y conforman la materia. Son precisamente los temas que componen el programa escolar a compartir. La selección, secuencia y organización de los mismos, son fundamentales en la elaboración de una disci-

53. Ibid..

54. Ibid..

55. Ibid..

plina. Por medio del trabajo sobre ellos se ejercitan los procesos de la ciencia y se cumplen las fases del aprendizaje. Además, el camino procesual concretado en base a los contenidos, permite asimilar los conceptos necesarios para llegar a comprender o acceder a los principios organizadores. En el aspecto lingüístico son enunciaciones que pueden tener distintas características estructurales (oraciones unimembres o bimembres).

En este elemento, es también muy importante la pericia e idoneidad del maestro para seleccionar muy bien los contenidos. Ocurre que por medio de muchos temas o contenidos es posible asimilar idénticos y específicos conceptos. Pero es muy necesario elegir sólo los contenidos mínimos y suficientes para abordar tales conceptos, en el menor tiempo posible, y para dar más lugar a lo principal: el aprendizaje operativo de los receptores.

4) Los *procesos* se ubican o corresponden a dos niveles: por “...un lado, al referirse a la operatoria de la disciplina, se instalan en la lógica-metodológica... y por otro, se ubican en el nivel psicológico de producción de actividades mentales...”⁵⁶ O sea, que forman parte del método de la disciplina, y son entonces operaciones lógicas que se corresponden con pasos de un tipo de razonamiento. Y, además, se sitúan en la psiquis, según el nivel evolutivo de los educandos, y en tanto productora de actividades o fases necesarias para que se dé el aprendizaje. El aprendizaje tanto en lo referido a obtener conclusiones como resultados operativos. Conclusiones y resultados, vinculadas y vinculados respectivamente al campo de estudio y método de una ciencia.

Se denominan acciones o actos cada una de esas actividades con las que la mente avanza en el camino que se recorre al hacer ciencia. Son acciones interdependientes y tienen un orden temporal o secuencia. Es decir que las precedentes condicionan, orientan y/o digieren las posteriores. Este encadenamiento no casual y lógico, conforma un proceso mental propio de la investigación científica. La finalización de dicho proceso da lugar a un resultado de la ciencia. Este es un logro o nivel teórico que, a su vez, o desencadena nuevas acciones y procesos de investigación, o se aplica prácticamente.

No interesan en esta propuesta, las acciones o procesos aislados

56. Ibid..

(de hecho, pueden darse de este modo, cuando hay una mala enseñanza); sino que se llegue a saber o se logre trabajar con un método en su totalidad. Tengamos presente que método, al menos en forma sumaria, es precisamente de lo que venimos hablando, y según lo hemos definido al comienzo de este artículo.

Como ya afirmamos, todo el currículum de base epistemológica tiende a este núcleo en el cual se acentúa -sin caer en formalismos ni alejarse de los problemas vitales de los alumnos- el aspecto formal o procesual de la disciplina. Si relacionamos con lo ya expresado del dinamismo intencional y consciente de los seres humanos, los educandos deben recorrer las acciones y procesos que les permiten recibir información, reflexionarla, organizarla y proyectar su sí mismo, criticando, elaborando y creando. Deben ir de los primeros procesos mencionados hacia los últimos, operando siempre según sus posibilidades y dentro del contexto del método de una determinada disciplina. Método que, en el caso de la teología, conviene hacerlo presente y recordarlo en este momento, ya que consume su cadena de operaciones o procesos en la apertura y docilidad humana a la obra del Espíritu Santo.

5) En relación estricta con lo anterior, el docente, conocedor de la dinámica operacional interna de la ciencia, al anticipar, formular y conducir la *situación de enseñanza*, debe considerar qué procesos psicológicos debe vivir el alumno, según su nivel evolutivo, para experimentar y llegar a dominar la dinámica de la disciplina que imparte. De esta manera, se podrá producir una simbiosis entre los procedimientos científicos, y el modo colectivo o personal que tenga cada grupo o protagonista de concretarlos. Esta simbiosis, a la vez, estructurará cada uno de esos procedimientos. Justamente, mediante la casi artística creación de una situación de aprendizaje apropiada para cada destinatario comunitario o singular, se buscará facilitar esa vivencia y simbiosis fecunda.

Así, y recapitulando, la “...*situación de enseñanza son las actividades de la clase que, acordes con la situación de aprendizaje [que especificamos en párrafo anterior], permiten al alumno acceder al conocimiento por medio del desarrollo [o vivencia] de los procesos que se corresponden con el método que utiliza la ciencia respectiva...*”.⁵⁷

57. Ibid., 173-174.

Es uno de los constitutivos destacados de este *currículum*, pues anticipa el momento en el cual el alumno va a actuar con su estilo propio, acompañado por el profesor o facilitador. Es el momento del alumno y su aprendizaje protagónico, centro al cual se orienta la creación de situaciones, que le permitan hacer ciencia y comprender su operatoria, conforme a su maduración concreta. Esas actividades de clase propuestas permiten al alumno, como decíamos, además y por medio del desarrollo y aplicación del método de la disciplina, acceder a los contenidos de la misma. El docente o responsable cumple su rol de facilitar todo lo anterior, previendo la utilización de los recursos y medios concretos que sean oportunos. Debe poner toda su capacidad en la elaboración de situaciones óptimas para los destinatarios, sean integrantes de un curso o miembros de una comunidad pastoral. Estas exigencias hacen que se requiera de mucho trabajo del educador, catequista o agente evangelizador, antes de llegar a la situación áulica o de comunicación pastoral en general. Trabajo o esfuerzo que vale la pena pues, sin duda, colaborará a hacer más productiva y placentera la labor de cualquier educando. La labor de cualquier receptor, en búsqueda de un aprendizaje o asimilación más fecunda según lo especificado, y al concretarse la situación de transmisión. Al desplegarse una comunicación, y cualquiera que sea su índole: formal o informal, escolar o extraescolar, pastoral o fuera de esta especialización funcional de la teología.

6) El “...*análisis de los resultados es la apreciación, por medio de instrumentos adecuados, de las metas alcanzadas por el alumno...*”.⁵⁸ Así, se miden, utilizando distintas técnicas, los procesos adquiridos, los contenidos aprendidos y los resultados alcanzados por los alumnos. Especialmente interesan los niveles de desarrollo de su operatoria cognitiva, de su aprendizaje procesual, que en relación con lo que afirmábamos antes, debe constatarse mediante el trabajo con un método. Es decir que, en coherencia con lo que ya decíamos, no se evaluará el uso de los procesos en forma parcializada, sino dentro de un marco general indicado por el método del campo de estudios correspondiente (en nuestro caso, el teológico). Así, en este sector del *currículum*, el docente especifica criterios, instrumentos y situaciones adecuadas para medir lo anterior en sus educandos. Se hace especialmente necesaria una evaluación diagnóstica inicial, para conocer el nivel operatorio en dicho momento.

58. Ibid., 174.

De este modo se podrán elegir los procesos que más necesitan desarrollar, dentro de los significativos o nucleares de la disciplina.

Además, esa evaluación inicial, es el único modo de poder analizar los niveles de evolución alcanzados posteriormente. Al considerar estos niveles, el análisis de resultados en los alumnos, se constituye en una medición indirecta de la eficiencia de la enseñanza y de la tarea del docente, en cuanto facilitadora del aprendizaje operatorio.

3. Un modelo para evangelizar, aporte para las transmisiones teológicas

Considero que la difusión del modelo estudiado puede colaborar en el encuentro de soluciones a problemas actuales y generales de nuestro sistema educativo. Tales como interdisciplinariedad no concretada y/o exceso de materias, u otros problemas semejantes. Problemas, que si bien no en todos los casos tienen igual profundidad y grado de manifestación, existen y tienen una de sus raíces en el manejo inadecuado de los contenidos. Ocurre que la epistemología tomada como base o fundamento, en contraposición, exige y garantiza, una adecuada selección de conceptos y contenidos a comunicar. De este modo se presenta como una gran ventaja en comparación con otros tipos de diseños curriculares; y de una utilidad a no menospreciar, dada la desventaja que provoca la superpoblación de temas, o la demasiada acentuación en la transmisión solo nocional o conceptual –en el mejor de los casos– de ellos. Transmisión que debe darse por supuesto, pero sin descuidar desde esta perspectiva que sostenemos, el priorizar y dar lugar a la adquisición –por parte de los educandos– de los procedimientos concretos de una ciencia.⁵⁹

En el ámbito de transmisión teológica en cualquier nivel del sistema educativo, valen las consideraciones anteriores. Más aún en el superior o universitario, en el cual la especializaciones por campo de investigación de los datos, y por materias o comunicación de los resultados obtenidos al investigar, puede reelaborarse o enriquecerse por mediación de las especializaciones funcionales que hemos descripto. Especializaciones funcionales

59. Cf. L. CHITARRONI, *Diseño curricular de base epistemológica para la Educación Física*, Trabajo Final del Seminario de Planificación Curricular de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Facultad de Derecho y Ciencias Sociales del Rosario de la Pontificia Universidad Católica Santa María de los Buenos Aires, Rosario: [s/d], 1991.

que, como ya afirmamos, además de mostrar la unidad o interdependencia entre la interpretación de los datos y la comunicación de lo obtenido, pueden ayudar, si consideramos sus procesos nucleares, a trabajar interdisciplinariamente a nivel de operatoria metodológica (especialmente cuando se enseñe teología en facultades que no sean de teología).

Al sugerir el diseño curricular en cuestión, tenemos presente que en una comunidad de fe sana, enraizada en la Escritura y en la Tradición, se pueden desvelar nuevos modelos, referidos tanto al ser como a la misión del Pueblo de Dios, que son indisociables. Modelos que ofrecen oportunidades, pero que en coherencia con lo que venimos expresando, como “...*todo conjunto de categorías mentales es necesariamente limitada e insuficiente para captar [o compartir] el misterio insondable acerca del cual trata la teología. Por consiguiente...*”,⁶⁰ y por estos motivos, nuestra propuesta no pretende, ni puede ser apodíctica. Es para nosotros siempre necesaria, a todo nivel, la existencia de la pluralidad y de un diálogo, que a la vez legitime y relativice las diferentes posiciones.

Tratamos de concretar así, dentro de la peculiar temática de nuestro artículo, algunos aportes para beneficio de nuestra entrega a Dios y al prójimo en el servicio evangelizador. Aportes que ayuden a protagonizar comunicaciones inculturantes o centradas en el protagonismo del receptor.

“...En el campo de la teología, los modelos deben ser vistos en el horizonte de lo misterioso, de la experiencia no objetiva de la gracia, de la cual surgen y por la cual deben, en retorno, ser vitalizados. [...Pues...], solamente la experiencia de la gracia, o dicho en otra terminología, la iluminación profunda del Espíritu Santo, proporciona al hombre el tacto y la discreción suficientes para que pueda evaluar los límites y las diferencias de los modelos”.⁶¹

Más aún, la iluminación del Espíritu Santo es necesaria para que se puedan valorar y recrear los elementos o criterios de un modelo, que intenta aprovechar una potencia u ocasión, como es el caso del que proponemos en diálogo con la Didáctica.

En consecuencia, nuestro aporte o propuesta, en tanto modélica, y además de lo que ya hemos puntualizado a nivel procesual y temáti-

60. A. DULLES, *El oficio de la Teología*, Barcelona, Herder, 2003, 67.

61. A. DULLES, *Modelos de la Iglesia*, Santander, Sal Terrae, 1975, 89.

co, y en coherencia con eso, requerirá de esa iluminación o apertura a la gracia de las o comunidades o personas que desearan utilizarla. Apertura necesaria para el intento de implementar un modelo, según las concretas circunstancias de cada particularidad colectiva o individual. Apertura imprescindible para dejarse convertir por el Amor de Dios, y con sabiduría poder reformular y aprovechar todo en forma inculturante, según cada situación peculiar.

En una praxis pastoral consecuente con lo expresado, el *curriculum* de base epistemológica centrado en los procesos del método de la teología; es decir, en la vivencia de dichos procesos por parte del receptor de la comunicación, puede ser útil para favorecer el recorrido de los procesos del método teológico en forma comunitaria. Para, desde dicho recorrido, en el roce con los hermanos, poder enriquecer el círculo que va de lo histórico a la encarnación, formulación y expresión de lo creído, y viceversa. Pensamos que, cuanto más se protagonicen esas acciones metodológicas en forma comunitaria, más fecundo será el aprovechamiento de la dimensión comunicativa o pastoral de la teología. Mayor será la fecundidad desde y de esta especialización y su acción fundamental, al dar lugar al pueblo, incluso al transitar los otros procesos nucleares del método de dicha ciencia (correspondientes a sus demás especializaciones funcionales).

La clave a nivel pastoral, nos parece, está en dar el mayor protagonismo posible al pueblo, que es propiamente el sujeto inculturante. Sujeto colectivo que, además, nos parece, nunca debería desaparecer del horizonte del teólogo profesional o de quiénes se preparan para ejercer ese servicio.

Pretendemos entonces aportar a hacernos cargo crítica y lúcida-mente en cuanto a qué y para qué comunicar. Y, sobre todo, en cómo o de qué manera hacerlo, para que no se contradiga con esto último aquello que se desea compartir. Nuestro propósito en esta colaboración es aportar fundamentos didácticos, para que el mensaje esté también dado por la forma de comunicar.

LEANDRO HORACIO CHITARRONI
FACULTAD DE TEOLOGÍA- UCA
05.05.2017/06.08.201