



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SEDE BOGOTÁ

Educación Religiosa Escolar

en perspectiva
de complejidad



Jaime Laurence Bonilla Morales

Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Serie Teológica N.º 23



**UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
SEDE BOGOTÁ**

Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad

Jaime Laurence Bonilla Morales

Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá
Facultad de Ciencias Humanas y Sociales
Serie teológica n.º 23
ISBN 978-958-8928-06-7

Bonilla Morales, Jaime Laurence

Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad /

Jaime Laurence Bonilla Morales.

– Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2015.

125 p. – (Serie teológica: 23)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN: 978-958-8928-06-7

1. Educación religiosa escolar. – 2. Teoría del conocimiento –

3. Educación integral.

CDD.291.75



Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad

© **Jaime Laurence Bonilla Morales**

Serie teológica Número 23

Grupo de Investigación Devenir, de la Facultad de Ciencias

Humanas y Sociales de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

© Editorial Bonaventuriana, 2015

Universidad de San Buenaventura

Coordinación Editorial, Bogotá

Carrera 8 H n.º 172-20

Apartado aéreo 75010

PBX: 667 1090 - Fax: 677 3003

editorial.bonaventuriana@usb.edu.co

www.usbbog.edu.co • www.editorialbonaventuriana.edu.co

Coordinador editorial: Anatael Garay Álvarez

Jefe Unidad de Publicaciones: Luis Alfredo Téllez Casas

Diseño y diagramación: Laura Alexandra Olmos Núñez

Corrección de estilo: Susana Rodríguez Hernández

El autor es responsable del contenido de la presente obra.

Prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier medio,
sin permiso escrito de la Editorial Bonaventuriana.

ISBN: 978-958-8928-06-7

Tirada: 50 ejemplares

Cumplido el depósito legal (Ley 44 de 1993, Decreto 460 de 1995 y Decreto 358 de 2000).

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia.*

Octubre de 2015

*A mi familia, amigos y estudiantes
quienes me enseñan a tejer los hilos
del entramado de la vida,
en el ámbito educativo y creyente.*

Contenido

Introducción	9
Capítulo 1	
Configuración de la Educación Religiosa Escolar.....	15
Capítulo 2	
El pensamiento complejo y la Educación Religiosa Escolar	41
Capítulo 3	
La transdisciplinariedad aplicada a la Educación Religiosa Escolar	61
Capítulo 4	
Hacia una Educación Religiosa Escolar como educación integral.....	87
Bibliografía	113
Índice	123
Biografía del autor.....	125

Introducción

El presente texto, como resultado de investigación, surge de los retos que diariamente afrontan los profesores y profesoras de Educación Religiosa Escolar (ERE)¹, especialmente ante la necesidad de fundamentar su quehacer, de dar cuenta sobre aquella hermosa e importante vocación² a la que hacía alusión el Concilio Vaticano II desde la Declaración *Gravissimum educationis momentum*, pues cada vez son más precipitadas y profundas las transformaciones culturales a las que deben responder con audacia, valentía, creatividad y pertinencia académica, especialmente quienes aún consideran que la ERE tiene mucho que aportar en la formación de las nuevas generaciones, en estos contextos multiformes, y que debe ganar credibilidad en el conjunto de las demás disciplinas, ciencias y saberes.

Aunque el proyecto de investigación del que surge la presente propuesta «Educación Religiosa Escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso», con el Grupo de Investigación *Devenir*, en sus dos fases tenía como foco central la indagación sobre los diversos modelos pedagógicos³, permanentemente surgía la preocupación por una fundamentación

-
- 1 De aquí en adelante se usará esta sigla para la Educación Religiosa Escolar, menos en los títulos o subtítulos. Igualmente, esta identificación de la sigla se hace al inicio de cada capítulo.
 - 2 Concilio Vaticano II, «*Gravissimum educationis momentum*», n. 5, consultada en abril 3, 2013, www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html.
 - 3 Entre los resultados de esta investigación se destaca: Jaime Laurence Bonilla Morales (Ed.), *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013) y *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014).

sistemática de la ERE, por ir más allá de las mismas pedagogías, las competencias, el currículo, de problemáticas tan particulares como la diversidad religiosa, para volver a las preguntas más básicas y fundamentales que permitieran un acercamiento al qué y el para qué de la ERE.

Con este propósito en particular se retomaron los resultados de las investigaciones y los textos de divulgación de distintas universidades, editoriales y organizaciones que se han dedicado a esta temática, así como la experiencia propia y de varias generaciones de maestros de religión, identificando horizontes, énfasis y perspectivas. Y aunque fueron distintos los hallazgos, finalmente se hizo una opción por el paradigma de la complejidad, como horizonte de interpretación, como filtro crítico que permitiera tamizar y proyectar la ERE, con el fin de generar encuentros y diálogos fructíferos, aunque con la clara conciencia de que esta interpretación no da soluciones prefabricadas, ni agota las deliberaciones o explicaciones posibles, que esperamos sigan en aumento.

De este modo, a través de un sistemático análisis bibliográfico se brindan pistas de reflexión crítica sobre algunos de los axiomas que estarían en relación con la complejidad. Asimismo, estas reflexiones entrarán en franco diálogo con el acervo teológico y algunas afirmaciones que surgen de la teología ecuménica y del pluralismo religioso, aunque estas últimas temáticas no se desarrollan con profundidad, sino como lugar de confrontación presente a lo largo del texto.

En el primer capítulo, «Configuración de la Educación Religiosa Escolar», sin pretensiones de innovación, sino de indagación y cuestionamiento sobre las raíces mismas del significado de la ERE, se hace la pregunta por su «naturaleza» y, en la búsqueda de una definición, en una perspectiva holística y proyectiva, se retoman los conceptos básicos que la componen: educación-religiosa-escolar, recurriendo tanto a sus significados, como a sus variables y riquezas. Igualmente, con este propósito y con algunos aportes filosóficos, se plantea la posibilidad de considerar la ERE como una disciplina,

interrogando si realmente contiene los elementos indispensables para ser llamada de esta manera y se hace alusión a los peligros latentes del ejercicio del poder disciplinar. Para terminar se examina si la ERE es un área del conocimiento, en cuanto haría parte de la propuesta curricular de los colegios, especificando qué necesita repensar, estructurar y ofrecer para cumplir cabalmente este fin.

El segundo capítulo «El pensamiento complejo y la Educación Religiosa Escolar», inicia con la presentación del concepto de complejidad, diferenciando cuáles serían las características de lo simple y lo complejo, al tiempo que se hace énfasis en que la realidad misma es compleja. Seguidamente se describe el pensamiento complejo como paradigma, especialmente desde la obra de Edgar Morin, que estaría en directa confrontación con el paradigma de simplificación, que generalmente tiende a fomentar la disyunción, reducción y abstracción de la realidad y el pensamiento, impidiendo una visión de conjunto o mutilando el potencial de relaciones. Se continúa con la manera como la educación ha asumido el pensamiento complejo, confluyendo en el objetivo de constituir una era planetaria y una renovación del pensamiento, entre otras formas mediante la valoración de las inteligencias múltiples. Y, claro está, la ERE también es desafiada a responder las preguntas que dan cuenta de su identidad: ¿Qué, quién, cómo, cuándo, dónde? ya que a medida que se dé una respuesta abierta a la complejidad se podrá también responder a las necesidades y a las críticas que provienen del contexto. Se termina con la apuesta por el pensamiento complejo como epistemología de la ERE.

En el tercer capítulo «La transdisciplinariedad aplicada a la Educación Religiosa Escolar», se profundiza en la presente propuesta, partiendo del concepto de disciplina, recordando su significado y conformación, mediante dinámicas endógenas y exógenas, pero también llamando la atención sobre los peligros que se ciernen en la conformación de las disciplinas, pues en su búsqueda del conocimiento o en su despliegue como ciencias, pueden ser absolutizadas y no permitir el diálogo. De aquí se da el paso desde la monodisciplinariedad hacia un mundo de posibilidades

que representan la pluri o multi-disciplinariedad, que facilita las relaciones entre las disciplinas, la interdisciplinariedad, que ahonda en las relaciones disciplinares, y se termina con una ilustración mucho más extensa y cuidadosa sobre la transdisciplinariedad, trayendo a colación la historia de los términos, diversos puntos de vista de académicos que la propusieron y desarrollaron, junto con sus alcances y consecuencias, para culminar este apartado con la manera como la ERE entra en relación con esta forma de ir desde la disciplinariedad hasta la transdisciplinariedad.

El cuarto capítulo, «Hacia una Educación Religiosa Escolar como educación integral», evidencia el intento de esbozar una propuesta realmente compleja, por lo que en la primera parte se acude a la descripción del concepto de «educación integral» con la ayuda de distintas fuentes filosóficas y educativas, retomando múltiples variables, destacando la oferta educativa holística que asume la riqueza del conjunto de las disciplinas, la necesaria integración entre ellas, así como su relación con el objetivo de ofrecer una formación de calidad académica y humana, al igual que en consonancia con el pleno desarrollo de la personalidad. En seguida se confronta con la realidad de la ERE, especialmente con las aporías en que caen constantemente algunos movimientos que promueven la integralidad educativa de los estados laicos, pero finalmente terminan contradiciendo sus principios por dejarse llevar de prejuicios antirreligiosos. Este último capítulo asume el ideal expuesto por Edgar Morin en *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, como una propuesta que tiende hacia la formación integral, por lo que se exponen sintéticamente cada uno de los siete saberes e inmediatamente se confrontan con las particularidades de la ERE, desde donde surgen nuevos cuestionamientos y desafíos.

Teniendo en cuenta los capítulos descritos y su respectivo desarrollo, con la conciencia clara de que aún hay mucho por reflexionar, profundizar y proponer, se considera que esta obra representa la apertura de un camino que puede resultar fructuoso y novedoso, en la medida en que brinda el espacio explícito para

el diálogo o el encuentro con los principales referentes directos de estudio (ERE y pensamiento complejo). Por tanto, se espera que en su difusión se constituya como aporte significativo, en el contexto particular de habla hispana, y que promueva nuevas propuestas ante los senderos que permanecen abiertos.

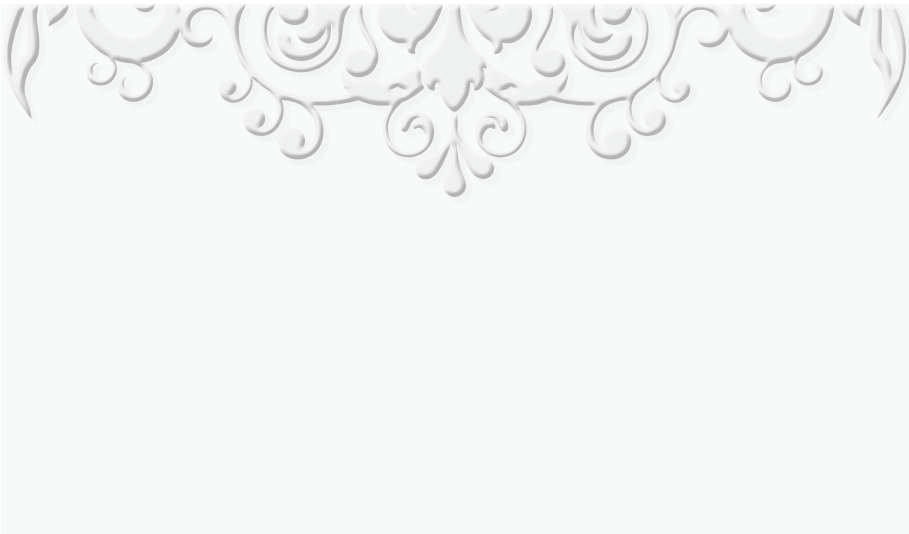
De otro lado, aunque los lectores pueden acceder a cada capítulo de manera independiente, se aconseja la lectura continua según la misma distribución de los capítulos. Igualmente, se aclara que de manera intencional no se presenta una conclusión general del libro, con el fin de no caer en repeticiones sistemáticas, ya que a lo largo de los capítulos se va concluyendo explícitamente cómo aplicar las reflexiones del pensamiento complejo a la ERE. Y, para despejar posibles dudas sobre el texto, se señala que no se encontrarán alusiones explícitas o desarrollos exclusivos sobre un solo contexto particular como el colombiano, aunque algunas afirmaciones surjan de allí, pues con el texto se quiere llegar a un escenario más amplio como el iberoamericano, así como brindar un abierto acercamiento a distintas iglesias y religiones que se preocupen por la ERE, a pesar de evidenciar afirmaciones que tienen un claro bagaje o matices cristianos y católicos.

Finalmente, se agradece la aparición de este libro a las directivas de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, por motivar la publicación constante de los libros de investigación sobre ERE. Igualmente, se presenta un agradecimiento especial al Observatorio para la Diversidad Religiosa y de las Culturas de América Latina y el Caribe - ODREC, por apoyar la investigación en asocio con la Federación Internacional de Universidades Católicas - FIUC. Y, finalmente, el agradecimiento se extiende a los estudiantes de las diferentes cohortes de la Especialización en Educación Religiosa Escolar de la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, por aceptar el reto de formarse en ERE.



Capítulo 1

Configuración de la Educación Religiosa Escolar



A continuación se presenta un acercamiento a la configuración de la Educación Religiosa Escolar (ERE), como fundamento que permite cumplir el objetivo del presente texto. Para ello se parte de la pregunta por lo que en otros contextos se consideraría como la «naturaleza» de la ERE y se continúa con una propuesta en donde se explicita, de manera aún más concreta, cada uno de los tres conceptos fundamentales que la configuran, develando con sentido crítico la riqueza de cada uno de ellos y esbozando cómo en su unión o fusión se abre la posibilidad de estructurar la ERE como una disciplina y como área del conocimiento.

1.1 ¿Naturaleza de la Educación Religiosa Escolar?

La ERE ha sido objeto de investigación y escenario de práctica desde distintas teorías, intereses y perspectivas. Sin pretender hacer un juicio de valor sobre cada una de las iniciativas que hasta ahora se conocen, fácilmente se puede encontrar, en la bibliografía actual sobre la ERE, que se tiene en cuenta la legislación o el marco jurídico que la promueve o la limita, la espiritualidad y la intencionalidad formativa como rasgo distintivo de cada institución educativa, el contexto particular y las necesidades específicas de cada región o país, la cercanía o la distancia entre la ERE y la catequesis, la diversidad religiosa que se convierte en un reto constante para los docentes y directivos, la historia de la ERE en relación con la sociedad y la política, así como diversas teorías, teologías, pedagogías, didácticas y representaciones que pretenden hacer un aporte pertinente.

Cada una de estas contribuciones con las que se cuenta en esta segunda década del siglo XXI, generalmente respondiendo a perspectivas particulares, es significativa y todo indica que

atienden precisamente las necesidades más apremiantes de quienes hacen parte activa de la ERE. Pero también existen algunas investigaciones y aportes académicos que tienen una visión más holística, más completa, de la pluralidad de puntos de vista que pueden acompañar a la ERE, ya sea en un intento de conjugar cada uno de los anteriores aspectos, o porque consideren que la ERE solo podrá alcanzar su objetivo formativo a través de la atención permanente sobre distintas dimensiones⁴. El presente texto pretende ser un aporte a este último tipo de enfoques o intencionalidades.

En este sentido, si se considera empezar este apartado con la pregunta por la «naturaleza» de la ERE, esto obedece solamente a que se considera una opción pertinente para develar la manera como está actualmente configurada y, más adelante se verá, cómo podría entrar a un proceso de autoevaluación y mejoramiento que divulgue cada componente, que se abra a distintas posibilidades de reflexión y aplicación de una manera menos simple, más relacional, inclusiva y compleja.

Retomando el contexto del concepto «naturaleza», se aclara inicialmente que no existe solamente una perspectiva o definición que la abarque. Por el contrario es posible hallar distintos conceptos, de hecho «muchos conceptos de naturaleza distintos entre sí y probablemente incompatibles entre sí»⁵, porque efectivamente las tradiciones del pensamiento ofrecen, cada cierto tiempo, nuevas perspectivas y nuevos paradigmas que finalmente permiten acceder a un conocimiento histórico acumulado al que se puede acudir en la construcción de la propia perspectiva.

Y aunque el concepto «naturaleza», no es el centro de la reflexión del presente texto, aquí se tomará una opción para dar continuidad al objetivo propuesto, al tiempo que se cuestiona que algunos

4 Cf. María Elizabeth Coy Africano, «Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué?», *Franciscanum* 152 Vol. LI (2009): 49-70. Igualmente, es significativo el texto de José Luis Meza Rueda, ed. *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (Bogotá: San Pablo, 2011).

5 José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía* T. III (K-P) (Barcelona: Ariel, 1994), 2504.

estudiosos escriban de manera tan confiada, y tal vez descuidada, cuando mencionan la naturaleza de la ERE, sin proporcionar un marco teórico o una perspectiva más clara sobre dicha forma de pensar su fundamento.

En esta intención de definir la ERE, de develar cómo se podría configurar de manera pertinente y creíble, la «naturaleza» se asume como el «qué de una cosa, lo que una cosa es, el *sistere* o lo que se tiene en los distintos modos en que puede tenerse»⁶. Esto significa que se quiere indagar por aquello que podría configurarse como la esencia o el qué de la ERE, teniendo en cuenta en la medida de lo posible la mayor parte de sus variables y aristas, sin por ello pretender agotarlas. De manera aún más específica, se procurará acceder a los distintos modos en que la ERE puede ser pensada y proyectada, no como un trabajo omniabarcante que examine con detalle cada parte, sino en una perspectiva amplia que procure dirigir la mirada sobre los distintos horizontes.

En concordancia con esta afirmación, se podría proporcionar una definición general sobre la ERE que opte por una tendencia, un paradigma, una teoría, o se podría hacer a través de una visión más holística, al tiempo que se tienen en cuenta sus componentes.

Esta última será la opción de este texto, por lo que a continuación se explicitan de manera previa cada uno de los componentes básicos y, tal vez, sumamente evidentes (y por ello mismo a veces olvidados en el ajetreo de las dinámicas normalizadas, repetitivas y cotidianas) que dan lugar a la educación-religiosa-escolar. Se trata de una apuesta por deconstruir o descomponer la ERE como parte de la indagación, no como una simple división de términos, sino con el fin de profundizar en ellos, asumiéndolos de manera independiente, inicialmente, para luego reconstruir o recomponer los lazos de esta relación, las posibilidades de convergencia o los canales de diálogo que facilitan adquirir mayor conciencia de las distintas variables, desde una visión más compleja.

6 *Ibíd.*, 2502.

1.1.1 Educación

El marco inicial de la ERE es, efectivamente, la educación. Por consiguiente cada vez que se le trate académica y existencialmente, debería acudir de manera inmediata a las posturas teóricas y críticas, al igual que al contexto particular de la «educación» en el continente, la región o el país sobre el cual se quiera dar una respuesta o un aporte, ya que carecería de sentido procurar una formación religiosa si se le desliga de movimientos teóricos y prácticos que se transforman a lo largo de la historia de la humanidad, con el fin de favorecer de la mejor manera que la enseñanza y el aprendizaje logren los fines propuestos.

En un acercamiento básico al concepto de educación, más allá de la clásica visión etimológica de *educare* (cuidar) y *educere* (sacar fuera), y por tanto del ejercicio de una persona o grupo de personas que proporcionan información para que los educandos se integren a la sociedad (en el hecho del cuidado), y de otra parte el ejercicio mediante el cual el educando saca de sí mismo todas sus potencialidades, aquí se quiere optar por la educación como «El *proceso de convertirse en persona*. Es decir, aquella acción gradual y permanente en el tiempo dirigida al logro de la plena humanización, entendiéndose esta tanto en una dimensión individual, como social propia de todo ser humano»⁷.

Pero con el fin de propiciar una mayor reflexión, algunos académicos prefieren hablar de educación en contraposición a la pedagogía, en un cierto conflicto que se trae en este espacio en cuanto configura el proyecto de investigación que aquí se está planteando. Así, por educación se entiende «un proceso permanente, puede ser consciente o inconsciente, mientras que (...) la pedagogía busca intencionalmente, intervenir en la formación del ser humano aprovechando su educabilidad, asumiendo un cuerpo teórico y aplicándolo con una visión prospectiva en un proceso metódico y direccionado»⁸.

7 Lorenzo García, Marta Ruiz y Miriam García, *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual* (Madrid: Narcea-UNED, 2009), 39.

8 María Elizabeth Coy Africano, *Aprender... enseñar. Posibles alternativas teórico-prácticas* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2008), 20-21.

Si se admite esta postura sin las especificaciones o matices que la acompañan, se corre el riesgo de desvalorar la educación e incluso de no tomarla en serio o creer que cualquier espacio, con buenas intenciones, puede ser educación con tal que se presente cierta continuidad que dé cuenta de un proceso permanente. Aquí también hay diferencias entre los «expertos», pues si se contraponen las posturas de los dos párrafos anteriores, la educación, para que sea tal, para que cumpla sus objetivos, no tendría solamente necesidad de permanencia sino de organización intencional y, por tanto, sería un ejercicio consciente con un cuerpo teórico y metódico cuyo fin consistiría en que la humanidad asuma su identidad, aunque esto conlleve actividades que sobrepasen la estructura propuesta y los espacios tradicionales.

Con el propósito de organizar y aterrizar este concepto de educación, con variaciones en su denominación según cada país o región, así como en distintas escuelas de pensamiento, aquí se recuerda una división que responde al proceso de crecimiento y madurez del educando, cercano a los periodos del desarrollo cognitivo de Piaget⁹, por lo que generalmente la educación parte de la primera infancia (educación preescolar), se continúa con la educación infantil (educación básica primaria) y se prosigue con la educación de jóvenes (educación básica secundaria y media vocacional-bachillerato). Esta distribución puede variar según las opciones y tradiciones culturales, pero en general es una perspectiva compartida.

Sobre este punto Gardner recuerda los adelantos de la escuela soviética de psicología, a partir de los continuadores de la obra de Vygotsky, en donde se describen los intereses que predominan en cada etapa de formación a los que se atendería en los procesos de educación escolar:

Durante la infancia, la actividad dominante comprende el contacto emocional; a los dos años, el infante está absorto en la manipulación de objetos; de los tres a los siete, tienen

9 Cf. Jean Piaget, *Psicología del niño* (Madrid: Morata, 1978); *La psicología de la inteligencia* (Barcelona: Crítica, 1999).

importancia la representación de papeles y otras clases de actividad simbólica; durante las edades de siete a once, la actividad principal es el estudio formal en la escuela, y en la adolescencia, el joven busca una combinación de relaciones personales íntimas y exploración orientada a la carrera¹⁰.

Igualmente, se recuerda que alrededor de la década del 60 del siglo XX se profundizó en la diferencia entre educación formal, educación informal y educación no formal, con lo que se indicaba que el proceso educativo no se limitaba a una institución y un aula de clase, sino que además de una educación estructurada e institucional (formal), existía otra estructurada pero no institucional (no formal) y otra no estructurada y no institucional (informal)¹¹. Independientemente del énfasis y de las necesidades formativas, estos se reconocen como espacios que hacen posible la vida educativa.

Además de esta diferenciación básica, más cercana a una representación taxonómica o a un intento de estructuración de los procesos educativos, en esta explicitación de la configuración de la identidad de la ERE, en su denominación inicial como «educación», también puede valerse del amplio panorama que ofrecen actualmente las «ciencias de la educación», más allá de la discusión sobre sus variables (singular o plural: ciencia/ciencias) y las pertinentes críticas que le llegan de distintos sectores, pues de un lado se reconoce a quienes de manera exclusiva consideraban la pedagogía como la única ciencia de la educación, con un marcado énfasis en el desarrollo de la inteligencia, mientras que desde otra postura se considera

10 Howard Gardner, *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (México: Fondo de Cultura Económica, 1993), 439. Por supuesto, el mismo Gardner retomó la propuesta de Piaget según la cual el bebé comprende el mundo a través de percepciones sensoriales y acciones físicas; de uno a dos años adquiere conocimiento sensoriomotor para luego dar cabida a operaciones mentales y posteriormente comience a crear sistemas de símbolos; hacia los siete años el niño realiza operaciones concretas y evoluciona en interiorización y simbolización; y durante la adolescencia realiza operaciones formales y piensa de forma lógica, hasta lograr una cognición adulta. Cf. *Ibid.*, 51-52. Sin embargo, las teorías de Piaget solo responderían a la tradición filosófica y científica de occidente, y no tendría en cuenta las variables que sí se conciben desde las inteligencias múltiples.

11 Cf. Joaquín García Carrasco y Ángel García del Dujo, *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica* (Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996), 85-86.

preferible el plural (ciencias), en cuanto no podría existir solamente una ciencia para dar cuenta del complejo educativo, sino un conjunto de ellas, con el fin de hacer aportes variados y heterogéneos a la educación, de tal modo que «el acto de educar no se limitaba a tal desarrollo [de la inteligencia], sino que abarcaba todo el conjunto de instituciones, las prácticas, modos y formas como la sociedad adulta educaba a las generaciones más jóvenes»¹².

Aunque aquí no se describa pormenorizadamente esta temática, conviene resaltar que el rechazo hacia la pedagogía provenía de su misma raíz etimológica, del *Paidós* griego que en algunas ocasiones, en un imaginario que se volvió común en distintos lugares, limitaba el proceso educativo hacia los niños. A esto hay que añadirle que en cada contexto geográfico la problemática ha tomado matices diversos. Para el contexto de esta investigación se trae a colación que «en Colombia los debates y reflexiones giran en torno a la imposibilidad de hacer reflexiones histórico-epistemológicas porque ni la pedagogía, ni las ciencias de la educación, tienen un objeto y un método específico para la construcción de un discurso científico»¹³. Aunque en distintos países, incluso en Colombia, la pedagogía ha sido retomada y revalorada con nuevos presupuestos y posiciones mucho más amplias.

Volviendo al acercamiento que se propone sobre las ciencias de la educación, Guy Avanzini afirma que estas tienen como finalidad «la inteligibilidad de las prácticas educativas, cualquiera que sea el lugar y la época de su desarrollo pasado o actual»¹⁴, pues estas ciencias abordan problemáticas que no se pueden reducir a un solo contexto, sino que motivan un trabajo mancomunado que proporciona un fundamento teórico, al igual que las acciones prácticas que se necesiten implementar como producto del ejercicio de búsqueda de mayor inteligibilidad.

12 Armando Zambrano Leal, «Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica», *Educere* 35, año 11 (2006): 593

13 Rafael Ríos Beltrán, «Las ciencias de la educación entre universalismo y particularismo cultural», *Revista Iberoamericana de Educación* 4, Vol. 36 (2005): 10.

14 Guy Avanzini, «El desarrollo de las “ciencias de la educación” y los fundamentos del renacimiento de la reflexión filosófica en el campo de la educación en Francia», *Pensamiento Educativo*, Vol. 28 (2001): 60.

Aplicando este marco teórico a la ERE, parece evidente que ella no debiera nunca reconocerse como un saber puro o aislado de las demás áreas o ciencias, que las ciencias de la educación pueden ser de gran ayuda en la explicitación de su identidad, también cuestionada. Por tanto, no solo por solidaridad, sino por practicidad y con el fin de lograr los objetivos que se plantea la ERE, necesita de las ciencias de la educación y de la pedagogía para actualizarse, cuestionarse y crecer, tanto en su misma fundamentación epistemológica como en el desarrollo de las didácticas y prácticas educativas.

Desde otra perspectiva, sobresale la claridad de quienes desarrollan sus reflexiones sobre las ciencias de la educación, porque generalmente consideran que se trata de un conjunto de ciencias que hacen aportes al ámbito educativo, no necesariamente de una nueva «super ciencia» que abarque otras. Y entre las disciplinas que conformarían esta nueva ciencia se encuentran la sociología, la psicología y la historia, pero Guy Avanzini expresa que el fundamento normativo fue dado generalmente por otras tres ciencias: la filosofía, la teología y la política¹⁵.

Lo que también genera cuestionamientos es que generalmente la filosofía es mencionada junto con las tres primeras, mientras que la teología y la política son descartadas de plano en la explicitación de las ciencias de la educación. De la misma forma, hay quienes incluyen una serie de ciencias como la economía, la biología y la prospectiva, entre otras¹⁶, sin incluir la teología, con lo que se evidencia que hay una gran variedad de interpretaciones.

He aquí otro ejemplo de quienes hacen una división de las ciencias de la educación según otros horizontes más amplios:

- i) las que estudian las condiciones generales y locales de la educación (donde se incluyen a la Historia de la educación y de la pedagogía, la Sociología de la Educación,

15 Cf. *Ibíd.*, 52-53.

16 Cf. Antonio Juan Colom Cañellas, María del Pino Rodríguez Cruz, «Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación», *Teoría de la educación* 8 (1996), 43-54.

la Demografía escolar, la Economía de la educación, y la Pedagogía comparada; ii) las que estudian la situación educativa y los hechos educativos (aquí se incluyen las didácticas y la teoría de los programas, las ciencias de los métodos y de las técnicas pedagógicas y las ciencias de la evaluación) y, finalmente, iii) las disciplinas de «reflexión y futuro» (donde se incluye la filosofía de la educación y la planificación educativa)¹⁷.

Según esta última perspectiva queda abierto el interrogante sobre el lugar que ocuparía la teología y la misma ERE en el conjunto de las ciencias de la educación. En un primer intento de respuesta podría afirmarse que estarían ligadas a la tercera clase, teniendo en cuenta que la teología es una ciencia que da lugar a las reflexiones y afirmaciones posteriormente desarrolladas en la ERE, pero también porque las dos tienen su cimiento en una tradición reflexiva cargada de una tensión de futuro, en el claro significado de la escatología como esperanza activa que transforma la historia presente, si se asume la tradición cristiana occidental desde donde se escribe este texto¹⁸.

No obstante la ERE dependería claramente de las otras dos clases de ciencias de la educación mencionadas, debido a que debe partir de las condiciones generales y locales del hecho educativo, que incluye entre otras tantas variables la experiencia religiosa de los estudiantes, la religión o la iglesia predominante, así como las políticas educativas estatales y regionales, además de distintas didácticas y métodos que permitan una ERE pertinente y activa.

17 María Inés Silenzi, «Algunos aportes del enfoque incrustado de las ciencias cognitivas a las ciencias de la educación. El rol del entorno en las prácticas educativas», *Prometeica* 6, Año 3 (2012): 50. Esta autora está siguiendo la obra de Gastón Mialaret, *Ciencias de la Educación* (Barcelona: Oikos-tau, 1977).

18 Jürgen Moltmann, *Teología de la Esperanza* (Salamanca: Sígueme, 1981). 21. Valdría la pena un mayor desarrollo de la esperanza cristiana en la ERE. Aunque aquí no se desarrolla, queda sugerida la necesidad de profundizar en una *teología de la educación*, entendida como la tarea reflexiva y sistemática de proyección de las teorías y prácticas educativas desde las fuentes teológicas cristianas/católicas (Sagrada Escritura, Tradición y Magisterio). Para un primer acercamiento Cf. José Luis Meza, «Apuntes para una teología de la educación a partir de la encíclica *Fides et ratio* de Juan Pablo II», *Theologica Xaveriana* 49 (1999): 161-168.

1.1.2 Religiosa

En este apartado se retoma lo «religioso», más que una religión, en la ERE o el hecho religioso que está en la médula de lo que se quiere profundizar. Para ello se recuerda que el concepto de «religión» tiene también múltiples acepciones e interpretaciones, aunque aquí se opta por entenderla como la mediación organizada «de un vislumbre de lo divino y de la diafanía de lo real [y como] cristalización histórico-cultural de una experiencia revelatoria»¹⁹. Con esta definición fundamental sobre la religión queda el creyente y la misma ERE en íntima relación con la divinidad, con la trascendencia, con un Otro, aunque algunas de las religiones no identifiquen este Otro con un solo ser, una persona o un solo Dios en tres personas según la tradición cristiana. Pero también queda definido el límite de la relación entre la humanidad y la divinidad, ya que en la conceptualización brindada hay un explícito reconocimiento de que la segunda sobrepasa las capacidades o posibilidades humanas²⁰. Así, por tanto, aunque las religiones tengan como supuesto la revelación divina, solo se tiene acceso a un «vislumbre», a lo que es posible acceder según la condición de ser humano, en la transparencia de lo que puede percibir, en la diafanía de las limitaciones naturales.

Desde otro punto de vista, lo religioso puede ser entendido como una dimensión del ser humano, como un componente esencial que define la humanidad en su posibilidad real de relación con lo sagrado, siendo este último «un elemento de la estructura de la conciencia, no un estadio de la historia de la conciencia [así], ser –o más bien hacerse– *hombre* significa ser religioso»²¹.

Si se acepta esta afirmación de Eliade, lo sagrado, en cuanto se despliega en lo religioso, es esencial a la vida humana y más allá de

19 Javier Melloni, *Vislumbres de lo real. Religiones y revelación* (Barcelona: Herder, 2007), 11

20 Esta interpretación recuerda lo sublime de lo religioso, del misterio tremendo y fascinante, según Rudolf Otto, *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios* (Madrid: Alianza, 1980).

21 Mircea Eliade, *Historia de las ideas y de las creencias religiosas* Vol. I (Madrid: Cristiandad, 1975), 15.

los procesos de secularización, que no se pueden negar u ocultar, lo religioso estaría presente en medio de las mutaciones a las que se somete desde su ser en contingencia, en su diario devenir y en la variación de la historia de las ideas.

Desde esta perspectiva también se puede recalcar la diferencia que hay entre «vivir» la religión y «pensar sistemáticamente» el hecho religioso. No porque se encuentren necesariamente en direcciones opuestas, sino porque esta aclaración permite identificar con claridad las ciencias de las religiones, es decir, las ciencias que tienen como objeto de estudio del hecho religioso a través de una gran variedad de métodos. Otra forma de presentar esta distinción es a través de las afirmaciones de Torres Queiruga, quien prefiere hablar de un momento primero: la religión en sí misma o la experiencia religiosa. Y el momento segundo que consiste en un acto reflejo, en diversos *logos* que a través de sus métodos independientes en algún momento se dedican a la religión. Igualmente «cabe distinguir entre un *logos* que se aplica a lo religioso *desde dentro* y otro que se le aplica *desde fuera*»²².

Según este último criterio, la teología es la ciencia que aplica su *logos* a lo religioso desde dentro, en cuanto acepta previamente la experiencia religiosa y aunque tenga una posición crítica se dirige a ella para desarrollarla, explicitarla o profundizar en sus componentes. Mientras que las demás ciencias reconocidas como parte del conjunto de las ciencias de las religiones (la historia, la psicología, la sociología, la antropología, la filosofía y la fenomenología²³) aplican su *logos* a lo religioso desde fuera, pues esencialmente su objeto de estudio no es lo religioso, a pesar de los grandes aportes que han realizado en este tema y de la distancia o cercanía al hecho religioso en el nacimiento mismo de estas ciencias.

22 Andrés Torres Queiruga, «Teología, filosofía y ciencias de la religión», en *Religión*, ed. José Gómez Caffarena (Madrid: Trotta, 1993), 224. También Cf. Andrés Torres Queiruga, *La constitución moderna de la razón religiosa* (Madrid: Trotta, 1992).

23 Es necesario aclarar que la fenomenología es parte de la filosofía, pero como método ha ganado una cierta independencia, hasta el punto de ser estudiada como una de las ciencias de la religión. Cf. Vicente Martín Pindado, Coord). *El hecho religioso. Datos, estructura, valoración* (Madrid: Editorial CCS, 1996).

Lo que llama la atención, según el objetivo propuesto, es que la educación no es reconocida dentro del ramillete que compone el conjunto de las ciencias de la religión, sino que es excluida, no es tenida en cuenta o no es desarrollada en este sentido, tal vez debido a que la denominación común de la «educación religiosa» se circunscribió al ámbito de la teología, más exactamente de la teología pastoral, la pastoral educativa o desde la teología de la acción, o tal vez porque en el marco de las ciencias de la religión se mueve un prejuicio latente sobre la «educación», al considerar que esta es una no-ciencia, pues sería concebida más como una práctica o una herramienta común a todas las ciencias (formación/instrucción) y al normal devenir de la sociedad en relación.

De otra parte, al profundizar en el adjetivo de «religiosa», se debe reconocer que al investigar las características de las experiencias religiosas en las instituciones escolares, cada vez es menos común encontrar una sola en pleno aislamiento que se establezca sin más en una comunidad escolar particular, o de una región o población, sin negar algunas excepciones, sino que va creciendo la toma de conciencia sobre el conjunto de experiencias religiosas en su diversidad, con tradiciones, manifestaciones y símbolos distintos, que coinciden en un territorio o en una institución de educación.

En este escenario el diálogo interreligioso y el ecumenismo, ayudados por la estructura de la teología del pluralismo religioso²⁴, pueden brindar pistas de reflexión y de acción para facilitar la convivencia en medio de la pluralidad religiosa innegable. Junto con María Elizabet Coy afirmamos que «hoy todo es plural, diverso, diferente. Es posible encontrar distintas perspectivas válidas sobre un mismo hecho. De la homogeneidad, uniformidad y estabilidad, propiciadas por la educación y la religión, hemos pasado a la incertidumbre, heterogeneidad y movilidad en todos los sentidos y

24 Para ampliar este concepto Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso* (Santander: Sal Terrae, 2000); Andrés Torres Queiruga, *Diálogo de las religiones y autocomprensión cristiana* (Santander: Editorial Sal Terrae, 2005); Paul Knitter, *Introducción a las teologías de las religiones* (Navarra: Editorial Verbo Divino, 2007); Faustino Teixeira, *Teología de las religiones* (Quito: Abya Yala, 2005).

ámbitos de la vida humana»²⁵, por lo que la educación y la teología también asumen la pluralidad religiosa de modo abierto y crítico, pues sin negarse a ella despliegan sus posturas sistemáticas y propositivas.

Finalmente, se hace una apuesta directa por la educación «religiosa», pues más allá de los estudios sobre el hecho religioso desde las ciencias de las religiones y de la religión como expresión humana, cada vez que se trata de la ERE, lo «religioso», en el conjunto de la misma expresión, no solamente será entendido como un sustantivo objeto de estudio, sino también en cuanto es un adjetivo calificativo que, en primer lugar, condiciona la educación. Y, en segundo lugar, es condicionado por otro adjetivo que es lo «escolar», explicitado a continuación.

1.1.3 Escolar

La escuela, como centro dinámico de formación y estudios, ha sido objeto de profundas y variadas transformaciones a lo largo de la historia de la humanidad, desde los griegos hasta la actualidad, pasando por una serie de sistematizaciones, variaciones organizacionales y propuestas de gestión, tanto en el ámbito político, como en el académico y el pedagógico. Por esta razón cuando se habla de «la escuela», la ERE debe considerarla como el horizonte concreto de aplicación, ya que es el lugar o el ámbito en donde la ERE tiene cabida, como su campo de proyección y acción.

Y aunque parezca muy obvio en distintos contextos, teniendo en cuenta que la escuela, en general, es constituida como espacio de formación, conviene mencionar que la ERE está pensada de manera exclusiva para la escuela en clara distinción del ámbito universitario u otros espacios informales, ya que se dirige hacia la niñez y la juventud, en sus procesos institucionales de formación inicial, que

25 María Elizabeth Coy Africano, «La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares», *Franciscanum* 154, Vol. LII (2010): 54. También cf. Isabel Corpas de Posada, «Educación Religiosa Escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano», *Ciencias Sociales y Religión* 17, año 14 (2012): 77-104.

generalmente varían en su denominación según los diversos países, pero comparten a grandes rasgos la formación en primera infancia, primaria y secundaria, tal como se mencionó antes.

Con esta afirmación no se está negando la necesaria formación religiosa que se ha brindado en los centros de formación universitaria y otros tipos de dinámicas formativas religiosas, sino que la ERE es circunscrita a un tipo particular de centro educativo, como educación formal, con unos propósitos formativos diferenciados y de acuerdo con la edad de los estudiantes a quienes se acompaña.

Sin embargo, antes de continuar se hace preciso afirmar que la escuela no es un ámbito fácil de describir ni de intervenir, por lo que es necesario considerarla en sus múltiples variables y así lograr un acercamiento lo más acertado posible. Por ello se retomarán los aportes que se pueden encontrar gracias a distintas investigaciones en donde se confronta la escuela y que la ERE puede escuchar con atención para repensar sus fundamentos y sus prácticas, para entrar en un diálogo mucho más directo con la proyección de este siglo XXI. Así, a continuación se formulará una serie de retos que pueden ser asumidos de manera crítica, con la clara consciencia de vivir en un momento histórico de cambios permanentes y acelerados:

1) La escuela debe formar a grupos de estudiantes «diversos» con el fin de que adquieran conocimientos y habilidades variadas y novedosas, en un proceso de transformación constante. 2) La escuela debe dejar de pensar solamente en formar para producir cosas, pues el modelo industrial pierde su centralidad para dar paso a la producción del conocimiento y la información. 3) La escuela deja a un lado las disciplinas con sus fronteras inamovibles, para dar lugar a nuevas formas de concebir y transferir el conocimiento. 4) La escuela actual se confronta con entornos diversos, que le hace ir más allá de ella misma, la familia y el contexto inmediato, para dar cabida a múltiples contextos de relación, gracias a las mediaciones digitales en constante progreso. 5) La escuela debe considerar las nuevas formas de concebir el aprendizaje, mientras replantea la tradicional repetición o reproducción de contenidos. 6) La escuela debe

reconocer las diversas formas como actualmente se accede al saber o a las ciencias, de tal manera que la lecto-escritura como mediación del conocimiento entre en conexión con nuevos horizontes y no se limite a los mismos textos escritos de siempre. 7) La escuela necesita reconocer que el estudiante tiene muchas vías posibles para acceder al conocimiento, que además de la experiencia del aula de clase tiene un acervo de conocimientos previos que entran en relación con el ofrecido desde la escuela²⁶.

Estos retos, que reflejarían el deber ser de la escuela, pueden ser retomados en cada contexto con una postura reflexiva, interpretando las necesidades propias y, en este caso, la relación que se establece con la ERE, identificando si existen fuerzas de poder que puedan pervertir las, aparentemente, mejores intenciones sobre la escuela, pues en ella interfieren estructuras organizacionales, burocráticas, y, en no pocas ocasiones, se da una instrumentalización del ejercicio educativo hasta el punto de correr el riesgo de instaurar en la escuela una «cultura dominante», entendida esta como «prácticas y representaciones sociales que afirman los valores centrales, intereses y compromisos de la clase social que controla la riqueza material y simbólica de la sociedad»²⁷, provocando de esta manera una secuela de desprecios y acciones injustas que se perpetuarían en otros escenarios sociales, consolidándolos de una generación a otra.

Igualmente, en concordancia con lo anteriormente descrito, en el conjunto de este panorama que se abre como desafío a la escuela desde el presente y hacia el futuro, teniendo la orientación crítica como constante, se comparte la concepción de Duschatzky sobre la escuela a partir de la categoría de frontera, pues esta «da cuenta en realidad de una subjetividad plural y polifónica. Su presencia en la vida de los jóvenes no supone la dilución de otros referentes sino la irrupción de una condición fronteriza en la que se mezclan

26 Cf. Juana M. Sancho, «¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?», *Educatio Siglo XXI* 2, Vol. 27 (2009): 25-27.

27 Peter McLaren, *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación* (México: Siglo XXI, 2005), 274.

distintos territorios de identificación»²⁸. Así, esta descripción resalta la identidad de los estudiantes, que se constituye con la ayuda de la escuela y, al mismo tiempo, se reconoce el conjunto de variables que desde distintos ángulos convergen en esta condición abierta y plural.

En estos territorios fronterizos, identificables a través de las subjetividades presentes en las escuelas, es posible afirmar que se conforma una cultura, o mejor, la escuela se erige a partir de la conjunción de un conjunto de ellas (culturas), en donde estudiantes, profesores y directivos expresan sus propias simbologías, entran en relación con las políticas gubernamentales e institucionales sobre la gestión del conocimiento y se cotejan a la luz de sus contextos, todo en un entramado de relaciones que hace posible y dinamiza la escuela²⁹.

Pero además de reconocer la escuela como territorio fronterizo en donde se entrecruzan las culturas, se identifica una cultura escolar general, tal vez muy apegada a cada opción organizativa, así como a las preferencias pedagógicas y el currículo oculto de cada institución, en donde está establecido un conjunto de imaginarios, costumbres y ritos que se repiten a diario y, en algunas ocasiones, se trasgrede o se cuestiona para dar lugar a algún tipo de transformación.

Desde esta perspectiva, McLaren ya identificaba en la escuela una serie de rituales (rituales de instrucción, rituales de revitalización, rituales de intensificación y rituales de resistencia)³⁰, que dan cuenta del ejercicio del poder en la escuela, de «la regulación de los tiempos en el orden que lo planifique el directivo o el docente, la homogenización de los individuos en un uniforme, una fila, la asistencia como una obligación legal, las convocatorias y citaciones, expulsiones, la fuerte incidencia de la religión, la

28 Silvia Duschatzky, *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares* (Buenos Aires: Paidós, 2005), 78.

29 Es preciso aclarar que en algunos países ya no se habla de escuela, sino que se hace referencia a instituciones escolares o a colegios, por lo que aquí se escribe de manera indistinta de ellos.

30 Cf. Peter McLaren, *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos* (México: Siglo XXI, 2003).

celebración de numerosas festividades»³¹, etc., que se reproducen en una cerrada visión circular y se transmiten de los directivos a los docentes, de los docentes a los estudiantes, de los estudiantes a los padres de familia y en este conjunto de relaciones la cultura escolar llega a toda la sociedad para luego responder en la misma dirección con una retroalimentación mayor, que en algunas ocasiones no permite el cambio o la transformación.

1.2 La Educación Religiosa Escolar como disciplina y como área del conocimiento

En sintonía con la discusión ya esbozada sobre la ERE en su relación con las ciencias de la educación y las ciencias de la religión, se cuestiona también si ella puede ser identificada como una de tantas disciplinas presentes en la oferta escolar, como una disciplina que hace parte del conjunto de asignaturas ofertadas, en el que son formados los estudiantes de cualquier escuela.

Por ello se hace preciso identificar que la ERE tiene como objeto de estudio el hecho religioso y en los casos en que se oferta una ERE confesional específica (como por ejemplo la católica que predomina en Latinoamérica), la experiencia y el bagaje de la tradición de dicha confesión. Mientras que el sujeto de la ERE, por supuesto, es cada estudiante o el conjunto de estudiantes con sus identidades, que se hacen presentes en la escuela e inevitablemente establecen relaciones, con la posibilidad de confrontarse y entrar en conflicto a partir de la puesta en escena de sus historias, prejuicios, aprendizajes y costumbres.

Ahora bien, esta forma de entender la ERE conlleva a hacer una apuesta por el fundamento epistemológico que está en sus cimientos, precisamente para darle identidad como disciplina, de tal manera que aunque la ERE se relaciona directamente con los paradigmas desarrollados desde otras disciplinas, como la teología

31 Lilian Nayive Angulo Hernández y Aníbal Ramón León Salazar, «Los rituales en la escuela Una cultura que sujeta al currículo», *Educere* 49, Año 14 (2010): 316.

y de la educación en general, la ERE al mismo tiempo pueda tomar distancia de ellas y adquiera cierta independencia en su constitución disciplinar, si se retoman con seriedad y perseverancia, por ejemplo, las particularidades en relación de la educación-religiosa-escolar descritas antes.

Este propósito se confirma en cuanto es posible brindar una sistematización de la ERE como un saber relativamente autónomo (como todos los saberes), aunque tenga una identidad con un alto potencial interdisciplinar que le da matices especiales y, epistemológicamente, se valga del acercamiento al fenómeno religioso y educativo. Todo esto, unido a los métodos y enfoques ya utilizados en las últimas décadas, a las distintas definiciones, pedagogías y didácticas que han surgido desde el ámbito específico de la ERE, consideramos que la confirma como disciplina, le da un lugar al lado de las demás.

Sin embargo, pensando en las posibles objeciones sobre la constitución disciplinar de la ERE, se toma aquí la postura de Michael Foucault (filósofo y ateo declarado) quien, como parte de su teoría sobre los discursos, reflexiona con profundidad sobre la conformación y la validez del conocimiento a través de las disciplinas. De esta manera él afirma que «una disciplina se define por un ámbito de objetos, un conjunto de métodos, un corpus de proposiciones consideradas como verdaderas, un juego de reglas y de definiciones, de técnicas y de instrumentos»³². Hasta aquí la ERE pareciera no presentar mayores dificultades en su conformación como disciplina, ya que estos elementos que conforman una disciplina están presentes en las reflexiones e investigaciones difundidas sobre ERE, y así debe constar a las personas que se han dedicado a su estudio y enseñanza.

No obstante, la postura reflexiva y «subversiva» de Foucault está fundada por una serie de profundos razonamientos que, al mismo tiempo, cuestionan el estatuto de las disciplinas (aunque

32 Michael Foucault, *El orden del discurso* (Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992), 27.

nunca se mencione la ERE), por lo que vale la pena retomarlas y tamizar la ERE con el fin de identificar todas aquellas falencias que se encuentren en su constitución e incluso replantear lo que para muchos, mediante un proceso de naturalización o costumbre, se da por hecho y hasta pueda parecer inamovible.

Así una disciplina, para que sea tal, no se validaría solamente por argumentos de autoridad, es decir, por la afirmación o negación de la voluntad de un solo sujeto, entendido este como una persona o una institución, que genere la capacidad de validación de dicha disciplina por derecho propio, por necesidad o por capricho. Igualmente en una disciplina «es preciso (...) que haya la posibilidad de formular, y de formular indefinidamente, nuevas proposiciones»³³, pues no sería tampoco un constructo inamovible y, por consiguiente, la disciplina estaría también claramente expuesta a la condición humana de verdad y error, con lo que se deja ver su estado de «provisionalidad», de no absolutización de su estructura y sus posibilidades, ya que también es cierto que la «disciplina es un principio de control de la producción del discurso. Ella le fija sus límites por el juego de una identidad que tiene la forma de una reactualización permanente de sus reglas»³⁴, no porque se promueva acá la falta de control o de existencia disciplinar, sino porque en la necesidad de ser justificada como disciplina también se corre el peligro de ser víctima de la coerción de quien detente el poder de mantener, extender o delimitar las aristas de la constitución disciplinar.

Adaptando y asumiendo esta crítica sobre la pretensión de la ERE como disciplina, los cuestionamientos se dirigen, en primer lugar, sobre el ejercicio de poder autoritario de algunos sectores estatales, religiosos, eclesiales o institucionales que imponen directrices, pedagogías, didácticas y contenidos de manera unidireccional, sin entrar en diálogo real con todos los actores o partícipes que intervienen en la enseñanza-aprendizaje, para facilitar un propuesta mucho más completa. Y, en segundo lugar, se cuestionan todos

33 *Ibíd.*, 28-29.

34 *Ibíd.*, 31.

aquellos líderes e instituciones que se resisten al cambio curricular, metodológico o de perspectiva aplicado en la ERE, que se sienten seguros con lo que ya conocen y dominan, mientras reflejan miedo e ignorancia ante el cambio. El reto consistiría en que el estatuto disciplinar fijara, ciertamente, unos límites u horizontes pero en apertura dialogal y de transformación contextual.

Independientemente de esta crítica sobre el ejercicio del poder disciplinar, se considera que es sano y necesario brindar espacios para aclarar la fundamentación sobre la ERE, de tal manera que sea creíble y sus discursos coherentes, en la atmósfera más amplia de la argumentación académica, de la práctica docente y de la aceptación social. De esta manera se pueden identificar tres momentos de constitución disciplinar de la ERE: el primero es el reconocimiento de lo religioso o la experiencia religiosa como una expresión cultural real y diversa. El segundo es el reconocimiento de que en la escuela se dan «elementos de análisis y de interpretación de la realidad para aprender a interactuar con ella (...) para la construcción de su proyecto de vida y para su desempeño en la sociedad»³⁵. Y el tercero es la integración de estos componentes, es decir, de la religión como cultura y de la disciplina escolar, así «lo religioso se dispone a entrar dentro de los fines, objetivos y métodos propios de la función de la escuela; y a su vez la escuela toma la experiencia religiosa reconociendo su especificidad, sus elementos esenciales y sus expresiones particulares confesionales»³⁶.

Desde esta perspectiva también se habla de la ERE como «área de formación y del currículo», en cuanto intenta ganarse un lugar de reconocimiento o aceptación en la sociedad y, más específicamente, en la escuela, debido a que ser identificada como área sería la puerta de entrada a su normalización en condición de igualdad con las demás áreas, pues ese tipo de organización y presentación de las disciplinas dentro del entramado educativo es el más aceptado.

35 Conferencia Episcopal de Colombia, *Escuela y religión. Hacia la construcción de un modelo de educación religiosa* (Bogotá: Conferencia Episcopal de Colombia, 2000), 13-14.

36 *Ibíd.*, 15.

Aunque en realidad pareciera que el reconocimiento de la ERE como área no ha sido suficiente, pues hay otras dinámicas educativas y culturales que han generado sobre ella rechazo y exclusión.

De la misma manera, concebir que la ERE sea un área de formación y del currículo solamente se logra mediante la aceptación de la necesidad de formar en la dimensión religiosa, como uno de los aspectos ineludibles de la formación humana y como parte de una opción generalizada de formación integral. Igualmente, se logra por la decisión institucional que se toma en la construcción del currículo, al incluir la formación religiosa como un área y, en algunos países, gracias a una decisión legal que acoge, transforma o rechaza la ERE.

Sin embargo, el componente esencial para el reconocimiento de la ERE como área curricular se encuentra en la articulación de esta con la opción del proyecto pedagógico propio de la institución, ya sea porque se articule con su estructura y con las opciones particulares, ya porque el currículo haga una opción directa de formación religiosa o entre los componentes de formación integral se lea entre líneas la dimensión religiosa. Lo importante será la manera como dicha opción curricular y el modelo (o modelos) pedagógico se adecúe o se transparente en los contenidos, las didácticas, la fundamentación teórica y las demás prácticas de la ERE.

Finalmente, se considera ineludible una permanente, previa y diáfana estructuración de la ERE, como lo deben hacer las demás áreas del currículo escolar, con el fin de fundamentar con suficiente solidez en cada institución qué es lo que se va a enseñar, la manera como se distribuirán los conocimientos a lo largo de la formación de todos los cursos en que se oferta, la didáctica, la organización y pedagogía, así como cada uno de los pormenores que intervienen en los procesos evaluativos de la ERE³⁷.

37 Cf. Teódulo García Regidor, *La educación religiosa en la escuela* (Madrid: Instituto Superior de Ciencias Religiosas y Catequéticas San Pío X, 1994), 129.

En el conjunto de opciones como cada institución puede acoger la ERE hay una gran variedad, pues se cuenta la educación religiosa escolar, confesional y no confesional, la educación religiosa más cercana a la catequesis y a la educación de la fe, la educación religiosa entendida directamente como historia de las religiones o como cultura religiosa, al igual que educación religiosa que hace énfasis en la formación en valores³⁸.

En este sentido, sería pertinente tomar críticamente la distinción que Isabel Corpas realiza entre educación religiosa y educación de la fe. Aunque ciertamente la frontera no siempre es clara, la primera consistiría en una perspectiva general de educación en la dimensión religiosa, del conjunto de creencias, increencias, instituciones y comunidades que se conforman, con sus particularidades y diferencias, por lo que se presentan dificultades cuando es exclusivamente «confesional», es decir, privilegia una sola religión o iglesia en su enseñanza. Y la segunda, la educación de la fe, atañería directamente a la intencionalidad formativa de una religión o iglesia, en donde se propicia la particular experiencia religiosa y se enseña a interpretarla, así como a vivir en coherencia con ella. Esta opción conlleva haber superado la simple transmisión de conceptos y repetición de prácticas que se distancian del sentido de la vida, pues de lo contrario se estaría haciendo alusión a una visión errónea de catequesis, especialmente presacramental, que todavía está presente en no pocos escenarios educativos³⁹. Si bien la distinción es válida, la misma Isabel Corpas remite al centro de la intencionalidad formativa como perspectiva compartida:

En todo caso, una y otra, confesional o no confesional, católica o de otra denominación, la educación religiosa

38 Esta perspectiva de la formación en valores fluctúa entre la apuesta ética o moral. Aunque este no es el espacio para desarrollar las diferencias y los caminos comunes, entre estos últimos dos conceptos, se remite a textos que dan luces al respecto: Cf. Fred Poché, «Contextualité et théorie de l'agir humain. Contribution philosophique a une distinction entre éthique et morale», *Franciscanum* 153, Vol. LII (2010), 2017-245; Cf. Francisco Mejía Uribe, «el fin de la moral y la revitalización de la ética», *Eidos* 4 (2006): 26-38; Cf. Juan José Pérez Soba, «Ética y teología moral», *Scio* 7 (2011): 77-115.

39 Cf. Isabel Corpas de Posada, *op. cit.*

escolar tendría que apuntar a educar ciudadanas y ciudadanos comprometidos con la realidad social en que viven y a crear actitudes de respeto y tolerancia hacia la diferencia (...) simplemente porque la comunión con Dios y entre las personas, consecuencia de la fe en Jesucristo, toca profundamente las relaciones económicas, sociales y políticas, y se traduce en un proyecto real y efectivo de construir la convivencia social a partir del ejercicio de la justicia y la solidaridad, el respeto y el servicio⁴⁰.

Y aunque exista una gran cantidad de opciones que cada institución puede acoger, como elemento común podría identificarse, de una parte, la importancia performativa de la educación religiosa y, de otra, la necesidad de direccionar la ERE como área, pues así se haría más expedita su gestión, capaz de tomar distancia académicamente del hecho religioso para poder analizarlo con congruencia, pues la ERE no se puede limitar a reproducir ritos religiosos en cuanto hay otros espacios destinados a este fin (incluyendo la catequesis)⁴¹, pero al mismo tiempo contando y compartiendo la experiencia de los estudiantes y maestros, para resignificarla y potencializarla, para que el conocimiento fluya con mayor pertinencia, desde la generalidad del hecho religioso e incluso desde las características de una experiencia particular de fe y así respondan conforme al mundo plural y complejo que deben seguir construyendo.

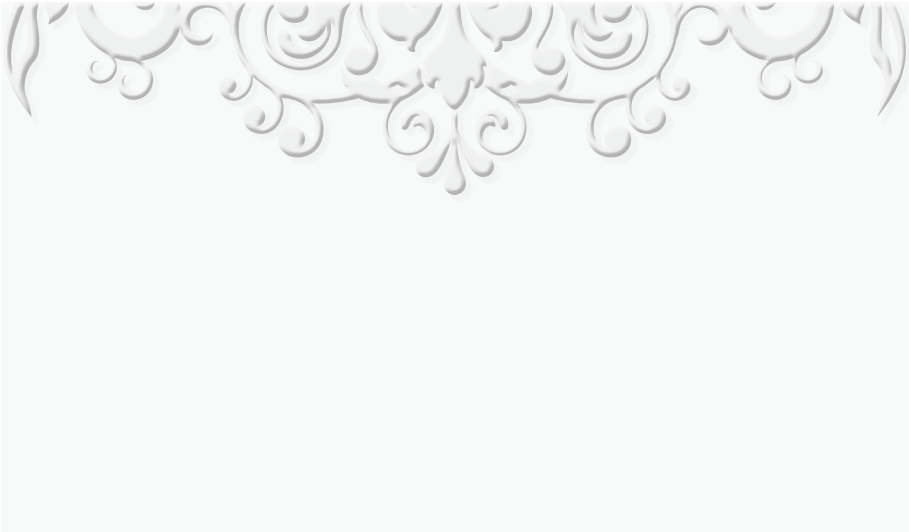
40 *Ibid.*, 97-98.

41 No se están rechazando los espacios rituales dentro de la formación religiosa escolar, pero sí es indispensable aclarar que estos solamente se pueden realizar como parte «integral» de dicha formación (Cf. Capítulo 4) y, por lo tanto, tendrían mayor sentido si hay una preparación previa, en donde se conozca con profundidad el sentido, los tiempos, la simbología y, sobre todo, la conexión de dichos ritos con las acciones y el contexto cotidiano.



Capítulo 2

El pensamiento complejo y la Educación Religiosa Escolar



En el conjunto de las visiones sobre el conocimiento humano y de interpretaciones sobre el entramado que compone la realidad, se hace una opción por el pensamiento complejo en cuanto es una perspectiva que da herramientas para repensar los distintos componentes de la Educación Religiosa Escolar (ERE) que, actualmente, pudieran estar anclados a una reducción, disyunción o abstracción. Para ello se ofrecerá una distinción básica entre la complejidad y el pensamiento complejo. Seguidamente se hará un ejercicio de aplicación inicial a la educación y a la escuela, con el fin de culminar con una lectura de la ERE desde el pensamiento complejo.

2.1 La complejidad y el paradigma del pensamiento complejo

Ante todo es indispensable identificar la complejidad como una realidad. La realidad misma es compleja, las ciencias son complejas, el pensamiento es complejo, la educación es compleja, la religión es compleja. Dicha complejidad hace referencia al reconocimiento de una perspectiva plural, a la identificación de distintos puntos de vista, a la descripción de las distintas aristas que conforman un objeto, un sujeto, una forma o una materia. De hecho, la palabra «complejidad» es tomada del latín *complectere* «cuya raíz *plectere* significa trenzar, enlazar»⁴². Igualmente, según las raíces latinas de la *complejidad*, esta palabra es relacionada con *complexión* y con *perplejidad*⁴³, con lo que se testimonia una relación que ha llevado

42 Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta, *Educación en la era planetaria* (Barcelona: Gedisa, 2002), 53.

43 Ídem.

en muchas ocasiones a confundir de manera inocente y errónea la *complejidad* con lo *complicado*. La complejidad es mucho más que algo complicado, que una visión abierta que nos sobrepasa o que exige un gran esfuerzo.

La complejidad es «el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así que la complejidad se presenta con los rasgos perturbadores de la perplejidad, es decir, de lo enredado, lo inextricable, el desorden, la ambigüedad y la incertidumbre»⁴⁴. Por esto, si se reduce la complejidad a lo complicado, cualquiera que sea el objeto de estudio o el cuestionamiento, se pasaría por encima o se negarían las conexiones y múltiples posibilidades de solución y relación, para generar una simple y peligrosa reducción a una fórmula estancada que acomete una solución aparentemente «definitiva» a un problema, una respuesta que finalmente convertiría lo complejo en algo simple.

El problema es que en la historia de la construcción del conocimiento humano, en la historia misma de la epistemología, pero también en el ejercicio más básico de cognición o acceso al saber, la complejidad no siempre ha sido reconocida o bien recibida, pues es mucho más fácil y cómodo acceder a una fórmula única que dicte «claras» soluciones a los problemas, que adquirir paulatinamente y con mucho esfuerzo una visión de tejido en conjunto, una visión desde distintos ángulos o una serie de posibilidades que ciertamente genera perplejidad y, desde el horizonte de la incertidumbre, se promuevan variadas soluciones tentativas y provisionales que van desde el caos al cosmos teniendo a la complejidad como base.

Desde este horizonte de comprensión surge el paradigma de la complejidad, que más allá de la evidencia de la realidad o lo perceptible como entrelazado o complejo, consiste en una propuesta que confronta de manera directa el paradigma de la simplicidad, del pensamiento lineal, de la visión unidimensional que generalmente

44 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 1998), 32.

ha dominado la historia del pensamiento humano. Aquí el problema no consiste en falta de conocimiento ni en ausencia de información, pues ciertamente en la actualidad se cuenta con bastantes canales para adquirirla. Sin embargo, la humanidad sí ha carecido de la suficiente conciencia crítica de aquello que se conoce o de lo que se tiene conocimiento. El problema es que a pesar de los grandes desarrollos y logros de la humanidad persisten «errores, cegueras, ignorancias, peligros [que] tienen un carácter común que resulta de un modo mutilante de organización del conocimiento, incapaz de reconocer y aprehender la complejidad de lo real»⁴⁵.

Con esto se está afirmando que dicha organización del conocimiento no asegura un acercamiento pertinente o suficiente a la realidad que se pretende abarcar, pues detrás de las operaciones básicas del conocimiento que Morin identifica de manera inicial (separa, une, jerarquiza, centraliza⁴⁶), existen lógicas o dinámicas, no siempre explícitas, pero que se pueden identificar como pensamiento simple. Esta «simplicidad» se da en la opción o la mirada corta y, casi siempre impositiva, de un solo modelo, escuela, teoría, pedagogía, etc.

Esto ya se puede identificar en el acercamiento inicial que se presentó sobre la naturaleza de la ERE en el primer capítulo: el predominio de un pensamiento simple de educación, de religión y de escuela, aunque conscientemente se ha optado por abrir paso de manera explícita y paulatina hacia la perspectiva que da cuenta de la complejidad con cada formulación planteada. Por ello resulta pertinente retomar el postulado fundamental de la complejidad desde Edgar Morin:

Vivimos bajo el imperio de los principios de disyunción, reducción y abstracción, cuyo conjunto constituye, lo que llamo el «paradigma de simplificación». Descartes formuló ese paradigma maestro de Occidente, desarticulando

45 *Ibid.*, 28.

46 Cf. *Ídem*.

al sujeto pensante (*ego cogitans*) y a la cosa extensa (*res extensa*), es decir filosofía y ciencia, y postulando como principio de verdad a las ideas «claras y distintas», es decir, al pensamiento disyuntor mismo⁴⁷.

La pregunta que surge de manera inmediata es si es posible identificar con mayor precisión cuándo la ERE se hace esclava del pensamiento simple, de qué manera se constituyen visiones disyuntivas, reduccionistas y abstractas que pervierten la dinámica compleja, así como las ocasiones en que su fundamentación se ha rendido ante fórmulas que se quieren establecer como eternas e inamovibles, con el presupuesto de la división entre sujeto y objeto.

Del mismo modo ¿será posible dar cuenta de una ERE desde la perspectiva del pensamiento complejo?, ¿puede la teoría y la práctica educativa y religiosa entrar en sintonía con el caos y la incertidumbre?, ¿cómo plantear una ERE sin estructuras inamovibles, que se construya como un tejido, tome conciencia de sus contradicciones y optimice sus recursos?

2.2 Complejidad y pensamiento complejo en la educación y la escuela

Ciertamente, la complejidad es lo tejido en conjunto y restituye las relaciones que se dan entre las distintas ciencias, disciplinas y saberes, así como entre las diversas instancias sociales, económicas, políticas, sociales, culturales y religiosas. En el despliegue de este concepto se habla de las «ciencias de la complejidad» y como cabría esperar de una estructura del pensamiento que quiere tener en cuenta cada parte del todo y el todo abierto a transformaciones que dependen de cada parte, esta teoría se aplica a áreas y temáticas tan variadas como la termodinámica, teoría del caos, fractales, catástrofes, redes, lógicas no-clásicas, simulación de sistemas, inteligencia artificial, computación evolutiva, sistemas bioinspirados, teoría de la computación, teoría algorítmica y

47 *Ibíd.* 29.

sistemas vivos. En el conjunto de las ciencias humanas y sociales es común que se aplique a la sociología, la antropología, la filosofía, la historia, la psicología, los estudios culturales, economía y negocios, consultoría empresarial, sistemas militares y estética. Además de aquellas destacadas en este libro para el caso de la ERE: educación, teología y religión⁴⁸.

Esta misma visión de la complejidad ha sido acogida por diversas disciplinas y ha tenido una especial aceptación desde el ámbito educativo, a tal punto que no son pocas las interpretaciones y las propuestas que promueven esta relación. Así, el mismo Edgar Morin en el libro *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*, en concordancia con toda su obra, hace un nuevo llamamiento a aplicar el pensamiento complejo a la educación, la política y la ciudadanía, pues considera que la forma unidimensional como se gestionan solamente conducirá hacia el abismo⁴⁹.

Con este propósito identifica que el contexto planetario se encuentra en una crisis mundial y, aunque sabe que una de las consecuencias es la lamentable destrucción de la humanidad y sus contextos, prefiere acudir a la *esperanza* como horizonte de futuro que permitiría una metamorfosis a través de acciones creativas y efectivas, tales como una reforma de la enseñanza y del pensamiento, en conexión con la política y la sociedad⁵⁰.

Del mismo modo en *Educación en la era planetaria* se explicita esta misma intención de reforma. Allí, se expresa inicialmente una visión de «método» en disonancia con la visión clásica cartesiana, en cuanto no puede ser concebido como una estructura inalterable o una actividad programática unidireccional. Por el contrario, el método que conllevaría a la renovación del pensamiento debe

48 Cf. Carlos Eduardo Maldonado y Nelson Alfonso Gómez Cruz, *El mundo de las ciencias de la complejidad. Un estado del arte* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2010).

49 Cf. Edgar Morin y Carlos Jesús Delgado Díaz, *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad* (México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2014).

50 Cf. Ídem.

reconocerse en múltiples dimensiones, para abarcar la complejidad de la realidad, del conocimiento y de la vida. Por ello «la elucidación de las circunstancias, la comprensión de la complejidad humana y el devenir del mundo requieren un pensar que trascienda el orden de los saberes constituidos y la trivialidad del discurso académico. Una escritura y un pensar que incorpore la errancia y el riesgo de la reflexión»⁵¹.

En esta interpretación la «verdad» es concebida como búsqueda en medio de la fragilidad, porque las ideas son traducciones o construcciones que reflejan una exploración sin fin, igualmente no se opta por un programa preestablecido sino por diversas estrategias adaptables a las necesidades y abiertas a la creación en medio de tantas incertidumbres, al tiempo que resiste la idealización, la racionalización y la normalización. No obstante, en un intento de organización se mencionan siete principios metodológicos, que brindarían mayores pistas sobre la manera como se podría formalizar el pensamiento complejo: 1. Principio sistémico u organizacional. 2. Principio hologramático. 3. Principio de retroactividad. 4. Principio de recursividad. 5. Principio de autonomía/dependencia. 6. Principio dialógico. 7 Principio de reintroducción del cognoscente en todo conocimiento⁵².

Desde este horizonte se expresa el proyecto de educación en la era planetaria. Para ello conviene distinguir entre globalización y planetarización. El primero es un concepto que se asocia inicialmente con la economía y la tecnología, y desde distintas disciplinas, incluyendo el ámbito educativo, recibe generalmente críticas por las barbaries que ha generado en la humanidad. Pero además de los claros aspectos negativos, también se reconocen otras acciones cargadas de potencialidad: «las interdependencias, los mestizajes culturales, las condiciones de infraestructura para la sociedad mundo, que hacen posible vías contrarias a la destrucción

51 Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta, *op. cit.*, 24.

52 Cf. *Ibíd.*, 17-42. Otra perspectiva sobre los principios del pensamiento complejo en Jaime Laurence Bonilla Morales, «Principios del pensamiento complejo en Edgar Morin», *Franciscanum* 135, Vol. XLV (2003): 83-143.

(...) las amenazas mortales y los problemas fundamentales crean una comunidad de destino que abarca a toda la humanidad»⁵³.

Mientras que la planetarización pareciera ser un concepto más cercano a la complejidad en cuanto «expresa la inserción simbiótica, pero al mismo tiempo extraña, de la humanidad en el planeta Tierra. Porque la Tierra no es solo un terreno donde se despliega la globalización, sino una totalidad compleja física/biológica/antropológica»⁵⁴. Según esta definición el segundo concepto incluiría al primero.

Por consiguiente, el desafío de la educación consistiría en emprender un complejo proceso de planetarización hasta lograr la civilización planetaria, capaz de ir más allá de la sola constitución de civilizaciones y estados aislados, que generalmente es el escenario en que se promueven las guerras. Por lo contrario, la planetarización conduciría hacia el reconocimiento de la Tierra Patria, de la Tierra como casa común, que rompa con la edad de hierro, pues esta última ha impuesto la visión occidental sobre todo el planeta a través de las lógicas del mercado, la tecnología, el capitalismo y el terrorismo global, entre otros problemas que generan grandes reveses a la humanidad como la constitución del malestar generalizado, la disminución de la calidad de vida, la degradación moral y la falta de solidaridad. Aunque en este contexto también se identifican contratendencias como resistencias a la atomización y el anonimato, conciencia ecológica, solidaridad concreta y una mayor conciencia planetaria⁵⁵.

Son estos últimos impulsos los que circunscriben el tipo de educación que se necesita en la era planetaria, de tal modo que se formen «ciudadanos protagonistas, consciente y críticamente

53 Edgar Morin y Carlos Jesús Delgado Díaz, *op. cit.*, 16. Para una lectura del mundo moderno entre la postmodernidad y la globalización, en donde se da cuenta sobre la forma como la religión se confronta con la globalización, así como una propuesta pertinente ante la globalización postmoderna; cf. Bernardo Pérez Andreo, *No podéis servir a dos amos. Crisis del mundo, crisis de la Iglesia* (Barcelona: Herder, 2013).

54 Cf. Edgar Morin, Emilio Roger Ciurana y Raúl D. Motta, *op. cit.*, 79.

55 Cf. *Ibid.*

comprometidos en la construcción de una civilización planetaria»⁵⁶. De manera aún más concreta se considera que los educadores no pueden limitarse a cumplir una función o una profesión, sino que deben atender directamente a un *eros*, a una misión anclada en el sentido de la existencia y con un fuerte carácter político que transmita estrategias para la vida. Para lograr este propósito se formula un «principio estratégico fundamental: comprender y sustentar nuestras finalidades terrestres»⁵⁷.

Junto con este principio se proponen seis ejes estratégicos directrices, abiertos a la itinerancia y creatividad: 1) Eje conservador/revolucionante. 2) Eje para progresar resistiendo. 3) Eje que permita problematizar y repensar el desarrollo y criticar la idea subdesarrollada de subdesarrollo. 4) Eje que permite el regreso (reinención) del futuro y la reinención (regreso) del pasado. 5) Eje para la complejización de la política y para una política de la complejidad del devenir planetario de la humanidad. 6) Eje para civilizar la civilización⁵⁸.

Con estos trazos los educadores y los encargados de configurar las políticas públicas en cada país podrían presentar nuevas propuestas que den cuenta de la complejidad de la vida humana, lo que exige identificar y presentar abiertamente las conexiones entre los saberes y entre los seres humanos que intervienen en la dinámica educativa, de tal manera que las áreas fundamentales y las materias en las que son formados los estudiantes no aparezcan más ni sean asumidas como compartimentos aislados, como saberes especializados sin conexión con el contexto.

Claro que el propósito no consiste en desechar el pasado, lo que la humanidad ha conquistado a lo largo de los siglos en materia de conocimiento y desarrollo humano, pues el objetivo consistiría realmente en retomar esos logros para dar mayor pertinencia al

56 *Ibid.*, 122.

57 *Ibid.*, 124-125.

58 Cf. *Ibid.*

proceso educativo, pero con la conciencia tanto de la finitud como de la apertura al futuro, de la itinerancia y la provisionalidad, de que el conocimiento se construye permanentemente, que no está agotado, al igual que se necesitan brechas abiertas o nuevos puentes comunicativos que motiven la creatividad en el proceso enseñanza-aprendizaje, desde una perspectiva conscientemente planetaria.

Claro está que el pensamiento complejo aplicado a la educación cuestiona precisamente la misma formulación y desarrollo de cada una de las ciencias, ya que al asumir esta propuesta se hace aún más visible la relación recursiva y dialógica entre la construcción del saber con sus aciertos y desaciertos, la comunicación en las aulas de clase a través de medios pedagógicos y didácticos, según las particularidades y posibilidades de los estudiantes, y las distintas formas de transformar la realidad humana y su entorno.

Desde esta perspectiva recobra importancia la visión de las inteligencias múltiples de Gardner, ideada hace más de tres décadas, debido a que sería inadmisibile la apertura hacia la complejidad y el pensamiento complejo mientras se mantiene una postura unidimensional sobre la adquisición del conocimiento, concibiendo que todos los estudiantes tienen las mismas disposiciones psico-socio-afectivas, que todos alcanzan los logros propuestos de la misma manera o asumen con la misma eficacia las didácticas utilizadas.

En consonancia con esta afirmación, se recuerda que la visión que tuvo Gardner lo llevó a estudiar con profundidad la manera como el ser humano accedía al conocimiento, como hasta el momento se comprendían los procesos mentales y las formas de actuar el ser humano, para luego ir más allá de las tradicionales formas como se concebía la inteligencia, cuestionando lo que ya estaba establecido, percibiendo críticamente que hay otras vías, otros caminos de solución a los interrogantes del conocimiento. De este modo llega a proponer un grupo de inteligencias que va más allá de lo que la tradición filosófica y la ciencia occidental han impuesto como ideal, pero concibe que su misma tarea no está acabada, que la lista de

inteligencias múltiples está abierta a la emergencia de ampliaciones indefinidas, pues reconoce que su trabajo es provisional y que hasta la misma palabra «inteligencia» no es más que una ficción que busca explicar procesos o habilidades humanas, y que tendrán repercusiones en la constitución de las disciplinas y ciencias, así como en la misma construcción de la sociedad⁵⁹.

Con este enfoque, a la luz del pensamiento complejo, la educación tiene el gran desafío de generar una subversión de sus estructuras, de generar una renovación o una reforma de la educación, aprendiendo a identificar cuáles serían las cegueras del pensamiento instituido para inmediatamente proponer una reforma del pensamiento. De igual modo, esta renovación supone integrar en cada proceso educativo la incertidumbre, tomando críticamente cada afirmación tradicional de las disciplinas y ciencias, escuchando con mayor atención las intuiciones y percepciones que brotan de las emociones humanas, así como de las numerosas manifestaciones que provienen de cada configuración cultural.

Y si se retoma la idea de *educare* (cuidar), el *educere* (sacar fuera) y el proceso de humanización que estarían en el centro de la trama educativa, se hace apremiante reconocer la complejidad de la vida humana, de la riqueza de expresiones de la subjetividad, así como de las redes intersubjetivas que se pueden trazar en los centros educativos. En este proceso se iría de la complejidad de la vida humana, a la complejidad de sus manifestaciones y a tomar una postura compleja ante la existencia, hasta la complejidad de las relaciones humanas, el conocimiento y demás proyecciones de las que sea capaz la humanidad.

La identidad de la persona es compleja porque es *unitas* y a la vez *multiplex*, el yo es uno y a la vez corresponde al otro. Cada quien, a través de su cuerpo, gesticula, simboliza y expresa un lenguaje que se pronuncia desde la realidad subjetiva que trasciende sus propias barreras de intimidad.

59 Cf. Howard Gardner, *op. cit.*, 95-105.

Cada sujeto es un pueblo que se expresa como individuo y como otredad cultural. Además, el conocimiento se articula dinámicamente en el «calor cultural», bajo condiciones de inestabilidad o crisis que exige cambios profundos. Es necesaria la tensión de espíritus complejos, reflexivos, que generen ideas nuevas, con autonomía y crítica interiorizada⁶⁰.

Esta perspectiva no se limita a criticar la visión tradicional de transmisión de conocimientos tan arraigada a pesar de los adelantos pedagógicos, las directrices de instituciones internacionales y los adelantos tecnológicos. Pareciera que en muchos espacios educativos ganara la batalla el pensamiento tradicionalista educativo, que no se tuvieran en cuenta las cegueras y la barbarie que se pueden generar, hasta el punto de negar la necesidad de la transformación o incluso la realidad de crisis educativa que vive la sociedad. Claro que no es fácil salir de los lugares cómodos para acometer la tarea de «formar una comunidad educativa nueva afincada en la investigación, la comunicación valorativa y la creatividad»⁶¹. Pero mientras más se demore el cambio de paradigma tal vez sea más difícil salir del antiguo y poner en marcha nuevas acciones, en cuanto el ser humano tiende a la comodidad y a la costumbre.

Por supuesto que el paradigma del pensamiento complejo no va a acabar con las crisis, con las dificultades ni con los errores. La perspectiva consiste en reconocer estas dimensiones de la realidad para desde allí abrir las puertas a la creatividad y dirigirse de manera franca hacia nuevas metodologías, hacia el cuestionamiento de lo que hasta ahora se ha dado por cierto, hacia la incursión de nuevos saberes y disciplinas, hacia una nueva sensibilidad consigo mismo y con los demás, hacia nuevas actitudes que potencien las aptitudes educativas ya conquistadas y se adquieran otras nuevas.

60 Wilmar Aníbal Peña Collazos, «El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI», *Magistro 2*, Vol. 1, (2007): 227.

61 Ídem.

Por tanto, el docente es el primer agente educativo que debe tomar conciencia de esta necesidad, abriéndose desde su historia de vida y en su propio horizonte cultural, propiciando una autocrítica a todos aquellos saberes adquiridos, a las prácticas que considere arraigadas y a los modelos preestablecidos por la costumbre.

Del mismo modo su propósito no puede consistir en buscar lo que en las últimas décadas se conoce o se acepta muy sumisamente como «calidad académica», en buena medida necesaria y bien valorada en la mayoría de contextos. De modo contrario, en plena conjunción con una visión y una opción clara de institución (Proyecto Educativo Institucional), las directivas y los docentes no se pueden plegar inocentemente hacia los nuevos ídolos en que se han convertido los sellos de calidad, los reconocimientos de orden nacional e internacional, así como los resultados de frías mediciones externas, generalmente centradas en procesos, no en las personas y sus reales necesidades.

Es necesario reiterar que no se trata de negar la necesaria exigencia académica, pero sí de ir más allá del actual imaginario difundido de calidad académica (como técnica exclusivamente medible, cuantificable y sobre todo identificable mediante sellos, cartas, trofeos y rankings), pues el pensamiento complejo aplicado a la educación debe procurar por muchos medios apostarle a todas las estrategias, proyectos y estructuras que finalmente conlleven o consoliden la calidad de vida.

Esta apuesta causaría extrañeza en ámbitos académicos en donde la calidad es entendida exclusivamente como formación teórica suficiente y necesaria de acuerdo a cada etapa de vida y cada contexto (aunque ciertamente también es necesaria), ya que el pensamiento complejo supone conducir todos los esfuerzos hacia una calidad más holística en donde se proyecte la dimensión emocional, un impetuoso conocimiento intrapersonal y habilidades interpersonales, al tiempo que conlleva el aprendizaje de competencias que afiancen con firmeza el compromiso social, cultural, ecológico y político.

Potencialmente hay una vía que ha dado luces y tiene aún mucho por ofrecer a la educación desde el pensamiento complejo. Se trata de la investigación, como componente indispensable que pretende discernir el contexto y generar nuevos conocimientos. Para esto se necesita aprender a asumir el error y la incertidumbre, pues son precisamente los que motivan la investigación, en cuanto esta surge de cuestionar lo ya dado, el *statu quo*, para dar lugar a la indagación y a nuevos puntos de vista.

Si la investigación que se hace en educación no se asume de manera compleja, abierta al mundo de posibilidades, en contacto real con distintas disciplinas y las particularidades del contexto, estará confinada a repetir sin sentido lo que ya se ha dicho, a reafirmar los postulados ya establecidos y a duplicar las publicaciones ya difundidas, sin nuevos aportes que acometan las transformaciones históricas y las necesidades más apremiantes.

No obstante se presenta una dificultad muy evidente y es que en el ámbito escolar no se acostumbra a investigar, contadas excepciones, pues generalmente la investigación se circunscribe al ámbito universitario y empresarial, en cuanto son los lugares hacia donde se dirigen las políticas públicas de investigación, se forma explícitamente en investigación y se encuentran las herramientas necesarias. Por tanto se hace ineludible dar una solución a este vacío formativo, de tal modo que la investigación como componente que favorece el pensamiento complejo pueda aportar directamente a la transformación de la educación, favoreciendo lo que se teje en conjunto.

Inicialmente la investigación en las instituciones escolares (que no son de educación superior o de instituciones empresariales) debe responder a sus propias particularidades, las específicas del escenario educativo escolar, por lo que tampoco sería prudente exigir sin más los resultados ya alcanzados en la investigación universitaria, aunque no se puede descartar que desde aquí se esbocen ya las temáticas y problemas que se desarrollarían en un futuro cercano, que se pueden favorecer trabajos conjuntos, al

igual que desde aquí se perfilarían los futuros investigadores de las distintas áreas e incluso no se puede descartar la posibilidad de que se hagan aportes significativos en materia de innovación del conocimiento.

Para ello se debe procurar que los estudiantes investiguen temáticas que surjan de ellos mismos, de sus propios intereses y necesidades, mientras que los profesores deben ser guías permanentes del diseño, ejecución y evaluación de las investigaciones y, por su parte, las instituciones deben propiciar los espacios y las herramientas necesarias, e incluso se podría promover la difusión de resultados en un escenario de socialización entre instituciones, en redes del conocimiento cada vez más afianzadas.

Teniendo en cuenta esta proyección la investigación debe ser, desde la escuela o colegio, un espacio trasversal que catapulte el estudio del propio contexto, en cada etapa formativa y según las particularidades de la disciplina o área de estudio de interés de los estudiantes, con la inclusión de métodos y enfoques diversos. De este modo la investigación necesita ser promovida en la escuela, pues la realidad refleja una grave ausencia de espacios de formación para la investigación, que despierten esta pasión con un claro enfoque por el compromiso social en los niños, niñas y jóvenes, al igual que pareciera que los profesores no tienen la formación básica para enseñar investigando o enseñar mediante proyectos de investigación y aplicar la didáctica necesaria para este fin⁶².

Por tanto, si se quiere llevar a cabo este objetivo se está proyectando al mismo tiempo una transformación total de la escuela⁶³, que tiene consecuencias en la forma tradicional de enseñanza-aprendizaje, pues se promovería el aprendizaje por descubrimiento en donde el estudiante aprende directamente de una experiencia particular, pero también se promovería la exploración de problemas

62 Cf. María Isabel Cano Martínez, «La investigación escolar: un asunto de enseñanza y aprendizaje en la educación secundaria», *Investigación en la escuela* 67 (2009): 63-79.

63 Cf. Aurora LaCueva, «La investigación en la escuela necesita otra escuela», *Investigación en la escuela* 38 (1999): 5-14.

y situaciones abiertas y complejas en donde el medio es el foco de atención, además de concebir la investigación como marco que permite la construcción de nuevos conocimientos (conceptos, esquemas, teorías) ⁶⁴, más allá de lo generalmente establecido y las políticas públicas más difundidas.

2.3 La Educación Religiosa Escolar desde el paradigma del pensamiento complejo

Si se plantea la ERE desde la perspectiva del pensamiento complejo o si se aplica el pensamiento complejo a la ERE, ciertamente la derivación inmediata será una transformación o una reforma de ciertas estructuras tradicionales, ya que no puede ser reducida a una sola perspectiva, a un solo marco teórico, a una sola tradición religiosa o a una sola apuesta metodológica, pedagógica o didáctica, en cuanto ella misma es compleja, tiene variables que no siempre se han tenido en cuenta y componentes que están en permanente transformación, en un tejido de relaciones abiertas.

En una propuesta que tenga en cuenta una visión de conjunto de la ERE, las variables que entrarían en juego responden, en primer lugar, a qué es, a su identidad, y tal como se desarrolló en el primer capítulo la ERE se reconoce como una disciplina o un área del conocimiento, pero también se puede considerar como un arte, una vocación y una misión que emana de las tradiciones religiosas y su compromiso con la sociedad.

En segundo lugar, una perspectiva compleja de la ERE debe responder a quiénes intervienen, es decir, a los actores que no se limitan al profesor y el estudiante, pues la ERE se ve afectada de distintas maneras por las directivas escolares, de manera especial por los saberes previos y el bagaje que proviene del ámbito familiar, pero también se debe contar con todo el personal de apoyo que interviene escolarmente, quienes promueven o limitan las políticas

64 Cf. Pedro Cañal de León, «La investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación», *Investigación en la escuela* 38 (1999): 15-36.

públicas desde el estado o la región particular, quienes desarrollan investigaciones sobre estas temáticas, así como los líderes religiosos y eclesiales con sus documentos, estándares e instrucciones, y hasta las casas editoriales que brindan materiales de apoyo.

En tercer lugar, la complejidad responde a la pregunta sobre cómo se lleva a cabo la ERE, en cuanto a que en el conjunto de ofertas pedagógicas y didácticas, desde las más conservadoras a las más liberales, así como desde los enfoques y paradigmas educativos, se debe hacer una apuesta por aquella o aquellas que más entren en consonancia con el tejido en conjunto de la complejidad, por la asunción de las competencias que más convendrían para su desarrollo.

En cuarto lugar, la pregunta por dónde y cuándo, aquí se presentan unidas debido a que la respuesta, desde la perspectiva de la complejidad, podría ser igualmente abierta para las dos, de tal modo que la ERE no se limite únicamente a un aula de clase, ni siquiera a una escuela o colegio, en la medida en que la formación religiosa va más allá de estos espacios comunes. Igualmente, la ERE no se confina de manera exclusiva al horario de clase tradicional o a los horarios que se acostumbran establecer en cada institución, dentro del calendario escolar regular, ya que ella hace referencia y atiende el sentido de vida de cada persona que se despliega en el tiempo, no se encuentra limitada por él. Y, si se trata de la vida, el espacio y el tiempo, la ERE está siempre abierta, sin restricciones organizativas a priori o esquemas que ahoguen todo aquello que puede emerger sin previo aviso.

En consonancia con el pensamiento complejo, cada una de estas preguntas debe ser investigada y presentada en los colegios en un constante movimiento de interconexión, en donde progresivamente se perciban las interacciones entre ellas, así como las nuevas relaciones que puedan surgir. Pues si el pensamiento complejo asume la complejidad de la realidad, la ERE no puede permitir respuestas o planes de trabajo que den lugar al paradigma de la simplicidad, sino que debe incentivar transformaciones desde una disposición mucho más sistémica, abierta a la contingencia y a la creatividad.

Este sería el desafío inmediato para quien tome en serio la complejidad de la ERE, pues todo indica que esta propuesta no ha sido planteada curricularmente de manera sistemática, recursiva y compleja. Con el fin de ampliar las reflexiones y de generar aportes en este sentido, se considera que la ERE debe proyectarse sobre la base de las necesidades que va descubriendo y en el intento de repensar respuestas ante las distintas críticas que le hace el contexto: 1. ¿Es posible educar en la fe? 2. ¿Es realmente una asignatura, una materia de un currículo escolar? 3. ¿Es posible evaluar la religión o la fe?, ¿Con cuál paradigma?, ¿Con cuáles criterios? 4. ¿Qué horizonte educativo, pedagogía y didáctica es la que más le conviene? 5. ¿La ERE puede ser presentada desde una perspectiva plural, intercultural e interreligiosa? 6. ¿Es necesaria una política pública que favorezca u obligue la enseñanza de la ERE? 7. ¿La ERE tiene injerencia en la construcción de la sociedad, en la formación para la ciudadanía y para la paz?

Pero la aplicación del pensamiento complejo a la ERE no se limita simplemente al seguimiento de un nuevo paradigma, a atender las recomendaciones generales o a abrir espacios para repensarla. Estas iniciativas son valiosas, pero no suficientes, en cuanto se hace indispensable formar a todos los agentes de la ERE en una actitud que implica atención plena sobre la compleja realidad, así como vigilancia sobre las opciones y decisiones que se toman en materia de ERE.

Por ello, en consonancia con las afirmaciones del primer capítulo, una ERE compleja debe aguzar los sentidos para retomar cada uno de sus componentes con profundidad y con plena conciencia, de tal suerte que posibilite relaciones dialógicas y recursivas. Por tanto, no se puede privilegiar el marco educativo general o las propuestas de las ciencias de la educación por encima del hecho y la experiencia religiosa o de las necesidades contextuales dadas por la escuela. Y esto mismo se aplica a las otras dos variables.

Por tanto, más que un nuevo giro al estilo copernicano o kantiano, a través del cual se dio un nuevo sentido al conocimiento o fue trazada una nueva ruta para dilucidar los interrogantes más

profundos de la humanidad, el pensamiento complejo aplicado a la educación y a la ERE en particular, implica asumir que se «está girando» constantemente, que no hay un punto de llegada ya delimitado, pues se asume el ritmo de la transformación de los diversos contextos, como se produce el conocimiento, como se transforman las dinámicas político-socio-económico-religioso-culturales, como mutan las estructuras humanas.

Precisamente porque con esta forma de pensar y acercarse al conocimiento se hace más difícil circunscribir la educación a una sola dimensión o estructura, que con el paso del tiempo corre el riesgo de quedar relegada, desactualizada o no responder a sus objetivos iniciales. Así se asume la condición de itinerancia, de estar en camino y de falibilidad como condición planetaria de todo sujeto.

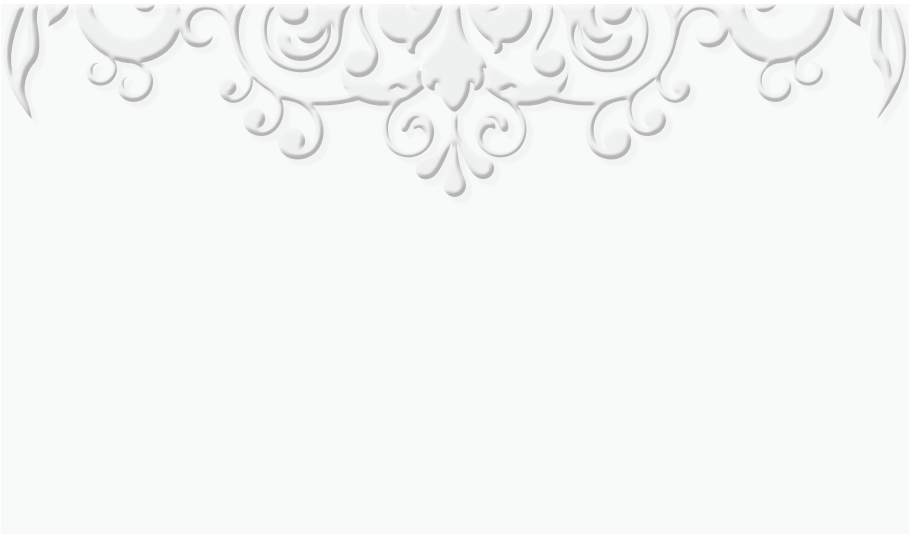
Claro está que no se quiere justificar una simple adaptación de la enseñanza-aprendizaje al proceso acelerado de las ciencias, al devenir de las políticas educativas o al ritmo impuesto por el más deshumanizante de los mercados capitalistas. Entrar en la dinámica del contexto según lo aquí planteado significa, por tanto, estar permanentemente alerta para no dejarse absorber o corromper por dicho ritmo, por las fuerzas atrayentes pero perversas que pueden falsificar el mismo derrotero educativo.

Finalmente, con este acercamiento se han esbozado ya algunos componentes de una apuesta epistemológica, de una identificación de las fuentes que permitirían a la ERE determinar cuál es el conocimiento que se oferta o a qué tipo de conocimiento corresponde, así como la manera como se puede acceder a él y su «enseñabilidad» en el marco de la escuela. La perspectiva epistemológica propuesta es, por tanto, desde la complejidad, desde la teoría del pensamiento complejo.



Capítulo 3

La transdisciplinariedad aplicada a la Educación Religiosa Escolar



Según los argumentos expuestos en el primer capítulo, es posible ofrecer una justificación de la Educación Religiosa Escolar (ERE) como disciplina. Pero, en concordancia con la perspectiva del pensamiento complejo, la ERE no puede ser justificada según sus fundamentos y su aplicación desde una visión unidimensional o unidireccional, desconectada de las demás disciplinas y demás variables, sino que al tiempo que retoma la tradición que la ha hecho posible, cuestiona los componentes que comúnmente han pretendido legitimar su existencia y su proyección de futuro, y da cabida a una relación recursiva y dialógica con las demás disciplinas presentes en la enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, reconociendo que hay una gran variedad de formas como se puede asumir e investigar la ERE y ya que el pensamiento complejo nos da un conjunto de diversas herramientas para indagar en ella y reformularla, se quiere presentar este horizonte desde la transdisciplinariedad, como elemento constitutivo y como elemento dinamizador.

La propuesta que se quiere esbozar cuenta con la riqueza de plantear un encuentro de tipo ontológico, metodológico/epistemológico, objetivo/pragmático y subjetivo/decisivo. Primero, ontológico, porque en todo momento se cuestionarán las distintas manifestaciones de lo existente, del *statu quo*, con las propiedades y manifestaciones del mundo, de la experiencia religiosa y la enseñabilidad de la dimensión religiosa. Segundo, metodológico-epistemológico, en cuanto se explicitarán términos que parten o afectan el ejercicio del conocimiento posible por el ser humano, a través de una mediación o un camino. Tercero, objetivo/pragmático, porque dependiendo de la manera como se asuma esta iniciativa

podría indicar el modo de realizar aplicaciones que tendrían injerencia en la vida diaria (es lo que se espera), atendiendo a las necesidades básicas humanas, a los objetos de estudio de las disciplinas y de manera aún más concreta a las prácticas de educación religiosa escolar. Y subjetivo/decisivo, porque finalmente la voluntad de romper los recelos, los prejuicios, de remover los lugares cómodos y comunes de la ERE, y tomar la decisión de entrar en diálogo con el contexto complejo, marcarán de manera definitiva que este proyecto se haga una realidad.

Así, se recuerda que la teoría del pensamiento complejo despliega su interés por lograr una orientación planetaria cada vez más acendrada en la conciencia y en la dinámica del conocimiento, a través de la cual todas las personas que intervienen en la generación y difusión de las ciencias (naturales, sociales, humanas, etc.) se abran a un camino que puede llegar a resultar enriquecedor. Pero de manera aún más concreta, se explicitará la transdisciplinariedad para develar y denunciar la barbarie de la que es capaz «el hombre y la mujer de ciencia» y, se podría añadir, «de educación» y «de religión», para que consecuentemente, además de tomar conciencia, se vislumbren otras actitudes que contribuyan a propiciar una sociedad cada vez más humana.

Según esta misma intencionalidad, desde la transdisciplinariedad sería igualmente posible reflexionar sobre las consecuencias negativas que actualmente se evidencian por causa de la hiperespecialización de las ciencias⁶⁵, o, si se prefiere, la ya habitual división en compartimentos aislados. La especialización desmedida y ciega, a la que hacemos referencia, surge de la ampliación del rango de conocimiento, por la acumulación de resultados, por

65 Si bien no se profundizará aquí en el concepto de ciencia, tan solo se deja claro que su definición «varía de época a época y aun de disciplina a disciplina. Bien podría decirse que en el interior de cada una de estas se tiene que comenzar por proponer un modo de comprensión al concepto mismo (ciencia). La validez del mismo proviene del grado de consentimiento y de consenso social que se logre sobre este». Germán Vargas, *Tratado de epistemología* (Bogotá: San Pablo, 2006), 12. Aquí también se vislumbra desde ya, entonces, la manera como las ciencias dependen del ámbito social y de su comunicación a través de las disciplinas.

las nuevas propuestas, creaciones o inventos, y hasta por el éxito alcanzado, que desemboca de manera endógena hacia la creación o el descubrimiento de un mayor conocimiento especializado, en muchas ocasiones sin referencias dialógicas, contextuales y éticas.

3.1 Conformación disciplinar

Ciertamente, pareciera que hay una aporía cuando se afirma que la ampliación del conocimiento conduce a la reducción de las fronteras⁶⁶. Sin embargo, en varias ocasiones esto es lo que sucede. La multiplicidad de datos sobre un pequeño objeto de estudio se transforma en la construcción soterrada de murallas que impiden la relación con el entorno, con lo que puede estar más cerca, a un solo paso de distancia. Igualmente, algunos apasionados por un saber específico prefieren no «desgastarse» en la indagación de la diferencia, lo distinto, lo otro, para no perder oportunidad en profundizar sobre el propio objeto de estudio, con lo que demuestran una mirada aparentemente muy especializada y profunda, pero muy corta y nada contextual.

Por consiguiente las disciplinas, como encargadas de adquirir, contener y expresar sistemáticamente el conjunto del conocimiento humano, gracias a esta especialización exacerbada pueden ser cuestionadas. Esto no significa que el desarrollo disciplinar sea en sí mismo negativo, pues de otro modo difícilmente sería posible la adquisición del conocimiento, su gestión y difusión por diversos caminos. Lo que se quiere manifestar con estas afirmaciones es que al no tener clara la diferencia o los peligros que subyacen a un escenario de conformación disciplinar, de manera unidireccional, cada disciplina puede convertirse en plataforma institucional de promoción de errores, inconciencia, sufrimiento sin sentido y actitudes tanto egoístas como soberbias y descontextualizadas.

66 Como se verá más adelante, esta categoría de «frontera» resulta recurrente en la explicitación del pensamiento complejo cuando se aplica a la relación e identidad de las disciplinas.

Y así, resultarían heridas o afectadas las mismas disciplinas, al no entrar en contacto con los resultados alcanzados por las otras ramas del saber e incluso por las variables del contexto, al generar percepciones y fórmulas parciales, sesgadas o cerradas en sí mismas, en el sistema inamovible que finalmente las haría tan áridas como inoportunas.

Una disciplina es producto de la convergencia de procesos exógenos (cambios sociales y transformaciones socio-organizacionales) y endógenos (reflexión interna sobre la generación de sus propios conocimientos y, sobre la elaboración y el perfeccionamiento de sus métodos de investigación). Por todo lo dicho anteriormente, Edgar Morin afirma que ninguna disciplina puede exclusivamente desde su interior conocer todos los problemas referentes a su propio despliegue y conformación⁶⁷.

Por tanto se llama la atención, en primer lugar, hacia la soberbia o tal vez inocente pretensión de no pocos académicos e investigadores de cualquier disciplina, que se aíslan de la comunidad académica y el mundo que les rodea, al igual que aíslan sus conocimientos en un pequeño cosmos, convencidos pero muy seguramente erráticos al creer que el propio campo del saber es el más grande e importante entre todos, que no necesita de los demás. Y, en segundo lugar, se insiste en la inminente necesidad de tender puentes o abrir las puertas a otros conocimientos disciplinares, a otras perspectivas y a las condiciones que las hacen posibles.

Ciertamente, el proceso de cognición humana dio lugar a la necesaria organización del conocimiento, adquirido a través de ciertos compartimentos estructurales que posibilitaron la conformación de las ciencias, que de manera creíble y ordenada dieran cuenta del contenido y del modo como se podría acceder a él. De aquí también surge el concepto y el desarrollo de la «disciplina».

67 Raúl Motta, «Complejidad, educación y transdisciplinariedad», *Polis* 1, 3 (2002), 3.

La disciplina es una categoría organizacional en el seno del conocimiento científico; ella instituye allí la división y la especialización del trabajo y ella responde a la diversidad de los dominios que recubren las ciencias. Si bien está englobada a través de un conjunto científico más vasto, una disciplina tiende naturalmente a la autonomía, por la delimitación de sus fronteras, la lengua que ella se constituye, las técnicas que ella está conducida a elaborar o a utilizar, y eventualmente por las teorías que le son propias⁶⁸.

Esta autonomía, que previene contra la confusión y dispersión del conocimiento, tiene el potencial de tornarse en contra del mismo conocimiento y de las necesidades humanas, debido a que las relaciones entre las distintas disciplinas no han sido siempre cordiales ni han buscado permanentemente el diálogo o el encuentro. Por el contrario, lo más común pareciera ser el aislamiento o el ostracismo.

En la ciencia occidental, este enfoque exclusivamente disciplinar y sus clásicos métodos se han tildado frecuentemente de reduccionistas, porque ignoran la complejidad de las realidades en sus contextos, al reducir el todo a la suma de sus partes componentes (fraccionables, desarmables, rearmables, etc.); sin embargo, se ha mantenido como el enfoque preponderante para garantizar el avance científico, al que sin dudas ha tributado fuertemente⁶⁹.

No se puede negar que, desde el enfoque disciplinar, se han conquistado logros visibles y al alcance de toda la humanidad. No obstante, es particularmente llamativo y debiera causar mayor curiosidad, así como sentido crítico, que este proceso de conformación

68 Edgar Morin, *Sobre la interdisciplinariedad*. Publicado en el boletín n.º 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires, consultado en abril 12, 2012, www.edgarmorin.org/Portals/0/desafio%20de%20lo%20inesperado.pdf.

69 Majela Guzmán Gómez, «Sistemas de organización del conocimiento y transdisciplinariedad: un acercamiento desde el enfoque de los niveles integrativos», *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud* 13, 5 (2008), 2.

disciplinar se dio gracias a una diversificación disciplinar, expresada a través de una serie de múltiples fluctuaciones:

- Al pensar que el campo del saber era lo suficientemente amplio hasta el punto de considerar que una sola disciplina no podía por sí sola dar respuesta a todas las preguntas de la humanidad.
- Al percibir que una disciplina no lograba dar cuenta de manera suficiente de alguna característica particular de un objeto de estudio y así propiciar la independencia hacia un nuevo saber.
- Al surgir nuevos contextos o nuevas necesidades que debían ser atendidas por un saber específico y de una manera particular.
- Al revalorar o renovar los presupuestos o principios que sustentaban una disciplina ya conocida.
- Al entrar en algún tipo de conflicto o de choque certero con la realidad o con otras disciplinas.
- Al propiciar el diálogo o a través de la unión de fuerzas entre disciplinas ya existentes⁷⁰.

Esta transformación permanente, inevitablemente, da lugar a la pregunta por la validez de las mismas ciencias y disciplinas, pues todas quieren llegar al descubrimiento de la verdad o la

70 Morin plantea esta situación con estas palabras: «la historia de las ciencias no es solamente la de la constitución y de la proliferación de las disciplinas sino también aquella de la ruptura de las fronteras disciplinarias, de la usurpación de un problema de una disciplina sobre otra, de circulación de conceptos, de formación de disciplinas híbridas que van a terminar por atomizarse, en fin, es también la historia de la formación de complejas y diferentes disciplinas que van a ir sumándose a un tiempo que aglutinándose, dicho de otro modo, si la historia oficial de la ciencia es la de la disciplinariedad, otra historia ligada e inseparable, es la de la Inter-tras-poli-disciplinariedad». Edgar Morin, *Sobre la interdisciplinariedad*, *op. cit.*

explicación de la realidad. El problema se presenta cuando en su afán desmesurado por ampliar y delimitar el conocimiento, las disciplinas tan solo logran cerrar el paso a lo más evidente, a lo que les rodea y les afecta, es decir, al contexto y a las otras formas de conocer y expresar el saber⁷¹.

En este sentido tiene cabida el planteamiento del *pensamiento complejo* de Edgar Morin, explicitado antes, en la medida en que busca romper con el paradigma de la simplificación, con la disyunción, reducción y abstracción, como escenarios que generan una mayor ceguera en el conocimiento⁷².

Se trata de buscar, en lo sucesivo, la comunicación entre la esfera de los objetos y la esfera de los sujetos que conciben estos objetos. Se trata de establecer la relación entre ciencias naturales y ciencias humanas, sin reducir las unas a las otras (pues ni lo humano se reduce a lo biofísico ni la ciencia biofísica se reduce a sus condiciones antroposociales de elaboración)⁷³.

Si se acepta recorrer este camino, el diálogo abierto y sincero tendría lugar en el ejercicio académico por principio, no como una excepción a la regla, sino como un precepto básico, inherente a

71 Vale la pena resaltar que, en teología, hay distintos ejemplos que manifiestan cierta conciencia del necesario desarrollo disciplinar pero, al mismo tiempo, el indispensable diálogo con las demás disciplinas. He aquí uno de ellos: «La reflexión epistemológica sobre una disciplina debe llevarse a cabo siempre de acuerdo con estos dos aspectos: por una parte, tiene que considerar su relación externa con las otras ciencias sobre la base común de la ciencia como tal; por otra, tiene que ocuparse de la organización interna de la disciplina en cuestión». Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología* (Madrid: Libros Europa, 1981), 13. Y en el conjunto de la teología, en conexión con el propósito aquí planteado, se puede identificar la teología sistemática como área, así como el ejercicio de sistematizar teológicamente los problemas, incluso en perspectiva interdisciplinar, pues «la sistematización procura una estructura básica y epistemológica que se puede aplicar a otras teologías. De ahí que cualquier campo, área o problema de la teología pueda recibir un tratamiento sistemático, entendido como una visión integral y de conjunto». Jaime Laurence Bonilla Morales, «Del pensamiento religioso en Kierkegaard hacia una teología cristiana en Tillich: entre el sistema y la existencia», *Scripta Theologica* 1, Vol. 46 (2014): 25-26.

72 Cf. Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, op. cit.

73 Edgar Morin, *Ciencia con conciencia* (Barcelona: Antropos, 1984), 48.

todas las disciplinas. Por ello no es pertinente seguir encerrados «en una ciencia particular y el lenguaje que utilizamos no puede seguir sesgado por una sola cara de la realidad multidimensional»⁷⁴.

Por esta razón, si se opta por encerrar la realidad y el conocimiento en la fundamentación, desarrollo o conclusiones de una sola ciencia o disciplina se causaría daño y promoverían equivocaciones, que el trabajo mancomunado de las disciplinas, por el contrario, si bien no concluirá con una solución mágica o inmediata a todas las problemáticas humanas, sí dará mayores y diversas posibilidades de acercamiento. «En adelante, el conocimiento ya no podrá ser reducido a una sola noción, como información, o percepción, o descripción, o idea, o teoría; más bien hay que concebir en él diversos modos o niveles, a los cuales correspondería cada uno de estos términos»⁷⁵.

Si se admite este desafío de romper las barreras tradicionales de la taxonomía disciplinar, entonces se dará paso a una valiosa gama de relaciones ya expresadas hace varios años a través de algunos prefijos cargados de un claro significado. Se trata de la pluri o multidisciplinaridad, que daría cuenta de la conjunción matizada de distintas disciplinas; mientras la inter y transdisciplinariedad se podrían entender desde una intencionalidad de diálogo y encuentro mucho más acendrada⁷⁶.

Los anteriores matices de la disciplina son posibles escenarios de respuesta frente a la uni o monodisciplinariedad, que no da cabida sino a sus propios conceptos, prejuicios y proyectos, que convierte «todo lo nuevo, diferente y complejo, en algo más simple

74 Jaime Laurence Bonilla Morales, «Principios del pensamiento complejo en Edgar Morin», *op. cit.*, 135.

75 Edgar Morin, *El Método III: El Conocimiento del Conocimiento* (Madrid: Ediciones Cátedra, 1994), 19-20.

76 «Realizando un sencillo análisis de la información existente en los diccionarios de lengua castellana, se advierte que mientras los prefijos "pluri" y "multi" se refieren a cantidades (varios, muchos), los prefijos "inter" y "trans", aluden a relaciones recíprocas, actividades de cooperación, interdependencia, intercambio e interpenetración». Raúl Motta, *op. cit.*, 3.

y corriente, quitándole su novedad y diferencia y convirtiendo el futuro en pasado. De esta manera, se cierra el camino a un progreso originario y creativo, y se estabiliza a la generación joven en un estancamiento mental»⁷⁷, que finalmente resquebrajaría en un futuro cercano no solamente el proceso educativo y del conocimiento, justificando estas acciones, sino las estructuras sociales con graves consecuencias deshumanizantes.

Así, lo multi o pluridisciplinar da un paso más allá de la abierta hiperespecialización, pues promueve un acercamiento o un diálogo. Sin embargo, este se realiza solamente desde un nivel muy bajo, desde el encuentro hacia un objeto común de estudio o el intercambio de algunas experiencias y datos, pero realmente las fronteras de las diversas disciplinas que entran en juego permanecen inamovibles, sin real apertura o relación dialógica efectiva. «La multidisciplinariedad lleva un *plus* o agregado para la disciplina en cuestión, pero ese "plus" está siempre al servicio exclusivo de la disciplina residente»⁷⁸. Y, por consiguiente, «los participantes pertenecen a diversas disciplinas y cada uno es básicamente independiente en su trabajo, sintiendo poca o ninguna necesidad de conocer el trabajo de los demás»⁷⁹, en cuanto se perpetúa el prejuicio académico de tener la necesidad de un fundamento único monodisciplinar que brinde seguridad.

La interdisciplinariedad, por su parte, no solo también da un paso adelante en la comunicación entre disciplinas, sino que permite entre otras cosas el aprendizaje y la transmisión de los métodos de una ciencia a otra. Aquí el objeto de estudio tiene la mirada de distintas disciplinas, en una comunión abierta y constante. De esta manera todas aprenden de la interacción de cada una con un objetivo común y todas aportan de la manera más integral posible.

77 Miguel Martínez Miguélez, «Transdisciplinariedad. Un enfoque para la complejidad del mundo actual», *Conciencia Activa* 1 (2003): 108-109.

78 Basarab Nicolescu, «Transdisciplinariedad: pasado presente y futuro 1.ª Parte», *Visión Docente Con-Ciencia* 31, Año VI (2006): 19.

79 Miguel Martínez Miguélez, *op. cit.*, 115. Algunos autores hacen una distinción entre pluri y multi - disciplinariedad. Cf. Yesid Carvajal Escobar, «Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación», *Revista Luna Azul* 31 (2010): 156-169.

Este escenario facilita que las disciplinas se modifiquen hasta el punto de identificar la necesidad de crear incluso nuevas disciplinas que presten un mejor servicio a la humanidad⁸⁰.

Finalmente, aunque conviene aclarar que la interdisciplinariedad continúa aferrada en cierta medida a la investigación disciplinaria, lo cierto es que «en las sociedades occidentales contemporáneas complejas y altamente tecnologizadas, la noción de interdisciplinariedad es una noción polisémica, objeto de desafíos epistemológicos, ideológicos y humanos importantes»⁸¹, que en su despliegue ha conquistado escenarios nunca antes pensados y sus aportes son dignos de reconocer.

3.2 En camino hacia la transdisciplinariedad

Como alternativa y dando un paso más allá de las posiciones anteriormente descritas, sin negar que estas últimas alcancen logros significativos, aquí se hará énfasis en la transdisciplinariedad. Aunque es posible acceder a las diferentes definiciones que algunos académicos han presentado, también se debe reconocer, de manera inicial, que debido a su relativa novedad aún hay datos discutibles sobre la fuente exacta de su creación como concepto⁸².

80 Cf. Basarab Nicolescu, *op. cit.*, 19.

81 Miguel Ángel Gómez y María Victoria Alzate, «Saber, disciplinas y disciplinas escolares: diferentes sentidos para las didácticas», *Cultura del cuidado enfermería* 1, Vol. 7 (2010): 42. Una visión que aplica la interdisciplinariedad y la teología, puede encontrarse en Juan Carlos Scannone, «Teología e interdisciplinariedad: Presencia del saber teológico en el ámbito de las Ciencias», *Theologica Xaveriana* 94 (1990): 63-79. Y una interpretación más local del concepto y desarrollo de interdisciplinariedad puede encontrarse en: Alfonso Borrero, *La interdisciplinariedad concepto y práctica* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2003).

82 El concepto es atribuido «por Marcelo Pakman a Edgar Morin como si hubiera sido acuñado por este último, como resultado del acercamiento, del contacto paulatino con disciplinas diversas, entre las que se destacan la Cibernética y la Teoría de sistemas, debido a que estas generaron un lenguaje que facilitaba la circulación por distintas disciplinas». Jaime Laurence Bonilla Morales, «Principios del pensamiento complejo en Edgar Morin», *op. cit.*, 132-133. Sin embargo, Basarab Nicolescu afirma que el término corresponde a Jean Piaget y que él mismo lo usó antes de Morin. Cf. Basarab Nicolescu, *op. cit.*, 15. Igualmente, esta afirmación es sostenida por Raúl Motta: «Basarab Nicolescu, físico teórico del Centre National de la Recherches Scientifique (CNRS) Y presidente del CIRET, que ha investigado el nacimiento del término "Transdisciplinariedad", señala que se utilizó por primera vez en el coloquio sobre interdisciplinariedad organizado

En primer lugar, para Jean Piaget las relaciones entre las disciplinas pueden estar a un nivel distinto al que hasta ahora se había alcanzado o reconocido abiertamente, de tal manera que hace una clara opción por la transdisciplinariedad y de este modo el conocimiento «no se limitará a reconocer las interacciones y reciprocidades entre las investigaciones especializadas, sino que buscará ubicar esos vínculos dentro de un sistema total, sin fronteras estables entre las disciplinas»⁸³.

Su pretensión daba a entender que sería viable construir un sistema unificado de las ciencias, tal vez una ciencia única o unificadora, una especie de metaciencia. Y, aunque no fuera su propósito, podría generar como consecuencia una gran confusión al encerrar el conocimiento, en su multiplicidad, a través de una sola mirada de la realidad, en un sistema omniabarcante. No obstante, lo novedoso para su momento consistió en proponer una alternativa a la multi e interdisciplinariedad⁸⁴ y, en este mismo sentido, identificar que las ciencias y disciplinas tienen fronteras que se pueden traspasar.

De otra parte, además de Piaget, otro de los grandes académicos que formuló una definición y provocó todo un movimiento en torno a la transdisciplinariedad fue Basarab Nicolescu. Para este autor la transdisciplinariedad «conciene a aquello que está *entre* las disciplinas, *a través* de las diferentes disciplinas y *más allá* de toda disciplina. Su meta es la comprensión del mundo presente para el cual uno de sus imperativos es la unidad del conocimiento»⁸⁵. Según esta definición hay una clara y tensa relación entre el conocimiento

por la Organización de Cooperación y Desarrollo Económico (OCDE) en Niza, 1970. En este coloquio es usado el término "transdisciplinarité", con distinto sentido por Jean Piaget, Erich Jantsch y André Lichnerowicz. Edgar Morin también utiliza el término en 1971, durante las actividades de fundación del Centre Royaumont pour une Science de l'Homme». Cf. Raul Motta, *op. cit.*, 2.

83 Jean Piaget, «La epistemología de las relaciones interdisciplinarias», en L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud, *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las universidades* (México: Asociación Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975), 144.

84 Cf. Basarab Nicolescu, *op. cit.*, 15-16.

85 *Ibid.*, 19.

y la configuración de las disciplinas, que le permite proyectar la confluencia hacia un objetivo mayor, la unidad del conocimiento que solamente se lograría en una mirada que tenga en cuenta las partes y al mismo tiempo el todo.

Otra de las características sobresalientes, según Nicolescu, es que hay tres grandes líneas intencionalmente interconectadas, que despliegan lo que se entiende por transdisciplinariedad, con lo que se quiere esclarecer aún más en qué consiste. En primer lugar, desde el ámbito teórico (en la conjunción de una definición y una metodología). En segundo lugar, desde el ámbito fenomenológico (enlaza la teoría con los fenómenos observados). Y, en tercer lugar, desde el ámbito experimental (al considerar los datos de la experimentación que surgen de todas las ciencias)⁸⁶.

Y, finalmente, Nicolescu diseñó una metodología definida para la transdisciplinariedad, a través de tres axiomas que se configurarían como un camino por recorrer o como un esquema que posteriormente se podría aplicar a otros escenarios:

- i. **El axioma ontológico:** existen en la naturaleza y en nuestro conocimiento de la naturaleza, diferentes niveles de Realidad y, correspondientemente, diferentes niveles de percepción.
- ii. **El axioma lógico:** el paso de un nivel de Realidad a otro es asegurado por la lógica del tercero incluido.
- iii. **El axioma de la complejidad:** la estructura de la totalidad de niveles de Realidad o percepción, es una estructura compleja: cada nivel es lo que es porque todos los niveles existen al mismo tiempo⁸⁷.

Finalmente, desde las observaciones de Edgar Morin en el marco del pensamiento complejo, lo primero que se puede afirmar es que la transdisciplinariedad surge como complemento a la multi e interdisciplinariedad, no como rechazo hacia ellas ni negación. El

86 Cf. *Ibíd.*, 21.

87 *Ibíd.*, 22-23.

pensamiento complejo y la transdisciplinariedad no se enarbolan como la solución única que desplaza la historia del esfuerzo humano por conocer la realidad, sino que teniendo en cuenta esta historia plantea una opción, quiere dar un paso más. Dicho paso se da en la apertura de las fronteras disciplinares hacia otras perspectivas.

Llama la atención en el escenario de la discusión académica que, según Nicolescu, para Morin el concepto inicial de transdisciplinariedad era «un tipo de mensajero de la libertad de pensamiento, un ir-entre la disciplina»⁸⁸, pero que no había una definición propuesta con precisión. Esta afirmación es cierta, pero tal vez sea incompleta o pertenezca a la forma como inicialmente fue pensada pues, retomando el conjunto de la obra de Morin, la transdisciplinariedad, como expresión de la complejidad, no solo significaría o consistiría en un ir entre la disciplina, sino en ir y venir entre, fuera de y más allá de ella.

Por esta razón la transdisciplinariedad no puede ser tratada como una «simple» propuesta más, aunque sea novedosa y abierta, sino que es un hecho real, ella está presente en toda la historia, ella hizo posible el desarrollo y la conformación de las disciplinas, es la manifestación misma de lo que se puede concebir como realidad. Por esta razón para Morin «la ciencia nunca hubiera sido ciencia si no hubiera sido transdisciplinar. Además, la historia de la ciencia está atravesada por grandes unificaciones transdisciplinares»⁸⁹.

La dificultad se presenta cuando el saber se encasilla y la reflexión humana es acallada, cuando se excluye al sujeto para dar prioridad al objeto (o al contrario), cuando se niega la metafísica para privilegiar la ciencia⁹⁰ o cuando se privilegian las ciencias naturales y se excluye la teología o la misma educación del conjunto «serio» y aceptado de ciencias y disciplinas. El conflicto sin resolver se da cuando se ignora «que las teorías científicas no

88 *Ibíd.*, 17.

89 Edgar Morin, *Ciencia con conciencia*, *op. cit.*, 312.

90 *Cf. Ibíd.*, 313.

son el reflejo puro y simple de las realidades objetivas, sino que son los coproductos de las estructuras del espíritu humano y de las condiciones socioculturales del conocimiento»⁹¹.

Por consiguiente, la solución que brinda Morin está íntimamente asociada a la necesidad de un cambio de paradigma⁹², a la ruptura del paradigma de simplicidad, para aceptar el paradigma configurado desde la complejidad y que tiene una aplicación o su expresión disciplinar mediante la transdisciplinariedad.

Necesitamos, pues, un paradigma que ciertamente permita distinguir, separar, oponer y, por tanto, poner en relativa disyunción estos dominios científicos, pero que pueda hacer que se comuniquen sin operar la reducción. El paradigma que yo llamo de simplificación (reducción/disyunción) es insuficiente y mutilante. Necesitamos un paradigma de complejidad que oponga y asocie a la vez, que conciba los niveles de emergencia de la realidad sin reducirlos a las unidades elementales y a las leyes generales⁹³.

Este paradigma es el pensamiento complejo que conlleva una reforma del pensamiento y el conocimiento hasta ahora adquirido, que no se deja simplificar por «una» teoría, por «una» disciplina, por «una» ciencia o «un» sujeto. Este sería el escenario que haría más fácil concebir la transdisciplinariedad de las ciencias, la ruptura de las fronteras que pretenden ser inamovibles.

A primera vista la complejidad es un tejido (complexus: lo que está tejido en conjunto) de constituyentes heterogéneos inseparablemente asociados: presenta la paradoja de lo uno y lo múltiple. Al mirar con más atención, la complejidad es,

91 *Ibíd.*, 314.

92 Para esto se recuerda a Thomas Khun y la necesaria transformación de las ciencias a través de los paradigmas, como estructuras que organizan el conocimiento. Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000).

93 Edgar Morin, *Ciencia con conciencia*, *op. cit.*, 314-315.

efectivamente, el tejido de eventos, acciones, interacciones, retroacciones, determinaciones, azares, que constituyen nuestro mundo fenoménico. Así es que la complejidad se presenta con los rasgos inquietantes de lo enredado, de lo inextricable, del desorden, la ambigüedad, la incertidumbre⁹⁴.

El despliegue de esta propuesta se encuentra en la obra culmen de Morin denominada *El Método*⁹⁵, en donde se explicitan las múltiples relaciones posibles y las rupturas que se necesitan para dar paso a la conciencia de la complejidad del pensamiento y de la acción humana. Pero, especialmente, queda claro que dicho método no pretende generar una ciencia que unifique y opaque todas las demás. Esto resultaría totalmente contradictorio con el propósito de comprender el todo como un tejido en conjunto.

«La misión de este método no es dar las fórmulas programáticas de un pensamiento "sano". Es invitar a pensarse a sí mismo en la complejidad. No es dar la receta que encierre lo real en una caja»⁹⁶, sino descubrir en la realidad multidimensional la riqueza de las posibilidades y las relaciones, tomando conciencia de las propias falencias y equivocaciones, como una actitud permanentemente presente en la aventura del conocimiento humano.

Y si «el desafío de la Complejidad es el de pensar complejamente como metodología de la acción cotidiana, cualquiera sea el campo en el que desempeñemos nuestro que hacer»⁹⁷, por ello también se afirma que la transdisciplinariedad, al romper la tradicional caparazón de las disciplinas, abre la conciencia y el saber hacia

94 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, op. cit., 32.

95 Cf. Edgar Morin, *El Método. Tomo I: La naturaleza de la naturaleza* (Madrid: Ediciones Cátedra, 1981); *El Método. Tomo II: La vida de la vida* (Madrid: Ediciones Cátedra, 1983); *El Método. Tomo III: El Conocimiento del Conocimiento*. op. cit.; *El Método. Tomo IV: Las ideas. Su hábitat, sus costumbres, su organización* (Madrid: Ediciones Cátedra, 1992); *El Método. Tomo V. La humanidad de la humanidad* (Madrid: Ediciones Cátedra, 2003); *El método. Tomo VI. Ética* (Madrid, Cátedra, 2006).

96 Edgar Morin, *Ciencia con conciencia*, op. cit., 317.

97 Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, op. cit., 14.

lugares y dimensiones que no son comúnmente reconocidas como disciplinas, ni como ciencias⁹⁸.

En fin, no es solo la idea de inter y de transdisciplinariedad lo que es importante. Debemos «ecologizar» las disciplinas, es decir, tomar en cuenta todo lo que es contextual comprendiendo las condiciones culturales y sociales, es decir, ver en qué medio ellas nacen, plantean el problema, se esclerosan, se metamorfosean. Es necesario también lo metadisciplinario, el término «meta» significando superar y conservar. No se puede quebrar aquello que ha sido creado por las disciplinas; no se puede quebrar todo encierro, hay en ello el problema de la disciplina, el problema de la ciencia como el problema de la vida: es necesario que una disciplina sea a la vez abierta y cerrada⁹⁹.

Desde aquí sobresale el término ecología, que desde el pensamiento complejo no solamente da cuenta del respeto, el cuidado y el compromiso con los animales, los demás seres de la naturaleza y el planeta en general, sino que se entiende como «dinámica del cosmos», como el desafío de que cada ser animado e inanimado, cada pensamiento, cada acción, cada historia, cada ciencia, cada cultura, se relacionen en armonía como desarrollo natural de una perspectiva ampliamente contextual.

Y en este movimiento la transdisciplinariedad retoma las disciplinas para luego ir más allá de su tradicional esquema. Retoma, respeta y valora cada disciplina, ya que contextualmente sería erróneo despreciarlas, olvidar sus logros y alcance, aunque constantemente deban ser objeto de estudio crítico, deconstructivo

98 «No se limita a las disciplinas aceptadas como científicas, sino que incluye dimensiones y niveles completamente distintos, como el arte, la poesía, la literatura, los mitos, las religiones y tolera todo lo que hay de aleatorio e imprevisible en el mundo». Jaime Laurence Bonilla Morales, «Principios del pensamiento complejo en Edgar Morin», *op. cit.*, 137.

99 Edgar Morin, *Sobre la interdisciplinariedad*, *op. cit.*

y reconstructivo, mediante la transdisciplinariedad que abre nuevas posibilidades.

3.3 La Educación Religiosa Escolar más que una disciplina

Aunque en el primer capítulo se hizo una lectura de la ERE como disciplina, en coherencia con el pensamiento complejo se hace indispensable ahora entrar a cuestionar dicho estatuto, no para concluir de manera simple y contraria que no es una disciplina, sino para promover que la ERE no centre sus esfuerzos en una sola visión, para que no se encierre en ella misma, en una definición que sofoque la audacia o la resolución que ha hecho posible su presencia o su justificación en el mundo de la vida.

Con este propósito se puede identificar que la ERE, en algunos escenarios de investigación, de propuestas escolares, de documentos legales e iniciativas sociales, se ha asociado o ha entrado en diálogo con otras disciplinas, pero solamente desde una perspectiva multidisciplinar, de tal suerte que debido a una necesidad coyuntural ha llamado o ha atendido el llamado para estudiar un fenómeno o intervenir en algún contexto particular, pero ella misma como disciplina o como área del conocimiento no se ha movido en una apertura diligente, pues su relación con las demás disciplinas ha sido finalmente tangente, distante, no ha cuestionado ni ha aceptado los cuestionamientos externos, no ha influido ni se ha dejado influir, sus fronteras han permanecido incólumes.

Por otra parte, también se reconocen ejercicios un poco más escasos en donde la ERE ha hecho parte de investigaciones y de iniciativas en un sentido interdisciplinar. Y, tal como ya se ha demostrado, ella misma está configurada en su identidad como interdisciplinar, en la conjunción de la educación, el hecho religioso junto con la reflexión teológica y el ámbito escolar (primer capítulo). La ERE ha sido capaz de escuchar, percibir, leer y entrar en comunicación con otras disciplinas, de dejarse interpelar por las críticas que provienen de otras fuentes y tradiciones, al tiempo

que ha sido capaz de fundamentar sus principios y argumentos, retomando y adecuando los métodos de las otras disciplinas para transformarse a sí misma y transformar su entorno.

En este marco se puede identificar en la ERE una apertura que da cuenta de una relación interdisciplinar entre las ciencias de la educación y las ciencias de la religión, entre ciencias naturales y ciencias humanas, entre razón y fe, entre educación y teología. Un ejemplo que permite entender cómo se ha ido estructurando paulatinamente esta conjunción dinámica se puede retomar de los estudios acerca de la relación entre ciencia y religión¹⁰⁰. Así, de las formas de relación, ya identificadas y desarrolladas por reconocidos académicos, se destacan la de conflicto, independencia, diálogo, integración, consonancia y asimilación, como reflejo de la misma historia de la humanidad.

Inicialmente, se señalan el «conflicto» y la «independencia» en donde la ciencia de una parte y la religión de otra permanecen en un campo diferenciado y toman distancia acudiendo a sus prejuicios. Posteriormente se ha identificado el «diálogo» y la «integración», dando un paso más allá de tal modo que las ciencias y disciplinas abren sus puertas, permitiendo el conocimiento mutuo y un apoyo constante. Y, finalmente, se ha establecido en algunas ocasiones la existencia de una relación de «consonancia», en un alto grado de armonía, hasta llegar a la «asimilación» que responde plenamente a la interdisciplinariedad mediante el préstamo de métodos de una a la otra y la apertura de sus fronteras¹⁰¹.

Entonces, «si bien Edgar Morin propuso una Ciencia con conciencia, a partir del pensamiento complejo, también se hace indispensable desplegar una religión y una teología con conciencia, conciencia de la propia identidad, de la necesidad del diálogo y

100 Una propuesta sobre teología de la complejidad que dé paso a la relación entre ciencias y teología se puede ver en Jaime Laurence Bonilla M. ed., *Ciencia y religión. Horizontes de relación desde el contexto latinoamericano* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2012).

101 Cf. Jhon Polkinghorne, *Ciencia y teología. Una introducción* (Santander: Editorial Sal Terrae, 2000), 38-40.

de dar respuesta a las necesidades de América Latina»¹⁰². Esto se aplica perfectamente para la ERE, de tal modo que se abra a las demás ciencias, saberes, disciplinas y contextos, que entre en diálogo franco, aprenda de sus métodos, pero también vaya más allá de la configuración disciplinar, es decir, que asuma la transdisciplinariedad.

Este último sería el sendero que aún hace falta atender y recorrer, procurando mayores relaciones entre las disciplinas, fundados en el pensamiento complejo, a través del reconocimiento de la ERE en su complejidad y, por consiguiente, con un componente religioso y teológico que lo remite a la trascendencia al igual que a reflexiones sobre la revelación divina y las respuestas humanas en la historia, así como un componente educativo que dé cuenta de la enseñabilidad y la capacidad de transformar el contexto, asumiendo que estos componentes no provienen de una sola iniciativa humana o cultural, sino de distintas fuentes y perspectivas. Pero además, la complejidad de la ERE se debe retomar desde su misma práctica o desde cada escenario particular en donde se desenvuelve, sin circunscribirse simplemente a las disciplinas, al ejercicio teórico aunque sea indispensable, ya que debe tener en cuenta la práctica, el sentido de la vida, la experiencia religiosa y la coherencia entre ser, decir y hacer.

Por tanto, sería aconsejable volver la mirada hacia los desarrollos y resultados de todas las ciencias, valorando el ejercicio que diariamente surge en el ámbito escolar general (colegios y universidades) de responder a las necesidades humanas. En este sentido, la aplicación de la transdisciplinariedad no reduce o apaga la voz de la ERE, sino que promueve su propio y certero desarrollo, con plena autonomía, pero dejando muy claros los errores que pueden cometer quienes se aíslan y no se arriesgan a abrir sus fronteras.

Así las cosas, este proceder exige, por consiguiente y de manera lógica, ante todo un conocimiento apropiado y suficiente

102 Jaime Laurence Bonilla M. ed., *Ciencia y religión. Horizontes de relación desde el contexto latinoamericano*, op. cit., 66.

de la propia disciplina. Aunque no es mencionado explícitamente desde el pensamiento complejo, esto podría ser formulado como «intradisciplinariedad», como la capacidad que debe adquirir la ERE para mirarse a sí misma, para renovar su fundamentación en el ámbito escolar. Este primer movimiento no puede ser evadido, por coherencia con las creencias o lógicas académicas, pero también por correspondencia con el propósito formativo de cada institución.

Nótese que no hay contradicción con la fundamentación de la transdisciplinariedad que se ha expuesto, pues solamente el conocimiento oportuno de la propia disciplina y de las fronteras que tradicionalmente la conforman, hará posible el paso consciente hacia la transdisciplinariedad, reconociendo y extendiendo nuevas relaciones a través del lenguaje, las técnicas y las teorías ya conocidas, con el lenguaje, las técnicas y las teorías dadas desde otras disciplinas o campos del saber.

Tampoco se está despreciando o haciendo a un lado la multi o pluridisciplinariedad en el propósito de fundamentar el encuentro entre la ERE y las demás disciplinas, pues también es valiosa la concurrencia de distintas miradas hacia un estudio de un objeto particular, que tienen el potencial de facilitar el intercambio de experiencias y resultados, aunque es preferible dejar claro que esto por sí solo no es suficiente.

Frente a la posibilidad de la interdisciplinariedad en la ERE, no se puede más que motivar y robustecer los encuentros que tienen este propósito, que conduzcan hacia la conjunción de los métodos y modelos utilizados por las partes que entren en diálogo, a través de la apertura de las fronteras disciplinares y la creación de nuevas circunstancias que permitan, por qué no, la creación de nuevas disciplinas como fue el caso de la misma ERE, que a la luz de lo afirmado sería un producto interdisciplinar.

Por su parte, la transdisciplinariedad tiene también diversos canales de realización o de despliegue. Uno de ellos, el que se ha descrito desde el desarrollo teórico de Nicolescu, procuraría que

la relación entre la ERE y las demás disciplinas, se valga de sus variados métodos y vaya más allá de sus fronteras, utilizando como subsidios las teorías, los fenómenos observados y las experiencias¹⁰³.

Y, finalmente, sería factible acoger la interpretación y propuesta de Morin sobre la transdisciplinariedad, aplicada a la ERE y las demás ciencias, según el horizonte del pensamiento complejo. Se reitera que esto significa abrir conscientemente las fronteras de las disciplinas, cuestionar y revalorar el conocimiento que se da por seguro y afincado en las parcelas disciplinares, reconociendo la transdisciplinariedad no solamente como una tarea pendiente, sino como una realidad propia al mismo ejercicio del conocimiento, pues es posible llegar a aprehender no solamente de los componentes emanados por las disciplinas¹⁰⁴.

Desde esta perspectiva se lanza el reto de reformar o reformular el pensamiento sobre lo que hasta ahora se ha concebido como ERE, su estatuto epistemológico y las fronteras disciplinares, para hacer frente a la simplificación, reducción y abstracciones innecesarias, pero desafortunadamente aún presentes con consecuencias negativas¹⁰⁵. No con la pretensión de crear una disciplina unificadora

103 Otras tantas posibilidades se pueden deducir de la aplicación del axioma ontológico, el axioma lógico y el axioma de la complejidad, pero esto podría convertirse en otra propuesta de trabajo que se desarrolle posteriormente.

104 Para lograrlo vale la pena resaltar los diversos puntos de partida explicitados por Morin: «partimos del reconocimiento de la multidimensionalidad del fenómeno del conocimiento. Partimos del reconocimiento de la oscuridad oculta en el corazón de una noción esclarecedora de las cosas. Partimos de una amenaza que procede del conocimiento, y que nos lleva a buscar una relación civilizada entre nosotros y nuestro conocimiento. Partimos de una crisis propia del conocimiento contemporáneo y que sin duda es inseparable de la crisis de nuestro siglo. En el corazón de esta crisis, ahondándola incluso, partimos del logro final de la modernidad, que concierne al problema primero del pensamiento: el descubrimiento de que no existe ningún fundamento cierto para el conocimiento y de que éste contiene sombras, zonas ciegas, agujeros negros». Edgar Morin, *Paradigma perdido: Ensayo de bioantropología* (Barcelona: Kairós, 1992), 24-25.

105 Morin previene y busca tomar conciencia sobre los efectos negativos de aquello que se presenta con una cara amable y necesaria, como el «desarrollo» humano y económico: «El revés del desarrollo es que la carrera por el crecimiento cuesta la degradación de la calidad de vida, y este sacrificio obedece solo a la lógica de la competitividad. El desarrollo ha suscitado y favorecido la formación de enormes estructuras tecnoburocráticas que por un lado dominan y pisotean todos los problemas individuales, singulares y concretos, y por otro lado, producen la irresponsabilidad, el desapego». Morin, Edgar; Ciurana, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo, *op. cit.*, 105-106.

del conjunto de las demás disciplinas, ni promover una religión que abarque y devore las demás tradiciones religiosas, ni un saber científico-religioso omnicomprensivo, sino con el propósito de tomar conciencia de todo lo que está tejido en conjunto, con una actitud permanentemente dialógica y dando cabida a lo que normalmente no ha podido cruzar las fronteras de las tradicionales disciplinas.

En el ejercicio de aplicación de la transdisciplinariedad, desde el pensamiento complejo, se pueden cuestionar otras aristas de lo que hasta aquí se ha mencionado. En primer lugar, se debe cuestionar la manera habitual como se usan los términos de ciencia, educación, religión, teología y educación religiosa en el ámbito académico y escolar, pues en ocasiones se hace de manera demasiado genérica, presuponiendo que todos están en sintonía con el significado de dichos conceptos, como si solamente existiera una tradición o forma de concebirlos, provocando una reducción que no solo logra herir susceptibilidades académicas y personales, sino desviaciones del conocimiento y de cualquier tipo de comunicación. Con esto se quiere afirmar que si bien es común presuponer lo que se entiende por cada componente o cada uno de estos conceptos, la misma pluralidad y amplitud de conocimientos que se tienen a la mano puede ocasionar distintas confusiones, por lo que sería preferible ser cautelosos y promover la capacidad de reconocer otros puntos de vista.

En consonancia, sería pertinente tener clara conciencia de los matices que puede adquirir un escenario de diálogo, si es posible aclarar los conceptos en un espectro más amplio de significado como actitud inicial o básica. Y por esto se considera necesario asumir el «Principio de prudencia epistemológica», como actitud «caracterizada por la conciencia del carácter finito de las tradiciones con respecto a la infinitud de la verdad»¹⁰⁶, así como por la ineludible interconexión de saberes, ciencias, disciplinas y contextos que podría catalogarse como un «principio de interconexión epistemológica», característico del pensamiento complejo. Esto conlleva a que todo espacio en

106 C. Carlos Miguel Gómez Rincón, *Diálogo interreligioso. El problema de su base común* (Bogotá: Universidad del Rosario, 2008), 61.

donde incursione o tenga cabida la ERE, se asuma a partir de dicha prudencia e interconexión como actitud fundamental, consciente de su itinerancia y de su provisionalidad, al igual que de sus múltiples potencialidades, como parte del cumplimiento de su misión.

De esta manera, no se considera que el modelo transdisciplinar dé respuestas definitivas al conjunto de inquietudes que surgen de la ERE, pero sobre la base de los argumentos ya expuestos, se considera como un gran aporte para poder romper con cualquier pretensión de hiperespecialización y, especialmente, con las manifestaciones egocéntricas que encumbran el propio contexto, las necesidades personales y las proyecciones provisionales, como si fueran las últimas y las únicas, aunque nunca lo hayan sido.

De otra parte, la hiperespecialización de las ciencias podría verse reflejada en una cierta catalogación prejuiciosa de las materias que son objeto de estudio en la escuela, de tal modo que para no pocos estudiantes, docentes, directivos y padres de familia, salvo algunas excepciones, la ERE no es más que una materia complementaria, innecesaria, no obligatoria, que no brindaría la formación que realmente necesitarían los niños, niñas y jóvenes para poder proyectarse en su ser y quehacer futuro, que va desde construir una familia hasta lograr el éxito laboral y la transformación del mundo.

Este prejuicio es real y está presente en el escenario de la escuela, así como en otros espacios sociales y en el bagaje académico que la sustenta. Así, por ejemplo, el mismo Morin en distintas ocasiones olvida la dimensión religiosa y cuando afirma que «la ciencia no solo se incrementa; se transforma. Esa es la razón (...) de que la ciencia sea más cambiante que la teología»¹⁰⁷, evidencia su prejuicio, así como el desconocimiento de las transformaciones religiosas y de respuestas teológicas que existen en distintas tradiciones presentes en todos los continentes, con sus particularidades. Este concepto erróneo o indiferencia tiene como causa el encumbramiento o una cierta idolatría hacia las ciencias naturales. Esta actitud movida por

107 Edgar Morin, *Ciencia con conciencia*, op. cit., 314.

prejuicios es visible en personas e instituciones que intervienen en educación, incluso en instituciones de inspiración religiosa.

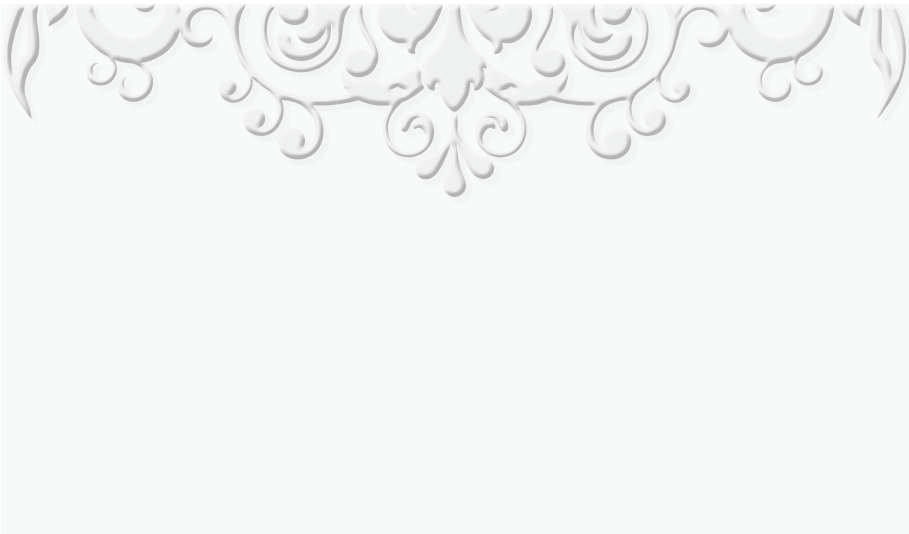
Pero es precisamente uno de los principales retos que lanza la visión de la transdisciplinariedad aplicada a la ERE, especialmente porque al empaparse de esta perspectiva ella debe dirigirse también a los cuestionamientos y reflexiones suscitadas por la interacción entre profesores y estudiantes, por las inquietudes y preocupaciones de los padres de familia, por el choque entre la experiencia religiosa y las fuerzas secularistas, pragmatistas y hedonistas, así como por las estructuras de poder.

El cambio dependerá de la aceptación o el rechazo, de la capacidad para retomar las riquezas logradas por la humanidad en las distintas disciplinas y ambientes, pero especialmente para generar la continuidad y la amplitud del conocimiento, a través de los métodos de las distintas ciencias e incluso de las distintas expresiones religiosas, para posteriormente ir más allá de ellas, desde y hacia las necesidades humanas.



Capítulo 4

Hacia una Educación Religiosa Escolar como educación integral



Constantemente se cuestiona el espacio que tiene la Educación Religiosa Escolar (ERE), generalmente desde ámbitos externos a ella, argumentando el inevitable proceso de laicidad y secularización, la libertad de expresión, la impertinencia del área de religión en la formación de ciudadanos y ciudadanas, la imposibilidad de brindar una clase de religión en un contexto pluriconfesional, así como la incompatibilidad entre los fines buscados por las organizaciones o movimientos religiosos y los fines del ámbito escolar.

No obstante, en general, también se acostumbra a justificar dicha presencia, entre otras razones a partir de la necesidad que tienen los niños, niñas y jóvenes de ser formados «integralmente» y, por consiguiente, la obligación que tienen los directivos y docentes escolares de facilitar la formación en la dimensión religiosa como una de las dimensiones que conforman la identidad humana.

En este capítulo, precisamente, se quiere profundizar en la concepción de educación integral, para aclarar y deducir el papel que debe cumplir la educación religiosa. Y, como correlato, se presentan las ideas principales de *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* de Edgar Morin, en cuanto en el espíritu de esta obra se quiere fomentar una educación integral, siempre reconociendo aquello en lo cual la ERE necesita cambiar o puede mejorar, así como en sus fortalezas y posibilidades.

4.1 Acercamiento al concepto de educación integral

La búsqueda constante de una educación integral es un hecho innegable, por lo menos en los discursos curriculares, en los argumentos académicos y en la fundamentación de procesos de

reconocimiento de la calidad educativa. Esta demanda debe ser estudiada y asumida con sumo cuidado, no puede ser admitida silenciosa e inocentemente, pues de lo contrario se estaría justificando una dinámica que generalmente pareciera no tener una apuesta lúcida por la integralidad de la formación.

Inicialmente, la preocupación y los diversos esfuerzos hacia una educación integral, parecieran reflejar que hay algo que no está integrado, que por el contrario se asiste constantemente a una suerte de desintegración del conocimiento y de la misma vida humana, debido a la compartimentación o hiperespecialización (siguiendo la crítica del pensamiento complejo).

Para comprender esta percepción, en concordancia con los estudios filosóficos y sociológicos, recordamos que luego de la Edad Media el Occidente cristiano pasó de una cosmovisión integrada e instituida, con su propio sistema de valores, al surgimiento de una gran cantidad de esferas de valor con su propio fundamento independiente, al desencantamiento del mundo¹⁰⁸ y a una nueva racionalidad que acoge la pluralidad de dimensiones, en donde la intencionalidad o el ideal de integralidad no sería sostenible, por lo que la razón moderna finalmente se configuró como una razón fragmentada, y en el conjunto de posibilidades la razón científico-técnica ha resultado la privilegiada¹⁰⁹.

El ideal de educación integral sería una denuncia a esta manera desintegrada de concebir el mundo y de llevar a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje, de acercarse desde las investigaciones a los objetos y sujetos de estudio de manera aislada, así como a una forma dispersa de presentar las áreas y las asignaturas, lo que reflejaría una realidad parcializada, que no tiene en cuenta el todo, sino solamente una o algunas de sus partes.

108 Cf. Max Weber, *Ensayos sobre sociología de la religión* (Madrid: Taurus, 1983).

109 Cf. José María Mardones, *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento* (Santander: Sal Terrae, 1988), 23-25.

De igual manera, casi siempre que se escribe o se discute sobre educación integral se hace con el fin de dejar muy clara la necesidad de «integrar» un componente, un factor, una dimensión que por circunstancias locales o regionales como leyes estatales u opciones coyunturales, se han hecho a un lado o no se han tenido en cuenta en los procesos formativos de manera suficiente, dando lugar a un vacío que se hace necesario llenar¹¹⁰.

Lo positivo de esta tendencia es la toma de conciencia de la urgencia de un proceso educativo integral, en donde cada dimensión humana, cada área y cada asignatura se asumen a sí mismas como parte de un todo, de un conjunto que está en relación. No obstante, ante las buenas intencionalidades hay un peligro latente y es que dicho componente que hace falta a la educación, para que sea integral, puede adquirir un lugar privilegiado, hasta el punto de pasar desapercibido a ser incorrectamente favorecido o aventajado, con lo cual se resquebrajaría nuevamente la intencionalidad de «integralidad» de la formación, en el favorecimiento de una perspectiva que genera desequilibrio.

Según estos argumentos la educación integral puede ser comprendida desde distintas perspectivas e intereses. No obstante, la mayor parte de los aportes que se han hecho sobre este tema coinciden en que la educación integral se dirige hacia la totalidad, hacia la «educación del hombre completo, de todas y cada una de sus

110 Entre los ejemplos más comunes se cuenta con la opción de una educación en valores como lectura de la educación integral. Cf. Enrique Gervilla Castillo, «Un modelo axiológico de educación integral», *Revista española de pedagogía* 215, Vol. 58 (2000): 39-58. Asimismo es común encontrar la promoción de la perspectiva corporal como educación integral. Cf. Josefa Lora, «La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral», *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9) (2011): 739-760. Igualmente, es posible encontrar apuestas por la educación integral desde áreas o materias específicas, como por ejemplo desde las matemáticas. Cf. Milagros Elena Rodríguez, «Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: tendencias oferentes desde una óptica humanista integral», *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3, Vol. 13 (2010): 105-112. Y desde una intencionalidad formativa más amplia se encuentran propuestas que exponen la práctica pedagógica investigativa desde la educación integral. Cf. Manuel Antonio Pérez Herrera, «La práctica pedagógica investigativa. Nuevo rol de una educación integral», *Horizontes pedagógicos* 1, Vol. 12 (2010).

facultades y dimensiones»¹¹¹. Este mismo proyecto ha sido delineado a lo largo de la historia de la filosofía y de las propuestas educativas:

Recordemos al respecto el deseo platónico de dar al alma y al cuerpo, la totalidad de la persona, la máxima belleza y perfección posibles; la *Didáctica Magna* de Comenio que aspiraba a enseñar «todo a todos», a lograr la «pansofía» o la «pampaideia»; el ideal de Rousseau de formación total, alejada de toda vana erudición y estudio (...); la exigencia de una educación integral para alcanzar un humanismo integral de Jaques Maritain; la finalidad de la educación de Ismael Quiles, puesta en el desarrollo armónico de todas las cualidades, capacidades o facultades del ser humano en orden a la personalización. También el anarquismo y el liberalismo harán de la educación integral el núcleo central de la revolución social: Bakunin, Paul Robin, Ferrer i Guardia... hacen de la desigualdad en la educación la causa del sometimiento de unos hombres a otros. Solo una educación completa, que una cultura y trabajo, terminará con la esclavitud¹¹².

Aunque faltaría referenciar muchos otros filósofos y pedagogos que atendieron a esta preocupación de la totalidad, de la educación integral, desde distintos matices y horizontes comparten la misma preocupación, que actualmente sigue tan vigente tal vez como respuesta a la mala interpretación de dicha educación integral, al olvido de los ideales propuestos o a la transformación de los contextos y del pensamiento, que a su vez exige una nueva concepción de la integralidad anhelada.

Otra manera de entender la educación integral es la presentada por Rafael Yus Ramos, quien prefiere escribir y difundir la idea de una «educación holística», que como nuevo paradigma emergente en la educación presenta la vida de manera integrada, pero comparte con los anteriores el presupuesto de la totalidad en donde

111 Enrique Gervilla Castillo, *op. cit.*, 41.

112 Ídem.

las partes están en íntima conexión, al tiempo que rechaza las visiones reduccionistas:

No son solo los aspectos intelectuales y vocacionales del desarrollo humano los que necesitan ser nutridos y guiados, sino también los aspectos físicos, sociales, morales, estéticos, creativos y, en un sentido no sectario, los espirituales. La educación holística tiene en cuenta el misterio de la vida y el universo además de la realidad experiencial (...) Afirma la interdependencia inherente de la teoría evolutiva, la investigación y la práctica¹¹³.

Esta perspectiva holística estaría en consonancia con lo afirmado en los capítulos anteriores sobre el pensamiento complejo. Pero la educación integral, como concepto, también ha sido desarrollado por autores como Michele Federico Sciacca (aquí referenciado con la ayuda interpretativa de William Roberto Daros). Esencialmente, Sciacca ha desarrollado una filosofía de la integralidad que podría convertirse en pilar esencial de la educación integral. Para esto se debe comprender que la educación se dirige o tiene su foco de atención en el desarrollo personal de la naturaleza humana, en su integridad, es decir, en el despliegue de su corporalidad y su espiritualidad, pero en relación con el entorno y las demás personas¹¹⁴.

El sujeto humano no es solo quien siente, sino es también intelectual; o sea, tiene inteligencia o la intuición de la verdad primera o del ser como Idea. No es solo intelectual o capaz de sentir, sino también capaz de razonar y querer y de tantas otras formas de actividades que llamamos espíritu. Por lo tanto, el sujeto humano es un sujeto, principio a la vez de la animalidad y del espíritu; o sea, es un animal espiritual¹¹⁵.

113 Rafael Yus Ramos, *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*, tomo 1 (Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001), 248.

114 Cf. William Roberto Daros, «La educación integral y la fragmentación posmoderna», *Revista de Ciencias de la Educación* 171 (1997): 275-309.

115 Cf. Ídem. citado en el texto Michele Federico Sciacca, *L'uomo, questo «squilibrato»*. *Saggio sulla condizione umana* (Roma: Fratelli Bocca, 1956), 43. Versión en español: *El hombre este desequilibrado* (Barcelona: Luis Miracle, 1958).

En esta lectura metafísica del ser humano se considera que al tener una configuración espiritual y al depender de un ser-idea fundamental, el mismo espíritu humano es de por sí tendiente a la integralidad (razón, voluntad, sentir, etc.) a la vez que es potencialmente unificador de su espíritu, su corporalidad y sus acciones. Por ello, la educación integral no se limita al simple ofrecimiento de múltiples opciones formativas que faciliten el desarrollo socio-político, pues realmente se trata de «lograr un desarrollo como persona, con cuerpo y espíritu, en una comunidad humana solidaria con el ser humano»¹¹⁶. Así, la integralidad tampoco puede ser confundida con una suma de los componentes o de las ciencias, ya que el punto central consistiría en la formación integral del individuo, de tal suerte que aprenda a conocerse y actuar conforme a su naturaleza humana, es decir, como ser en relación.

De otra parte, se puede tener en cuenta que hay una clara cercanía conceptual entre educación integral e integración educativa. Normalmente esta última tiene como propósito incluir aquellos grupos o poblaciones que, por diversas circunstancias, han sido excluidas incluso de la misma oferta educativa, como en el caso de las personas que tienen algún tipo de discapacidad o de personas que no acceden a la educación por injusticias sociales aún presentes en distintas regiones del mundo¹¹⁷. Aunque no se puede reducir esta integración educativa a la educación integral, la primera resulta un componente básico, esencial, en cuanto no sería posible tener en cuenta la visión holística, cuando ni siquiera es posible asegurar el derecho fundamental a la educación.

Otra es la problemática que se da a través del concepto de «calidad integral educativa», propuesto por el jesuita Jorge R. Seibold, a través del cual la integralidad de la educación entra

116 William Roberto Daros, *op. cit.*, 280.

117 Cf. María Ángeles Parrilla Latas y Silvia Sierra Martínez, «Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 1, Vol. 18 (2015): 161-175; María Ángeles Parrilla Latas, «Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos», *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 36 (1999): 157-166.

en fusión con las preocupaciones de la calidad formativa. La base de este concepto es la apuesta por la formación en valores, en cuanto que la educación forma para la vida y no simplemente para responder a cuestionarios y presentar estadísticas. Su propósito consiste en transformar la realidad educativa, por esto los valores universales (incluyendo los religiosos) deben impregnar a todos los que intervienen en este proceso (estudiantes, profesores, directivos, personal de apoyo) y deben ser evaluados sin rendirse a la lógica economicista que prevalece en los procesos de evaluación de calidad en los colegios. Así, esta evaluación en la que todos intervienen para evaluar y ser evaluados, tiene en cuenta tres factores: el contexto socio-cultural, el contexto institucional-organizativo y el contexto didáctico-pedagógico¹¹⁸.

Aquí también conviene tener precaución cuando en no pocos escenarios educativos que favorecen la calidad educativa, finalmente gracias a la burocratización de la educación terminan por dar cuenta solamente de fríos procesos formales, a través de mediciones y cuantificaciones que supuestamente entrarían en un ranking de «calidad», en donde cada institución es medida en comparación con las otras y con otros países. Se trata de una dinámica perversa, motivada por el marketing, que en varias ocasiones no responde realmente a la visión de una educación integral y de calidad¹¹⁹.

Finalmente, otra manera de entender la formación integral se podría procurar a partir de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, específicamente en el numeral 26-2:

La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre

118 Cf. Jorge R. Seibold, «La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre valores y equidad educativa», *Revista Iberoamericana de Educación* 23 (2000): 215-231.

119 En parte, esta preocupación ha sido expresada en el subcapítulo 2.2 Complejidad y pensamiento complejo en la educación y la escuela.

todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz¹²⁰.

Lo valioso de este numeral no solamente es que de manera explícita aparece el ámbito religioso, al lado de los grupos étnicos, sino que hay tres valores que los dinamizarían dentro del marco más amplio de la educación: comprensión, tolerancia y amistad, teniendo como fin la conservación del ideal de paz. En este sentido, se ha propuesto que el empeño de lograr el *pleno desarrollo de la personalidad humana* sea interpretado como un sinónimo de la anhelada formación integral, pues estas dos frases cargadas de sentido realmente apuntarían a los mismos propósitos¹²¹.

4.2 Educación integral y Educación Religiosa Escolar

La riqueza inherente a la condición humana, en sus múltiples posibilidades, dimensiones y proyecciones, también implica la experiencia religiosa. Por tanto, un ser humano educado integralmente debería reconocer el papel que desempeña esta dimensión religiosa. Otro asunto de discusión e investigación será la metodología, los contenidos, la didáctica y la manera como se integra a un currículo escolar.

El peligro y los malentendidos se presentan cuando esta integralidad es minada por visiones cortas y reducidas, tal como sucede con el ataque directo de sectores laicistas extremos, que se valen de maniobras legales para prohibir cualquier tipo de expresión de fe religiosa en las escuelas públicas, aunque esas manifestaciones no atenten contra la dignidad ni la libertad de las demás personas, sino que hagan parte de manifestaciones propias de la vivencia cultural de una región. De esta manera «la educación integral de la persona

120 Declaración universal de los derechos humanos, consultada en octubre 2, 2014, http://www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf.

121 Cf. María Rosa De la Cierva, «Religión para una educación integral», *Cuadernos de pedagogía* 334 (2004): 58-61. Esta autora desarrolla su idea en el marco de las leyes españolas de educación y la necesaria formación religiosa.

así como la armonización entre fe, cultura y vida, parece ser que es irrealizable en las escuelas públicas de países donde su sistema político y jurídico se asienta sobre el principio de laicidad, que se viene denominando como neutralidad estatal en materia religiosa»¹²².

Dicha neutralidad podría llegar a convertirse en una descarada parcialidad arbitraria, que culmina con una clara prohibición, ataque, coacción, rechazo, desprestigio y amenaza sobre el ámbito religioso, con lo cual no solamente esas personas y organizaciones entran en contradicción legal, porque generalmente ese mismo grupo de personas promueve una formación supuestamente «integral», sino que también resquebrajan la integralidad buscada por instituciones u organizaciones religiosas, que en muchas ocasiones solamente tienen como propósito articular fe y razón, fe y cultura.

La Asociación Europa Laica, es uno de tantos órganos y comunidades que no consideran necesaria la formación de la dimensión religiosa. De hecho, la mayoría de estas organizaciones ataca cualquier tipo de ayuda o escenario en donde lo religioso tenga un lugar para darse a conocer. En el caso de la educación, la asociación mencionada considera que la escuela tiene como objetivo saber y no creer. Igualmente «considera que el adoctrinamiento religioso debe quedar totalmente aislado del currículo escolar, defendiendo un modelo de escuela laica que eduque sin dogmas, en valores humanistas y universales, donde se sientan cómodos tanto los no creyentes como los creyentes de diversas religiones o creencias»¹²³.

Lo paradójico de este pensamiento es que en el rechazo de la dimensión religiosa se atenta directamente contra la integralidad de la formación. El problema, pareciera ser un prejuicio o una concepción preconcebida «negativa» sobre la religión. Esto se

122 Irene María Briones Martínez, «Conciliación entre fe y cultura en la escuela», *ESE: Estudios sobre educación* 3 (2002): 50. Se aclara que esta profesora no hace mención explícita de la formación integral. Pero la reflexión generada, que parte de la problemática legislativa en Italia, ha dado la pauta para proponer reflexiones a partir de sus presupuestos.

123 Verónica Cobano-Delgado Palma, «La enseñanza de la religión en los centros escolares de algunos países europeos. Estudio comparado con la situación española», *Cuestiones Pedagógicas* 17 (2004): 175.

podría notar en cuanto que se estaría juzgando a la ERE como adoctrinamiento, pero ciertamente esta actitud es condenada incluso por las mismas organizaciones religiosas, como es el caso de la Iglesia católica que en el documento *Dignitatis humanae* prohíbe coaccionar de cualquier manera el ejercicio mismo de la elección religiosa, pues este hace parte de una expresión de la dignidad humana que no debe ser constreñida por ningún medio¹²⁴.

De la misma manera, se estarían desconociendo las disposiciones de distintas religiones que precisamente procuran en la ERE una enseñanza de los valores humanistas y universales. Y, finalmente, el rechazo hacia la formación religiosa tendría el resultado contrario al esperado por dicha asociación, en cuanto los creyentes de diversas religiones se podrían sentir incómodos al percibir que su institución educativa rechaza la formación religiosa, negando lo que consideran es un componente básico o esencial.

Con todo, desde una perspectiva autocrítica conviene también entrar a repensar la ERE, para determinar si ella ha sido diseñada, gestionada y evaluada en concordancia con las intenciones y propósitos de la educación «integral» hasta aquí expuesta. En un rápido análisis se podrán encontrar textos de clase, declaraciones oficiales y legales, así como resultados de investigación en donde no se expresa de manera explícita esta relación, pero tal vez algunos de ellos sí lo hagan de manera manifiesta o implícita.

Este cuestionamiento se debe aplicar a las temáticas abordadas en clase de religión, de modo aún más específico en la concepción de ser humano que se esté dando por sentada, de tal suerte que no se llegue a privilegiar la dimensión religiosa en un punto ya insostenible teórica y existencialmente, pues podría formar religiosamente pero en una separación radical de las demás dimensiones, en una especie de deísmo, fideísmo o fundamentalismo, alejado del ámbito social, económico y cultural.

124 Cf. Concilio Vaticano II, «*Dignitatis Humanae*», consultada en noviembre 2, 2014, www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html.

El camino de la integralidad no es sencillo, por eso el teólogo José María Mardones al preguntarse cómo dialogar con el fragmento afirma que no lo sabemos, pero sí recuerda, de una parte, que «el diálogo supone acogida del otro, apertura a sus planteamientos y posibilidad de transformación en su línea»¹²⁵. Esto representa optar y crecer en la capacidad de buscar alternativas y hasta revolucionar las propias estructuras, especialmente a través del diálogo e incluso dejarse transformar, superando los fundamentalismos que pueden ser provocados por una visión excesivamente institucionalizada y jerarquizada.

De otra parte, el mismo Mardones asevera que «la realidad del relativismo cultural, cada vez más fuerte en nuestro tiempo, y el desplazamiento cristiano hacia el Tercer Mundo pueden ser la ocasión (...) para este aprendizaje»¹²⁶, fijando así dos campos en prospectiva que se hace necesario atender con mayor cuidado, pues se plantean como escenarios a partir de los cuales se puede aprender a dialogar con el fragmento sin perder la perspectiva de conjunto.

En este sentido, conviene retomar una hermenéutica intercultural que identifica, junto con Raimon Panikkar, de un lado, que el diálogo dialéctico tiende más hacia objetos, doctrinas o conceptos, mientras que de otro lado, el diálogo dialógico se da entre sujetos, más allá de lo solo racional:

En el diálogo dialógico somos conscientes de que los conceptos que utilizamos brotan de una fuente más profunda. No solo permito que el otro me conozca sino que llego a conocer mejor mi propio *mythos* mediante las críticas y descubrimientos de mi interlocutor. El diálogo dialógico no tiende ni a la victoria en el contexto de las ideas ni a un acuerdo que suprima una auténtica diversidad de opiniones¹²⁷.

125 José María Mardones, *op. cit.*, 154.

126 Ídem.

127 Raimon Panikkar, *El diálogo indispensable: paz entre las religiones* (Barcelona: Península, 2003), 67.

Pero más allá de Panikkar, en el propósito de asumir una actitud académica aún más «integral», la hermenéutica intercultural no se reduciría al propósito de superar el logos como respuesta a las ocasiones en que se han negado u olvidado las dimensiones suprracionales, sino que implica ampliar el mismo logos o lo que entendemos por «racional», de tal manera que no solamente se identifiquen dimensiones no racionales junto con los valores de la conciencia simbólica, sin que se procure recuperar todo lo valioso de la racionalidad, no para imponerla nuevamente desde una sola perspectiva, sino para reconstruirla interculturalmente, en otros universos de inteligibilidad¹²⁸.

Para terminar este apartado, también conviene cuestionar si la educación integral tiende hacia un tratamiento holístico y plural de la religión, en donde los profesores de ERE, por una parte, sepan abonar el terreno para una perspectiva ecuménica e interreligiosa, concibiendo la diversidad de experiencias religiosas y espirituales, e incluso las posturas de los ateos e indiferentes, como expresión de la plural riqueza de la humanidad, pluralismo que se configura como paradigma y ayuda a ampliar las fronteras¹²⁹ para una mejor convivencia en la diferencia.

Con los componentes aquí esbozados y otros tantos que hacen parte de las múltiples aristas que conforman la ERE, se trasluce la manera como opera la misión de formar integralmente, ya que la educación integral procura acoger la mayor cantidad de elementos que se hacen conscientes al ejercicio reflexivo, en constante apertura y como respuesta a un mundo que es tanto plural como mutable.

4.3 Retomando los saberes para la educación del futuro

Hacia 1999 Edgar Morin escribió *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, como parte de un proyecto dirigido

128 Cf. Carlos Miguel Gómez, «La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar», *Franciscanum* 164, Vol. LVII (2015): 19-43.

129 Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, «Teología del Pluralismo Religioso: paradigma y frontera», *Franciscanum* 156, Vol. LIII (2011): 75-104.

por la Organización de las Naciones Unidas para la educación, la ciencia y la cultura – Unesco, en la coyuntura del cambio de milenio, y con una intencionalidad compleja, pues aunque alza el vuelo confesando la incertidumbre del conocimiento, seguidamente se atreve a proponer siete saberes aplicables a toda la sociedad. Por este motivo dichos saberes debían ser realmente transversales o fundamentales, lo suficientemente amplios como para alcanzar una aceptación en el orden universal, al tiempo que suficientemente «proyektivos» para lograr una aplicación en cada contexto, con todas sus variaciones y particularidades.

Previo al desarrollo de los siete saberes, llama la atención que, en coherencia con la perspectiva del pensamiento complejo, se evocan cuatro horizontes que intervienen en esta propuesta, identificados por el mismo Morin y que se pueden reconocer como puntos cardinales de comprensión. Más que cuatro columnas inamovibles a partir de las cuales se construye esta propuesta se trataría de cuatro lentes o puertas abiertas: «intervienen las opciones *filosóficas* y las *creencias religiosas* a través de las *culturas y civilizaciones*»¹³⁰.

Igualmente, Federico Mayor, quien fuera director de la Unesco y encargado de hacer la presentación del libro, lo anuncia como un aporte ante la necesidad de que la educación se abra al futuro, de que el ámbito educativo por ser tan esencial para la misma vida humana hiciera viable su posteridad, mediante la vuelta a ciertos valores universales compartidos y gracias a una nueva perspectiva que entrañaba una transformación del pensamiento y del sistema educativo¹³¹.

Si bien este libro de Morin no fue dirigido o pensado en el marco de la ERE, involucra una serie de pistas de reflexión y de acción que ciertamente pueden ser tenidas en cuenta de manera sistemática y se configuran en un cúmulo de posibilidades para

130 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001), 15. Las cursivas son nuestras.

131 Cf. *Ibid.* 12.

repensar una ERE integral. Igualmente, en el tiempo transcurrido desde su formulación hasta la actualidad, vale la pena evaluar qué tanto se han cumplido, o mejor, qué tan en serio se han tomado los siete saberes que se consideran necesarios para la educación del futuro, pero no un futuro lejano, sino cercano, que se edifica con cada ladrillo (propuestas e iniciativas) de orden educativo.

De esta manera, a través de los siete capítulos se presenta paulatinamente cada uno de los saberes propuestos. En el primero de ellos «Las cegueras del conocimiento: el error y la ilusión», se identifican estos dos últimos aspectos (error e ilusión) como canales desde los cuales se ha dirigido constantemente la construcción del conocimiento, pese a los intentos de la modernidad por adquirir el cartesiano conocimiento claro y distinto. Se trata del error en la percepción dada por los sentidos humanos, unidos a estos están los sentimientos y problemas que surgen de la psique, pero también se trata del error que se comete en el uso/abuso de las teorías o ideas y, finalmente, las variadas interpretaciones que han dado lugar a equivocaciones y malentendidos en la humanidad¹³².

Al identificar el origen de los errores e ilusiones del conocimiento, se estaría dando la pauta para entrar a mediar entre la afectividad y la racionalidad, sin favorecer solo una de ellas, en cuanto que precisamente sería un error y una ilusión querer separar componentes de la vida humana que facilitan el conocimiento cuando obran en conjunto. En la misma perspectiva se debe reconocer que, a pesar del imaginario común y lo que se ha concebido como «paradigma», las ciencias naturales y la racionalidad de Occidente no son infalibles, pues la memoria y el intelecto pueden jugar malas pasadas cuando la racionalidad se pervierte y, por causa de la ceguera, se convierte en racionalización, es decir, en un intento desviado del uso de la razón, pues generalmente no se reconoce que hay múltiples racionalidades y que la autocrítica debe estar presente como elemento dinamizador y transformador, dando paso al principio de incertidumbre.

132 Cf. *Ibid.*, 21-27.

Con esto la educación debe hacer frente al *imprinting* que la cultura deja en la mente de los individuos, así como a la normalización que cierra las puertas a la crítica. Una forma sería mediante las ideas, con una *idealidad* entendida como proyección de las ideas a la realidad, pero sin caer en *idealismo* que se impone sobre la realidad. Este último no solo resiste lo real, sino que ignora la novedad, lo que brota de manera inesperada o lo que aún permanece en el ámbito del misterio, dada la limitada condición humana. Por tanto, se necesita motivar el conocimiento a través de otro tipo de ideas, «una nueva generación de teorías abiertas, racionales, críticas, reflexivas, autocríticas»¹³³, es decir, la generación de ideas complejas.

Con el segundo saber se identifican cuáles serían «los principios de un conocimiento pertinente». Este conocimiento debe tener en cuenta el contexto en su complejidad, en su perspectiva global y multidimensional. Con este fin no es suficiente conocer elementos aislados de lo que está en conexión, ni conformarse con conocimientos abstractos, sino procurar ir al todo compuesto por distintas partes en interconexión y que dependen de distintas relaciones y dimensiones que hacen posible su desarrollo, en una sana tensión entre unidad y multiplicidad¹³⁴.

Asimismo, el conocimiento que se adquiere de lo particular debe acudir constantemente a la inteligencia de lo general, que a partir de la «curiosidad» permanece abierta a cuestionamientos y relaciones de diverso tipo. Solo así se podrá responder a la aporía de los conocimientos especializados (hiperespecialización), en cuanto generalmente no motivan la contextualización, no se hacen responsables de los problemas globales, ni infunden valores como la solidaridad, pues sus fuerzas tienden a reducir la complejidad hacia la simplicidad, produciendo de esta manera que el mismo proceso del conocimiento sea ininteligible o caiga en una falsa

133 *Ibíd.*, 35.

134 Cf. *Ibíd.*, 37-41.

racionalidad dominada por la tecnocracia, que olvida lo que está tejido en conjunto¹³⁵.

El tercer conocimiento pretende «enseñar la condición humana», bajo la premisa de que no es pertinente continuar una educación en donde la unidad compleja de lo humano es entendida «por medio del pensamiento disyuntivo que concibe nuestra humanidad de manera insular por fuera del cosmos que lo rodea, de la materia física y del espíritu del cual estamos constituidos, ni tampoco por medio del pensamiento reductor que reduce la unidad humana a un substrato puramente bio-anatómico»¹³⁶.

Por esta razón es indispensable recordar que en el universo intervienen el orden, el desorden y la organización, que en la aventura cósmica la Tierra solo ocupa una minúscula parte y tiene una condición marginal, que el surgimiento de la vida se debe a un solidario encuentro de partículas y se despliega en distintos ecosistemas de los cuales depende, que el ser humano va de la hominización hacia la humanización en una condición cósmico-biofísica y sico-socio-cultural¹³⁷.

Entonces, lo humano de lo humano se hace evidente en una compleja cadena de relaciones, pues «la mente es un surgimiento del cerebro que suscita la cultura, la cual no existiría sin el cerebro»¹³⁸, al tiempo que de modo complementario y antagónico (no jerárquico) conviven en el ser humano la razón, la afectividad y el impulso, y de esta forma también se identifica que el individuo, la sociedad (cultura) y la especie humana son juntamente medio y fin. Estos componentes reflejan lo más humano de lo humano, que es su conformación en una unidad diversa o en la multiplicidad de su singularidad, con lo cual se reafirma que el ser humano mismo es complejo, está compuesto por un entramado de relaciones, causas y

135 Cf. *Ibid.*, 41-48.

136 *Ibid.*, 50.

137 *Ibid.*, 50-54.

138 *Ibid.*, 55.

efectos sin perder por ello su identidad o su individualidad¹³⁹. El ser humano es al mismo tiempo:

Sapiens y demens (racional y delirante)

Faber y ludens (trabajador y lúdico)

Empiricus e imaginarius (empírico e imaginador)

Economicus y consumans (económico y dilapidador)

Prosaicus y poeticus (prosaico y poético)¹⁴⁰

En el cuarto conocimiento se quiere «enseñar la identidad terrenal», que debe dar cuenta de la era planetaria y de la mundialización que exige un pensamiento policéntrico que tenga en cuenta la unidad en la diversidad. Esta era planetaria inicia con la conquista que dirige el Occidente y la constitución de la civilización europea, en su afán de colonizar el resto del mundo, hasta lograr mediante la industria y la técnica un proceso de mundialización, entendido como difusión de la economía liberal y como una realidad unificadora con interconexiones antes nunca pensadas que, finalmente, también han generado una gran variedad de escisiones, antagonismos, desconocimientos y supresión de la diversidad humana en la dinámica global¹⁴¹.

Pero es especialmente el siglo XX el que da cuenta de esta identidad terrenal, en cuanto ha brindado la muerte como herencia, principalmente con el latente peligro de las armas nucleares y la destrucción por la muerte ecológica, gracias a que el desarrollo pretendido por la modernidad se ha convertido en poder de autodestrucción. Pero el siglo XX, en paralelo, también ha dejado una potencia creadora y esperanzadora, la capacidad de generar contracorrientes regeneradoras que desde la solidaridad y la responsabilidad logren la transformación necesaria a favor de la

139 Cf. *Ibíd.*, 55-63.

140 *Ibíd.*, 60.

141 Cf. *Ibíd.*, 66-72.

vida, de una mayor conciencia de vivir en una misma Tierra-Patria, en una misma comunidad de destino¹⁴².

Por esto, es necesario aprender a «estar-ahí» en el Planeta. Aprender a estar-ahí quiere decir: aprender a vivir, a compartir, a comunicarse, a comulgar; es aquello que solo aprendemos en y por las culturas singulares. Nos hace falta ahora aprender a ser, vivir, compartir, comulgar también como humanos del Planeta Tierra. No solamente ser de una cultura sino también ser habitantes de la Tierra. Debemos dedicarnos no solo a dominar sino a acondicionar, mejorar, comprender¹⁴³.

«Enfrentar las incertidumbres» es el quinto conocimiento propuesto, fruto de la caída del mito del progreso, de tal modo que el futuro ya no está asegurado, sino que queda abierto y por tanto se vuelve impredecible, expuesto a la incertidumbre. De igual manera la historia no se concibe como evolución lineal ni como un círculo del que no hay salida, sino que se ha demostrado cómo la incertidumbre está presente en ella para crear y recrear la humanidad, en donde se inserta la innovación o la desviación (desorden) a lo ya establecido (orden) y así surgen las nuevas organizaciones, abiertas a nuevas transformaciones¹⁴⁴.

En este mundo cambiante se hace indispensable aprender a enfrentar las incertidumbres, especialmente las que surgen de la idea que se hace la humanidad de la realidad, de tal modo que además de identificarla es preciso aprender a interpretarla. En la misma dinámica sería preferible reconocer que el acto cognitivo tiene un carácter incierto y solo en pocas ocasiones se han adquirido realmente algunas pocas certezas. Para enfrentar esta falta de certeza Morin propone la «ecología de la acción» que en este contexto de apertura o reconciliación con la incertidumbre consiste en «tener

142 Cf. *Ibíd.*, 72-81.

143 *Ibíd.*, 79.

144 Cf. *Ibíd.*, 83-88.

en cuenta su propia complejidad, es decir, riesgo, azar, iniciativa, decisión, inesperado, imprevisto, conciencia de desviaciones y transformaciones»¹⁴⁵.

Dicha ecología de la acción es consciente del riesgo que conlleva cualquier acción o decisión, pero incorpora la precaución sabiendo que ella no es absoluta. Asimismo, en la puesta en marcha de cualquier acción, tanto los fines como los medios pueden ser inciertos, pues no siempre se mantienen los nobles ideales esperados y se sabe que con medios perversos se han alcanzado fines ideales. En la misma medida, es incierta la relación entre toda acción y el contexto en donde se desarrolle. Por consiguiente, la ecología de la acción promueve el reconocimiento claro de los riesgos ante las acciones acometidas, especialmente las que se proyectan a largo plazo porque serían las que más cerca están de la incertidumbre, al igual que promueve una estrategia (no un programa como secuencia cerrada de acciones) que consiste en hacer frente a la incertidumbre y al azar, reconocer los riesgos y con ello apostarle a la acción, ayudados de la prudencia y la audacia, pero hasta el punto de considerar viable la aparición de modificaciones en la decisión y la acción¹⁴⁶.

El sexto conocimiento consiste en «enseñar la comprensión», pues la misión espiritual de la educación consistiría precisamente en «enseñar la comprensión entre las personas como condición y garantía de la solidaridad intelectual y moral de la humanidad»¹⁴⁷. Para ello no es suficiente el caudal de información o los gigantescos avances científicos que facilitan la comunicación. La comprensión es aún más compleja, pues incluso no se reduce a comprensión objetiva (intelectual-inteligibilidad), sino que hace alusión a la comprensión intersubjetiva facilitada por la empatía y la apertura. Y entre los problemas más evidentes de esta comprensión, con gravísimas consecuencias históricas, se cuentan el egocentrismo que no es más que la incompreensión de sí mismo hasta el punto

145 *Ibíd.*, 91.

146 *Cf. Ibíd.*, 92-96.

147 *Ibíd.*, 98.

de adjudicar los males a los demás y anteponerse para sobresalir, con lo que se hace evidente la falta de autocrítica. En paralelo se encuentran el etnocentrismo y el sociocentrismo, que reducen el conocimiento del todo a una sola de sus partes (propia etnia o propia sociedad)¹⁴⁸.

Pareciera que en el espíritu humano prevalecen estas estructuras, pero esto no significa que no se puedan superar mediante opciones éticas e intelectuales, tales como la «ética de la comprensión» propuesta por Morin, que consiste en comprender profundamente al otro en su diferencia e incluso en la peor de sus acciones, sin esperar nada a cambio, sin excomulgar, sin condenar, pues solo valdría la argumentación y refutación que faciliten la humanización de la humanidad. Este ideal se lograría mediante un pensar complejo, a través de un autoexamen permanente que libere a cada persona de la tentación de ser juez de los demás, para aceptar que todos quieren ser comprendidos en sus acciones, por lo que se esperaría la promoción de la compasión y la tolerancia, a la vez que una actitud abierta para reaprender o aprender sin cesar, hasta llegar a un grado de conciencia tal que como una metaestructura pueda comprender las estructuras de incompreensión y se promuevan nuevos caminos de solución¹⁴⁹.

Finalmente, la última enseñanza sería la de una «ética del género humano» o una antropoética que desarrollaría el bucle compuesto por: individuo, sociedad y especie. Esta ética permitiría concebir y lograr una humanidad consciente de su «ciudadanía planetaria»¹⁵⁰. Con este propósito la relación individuo-sociedad se despliega en la democracia, que desde la perspectiva de la complejidad, no solamente da cuenta del consenso de la mayoría, sino que a través del debate y el principio dialógico da cabida a la diversidad y al conflicto. Y desde la relación individuo-especie se promueve la hospitalidad universal, al igual que una actitud de

148 Cf. *Ibíd.*, 99-102.

149 Cf. *Ibíd.*, 103-109.

150 *Ibíd.*, 113.

solidaridad, pues el destino planetario es la humanidad, ella es la opción o la apuesta de la educación¹⁵¹:

La humanidad dejó de ser una noción meramente biológica debiendo ser plenamente reconocida con su inclusión indisociable en la biósfera; la humanidad dejó de ser una noción sin raíces; ella se enraizó en una «Patria», la Tierra, y *Tierra es una Patria en peligro*. La humanidad dejó de ser una noción abstracta: es una realidad vital ya que desde ahora está amenazada de muerte por primera vez. La humanidad ha dejado de ser una noción solamente ideal, se ha vuelto una comunidad de destino y sólo la conciencia de esta comunidad la puede conducir a una comunidad de vida; la humanidad, de ahora en adelante, es una noción ética: ella es lo que debe ser realizado por todos y cada uno¹⁵².

4.4 La Educación Religiosa Escolar ante los saberes para la educación del futuro

A lo largo de la propuesta de este texto sobre ERE en perspectiva de complejidad, a partir de ejemplos, narraciones históricas o categorías propias de las tradiciones religiosas y educativas, se han expresado imaginarios y reflexiones sobre la formación religiosa en las escuelas o colegios. Empero, a continuación se cuestionará la ERE a la luz de estos siete saberes expuestos, verificando en qué medida es posible asumirlos y qué nuevos desafíos quedan planteados.

Así, en primer lugar, se debe reconocer que la ERE también ha sido víctima del error y la ilusión, pues se ha dejado llevar en varias ocasiones de una visión cerrada de la afectividad o sentimentalismo sin tener en cuenta otras perspectivas o caminos dados por la racionalidad. Aunque también es de conocimiento público que en el afán por justificar racionalmente el hecho religioso se corre el riesgo de desvanecer el misterio, lo que permanece inexplicable

151 Cf. *Ibíd.*, 114-120.

152 *Ibíd.*, 120-121.

por la sola razón humana. Por tanto, ha sido víctima al dejarse enceguecer de estas dos tendencias, tanto como ha sido victimaria cuando impone sus prejuicios, tradiciones y experiencias generando nuevas cegueras. Con todo, el reto estaría en prevenir el error y la ilusión con ideas cercanas a la complejidad.

En segundo lugar, la ERE debe procurar un conocimiento pertinente, que se logra a través de una mirada holística y en el reconocimiento de la conexión del todo con las partes. Por consiguiente, la ERE no puede entrar en el juego de los saberes hiperespecializados, encerrada en su propia perspectiva o asumiendo sus componentes educativos y teológicos desde una sola escuela o tradición. Por lo contrario, debe manifestarse corresponsable de los demás saberes y contextos, al igual que con el propósito común de la formación humana en la escuela, especialmente mediante la difusión de los valores universales.

En tercer lugar, la ERE debe tender conscientemente hacia la enseñanza de la condición humana. Y si bien es cierto que desde aquí no se promueve solamente una visión bioanatómica cerrada, tampoco puede desconocerla ni promover una visión religiosa y espiritual ensimismada que desconozca la corporeidad y los problemas sociales. Ciertamente, la ERE no puede negar que la humanidad está trazada por el ideal de la unidad en la diversidad, en donde la religión es uno de sus componentes y debe aprender a entrar en relación con la complejidad de sus tensiones y posibilidades, tanto en la motivación del diálogo interreligioso y ecuménico, como en la promoción del diálogo entre el hombre religioso (*religious*) con el hombre ateo (*atheus*), pues no sería coherente el rechazo de ningún ser humano¹⁵³ en la complejidad de su condición.

En cuarto lugar, la ERE está en plena conexión con la enseñanza de la identidad terrenal, no solamente porque se vea afectada

153 Jaime Laurence Bonilla Morales, «Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar», en *Educación religiosa escolar y pedagogías del reconocimiento del pluralismo religioso* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014).

por los procesos de mundialización o porque desde la reflexión sobre la religión se lance una crítica al pretendido dominio de Occidente, el cristianismo incluido, sino también porque es una voz de esperanzadora transformación en medio del poder de autodestrucción humana y porque debe enseñar a dar respuestas pertinentes ante las necesidades de la Tierra Patria, de la sociedad que se reconstruye.

En quinto lugar, la ERE también debe afrontar con entereza las incertidumbres, que en distintas épocas han aparecido y desaparecido, pues en algunas ocasiones y en algunos contextos la ERE ha sido valorada por sus contribuciones, pero en otros ha sido relegada o prohibida, dando lugar a la incertidumbre de su propia existencia. En la misma medida, la ecología de la acción aplicada a la ERE puede catapultar las necesarias actualizaciones y transformaciones, si se deja guiar por la complejidad, incluso si se trata de una ERE confesional, pues a través de una «estrategia» puede ser aplicada respondiendo a los múltiples problemas sociales, puede fortalecer las relaciones con las demás áreas y tendría la capacidad para prevenir las desviaciones que atenten contra la humanidad, con prudencia y audacia.

En sexto lugar, desde la ERE se puede potencializar la enseñanza de la comprensión entre las personas, la comprensión intersubjetiva, que es la que precisamente subyace a la experiencia religiosa y a las enseñanzas de la ERE, teniendo cuidado de no caer en el egocentrismo, ni ser cómplice del etnocentrismo y el sociocentrismo. Esto solo se puede lograr mediante una actitud autocrítica vigilante. En la misma medida la ERE puede asumir la ética de la comprensión promovida por Morin, para comprender al otro en su diferencia, en la diversidad de su propia experiencia social, económica, étnica, cultural y religiosa, en una entrega plena (*kenótica*), que no busca juzgar ni imponerse sino servir, con compasión y tolerancia.

Y, en séptimo lugar, la ERE también puede asumir en sus contenidos y en su lectura de la realidad, la ética del género humano, en donde el individuo, la sociedad y la especie entran en relación directa con el potencial de las tradiciones religiosas que deberían

asumir el reto de fortalecer la conformación de la humanidad. Así se facilitaría una relación dialógica con la democracia, en el respeto de la diferencia y el conflicto, al igual que se potenciaría el valor de la hospitalidad y la solidaridad con toda la humanidad.

Ahora bien, según los parámetros ya expuestos en los capítulos anteriores, si la ERE se ofrece como una educación integral, no será para buscar un puesto de privilegio y poder, sino para reconocerse en el océano de la complejidad humana, facilitando el diálogo de saberes y, según el principio hologramático, sabiéndose parte del todo y en relación con las otras partes, en una visión integral del conocimiento para la constitución de un ser humano integral.

Y ya que «conjuntamente, una política del hombre, una política de civilización, una reforma de pensamiento, la antropoética, el verdadero humanismo, la conciencia de *Tierra-Patria* reducirían la ignominia en el mundo»¹⁵⁴, la ERE no puede permanecer retraída de este propósito mundial que afecta directamente el currículo, el aula de clase, los procesos formativos de docentes y estudiantes, las políticas públicas y hasta las manifestaciones religiosas en relación con la diferencia.

154 Edgar Morin, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*, op. cit., 121.

Bibliografía

- Angulo Hernández, Lilian Nayive y León Salazar, Aníbal Ramón. «Los rituales en la escuela. Una cultura que sujeta al currículo». *Educere* 49, Año 14 (2010): 305-317.
- Avanzini, Guy. «El desarrollo de las "ciencias de la educación" y los fundamentos del renacimiento de la reflexión filosófica en el campo de la educación en Francia». *Pensamiento Educativo*, Vol. 28 (2001): 51-66.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. *Ciencia y religión. Horizontes de relación desde el contexto latinoamericano*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2012.
- _____. «Del pensamiento religioso en Kierkegaard hacia una teología cristiana en Tillich: entre el sistema y la existencia». *Scripta Theologica* 1, Vol. 46 (2014): 15-37.
- _____. «Principios del pensamiento complejo en Edgar Morin». *Franciscanum* 135, Vol. XLV (2003): 83-143.
- _____. ed. *Reflexiones y perspectivas sobre educación religiosa escolar*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2013.
- _____. «Teología del Pluralismo Religioso: paradigma y frontera». *Franciscanum* 156, Vol. LIII (2011): 75-104.
- _____. «Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar». En *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014.

- Borrero, Alfonso. *La interdisciplinariedad concepto y práctica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2003.
- Briones Martínez, Irene María. «Conciliación entre fe y cultura en la escuela». *ESE: Estudios sobre educación* 3 (2002): 49-68.
- Cobano-Delgado Palma, Verónica. «La enseñanza de la religión en los centros escolares de algunos países europeos. Estudio comparado con la situación española». *Cuestiones Pedagógicas* 17 (2004): 161-179.
- Cano Martínez, María Isabel. «La investigación escolar: un asunto de enseñanza y aprendizaje en la Educación Secundaria». *Investigación en la escuela* 67 (2009): 63-79.
- Cañal de León, Pedro. «La investigación escolar y estrategias de enseñanza por investigación». *Investigación en la escuela* 38 (1999): 15-36.
- Carvajal Escobar, Yesid. «Interdisciplinariedad: desafío para la educación superior y la investigación». *Revista Luna Azul* 31 (2010): 156-169.
- Colom Cañellas, Antonio Juan y Rodríguez Cruz, María del Pino. «Teoría de la Educación y Ciencias de la Educación: carácter y ubicación». *Teoría de la educación* 8 (1996), 43-54.
- Concilio Vaticano II, «Gravissimum educationis momentum». Consultada en abril 3, 2013. www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_sp.html.
- _____. «Dignitatis Humanae». Consultada en noviembre 2, 2014. www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vatii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html.
- Conferencia Episcopal de Colombia. *Escuela y religión. Hacia la construcción de un modelo de educación religiosa*. Bogotá: Conferencia Episcopal de Colombia, 2000.
- Corpas de Posada, Isabel. «Educación Religiosa Escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano». *Ciencias Sociales y Religión* 17, año 14 (2012): 77-104.

- Coy Africano, María Elizabeth. *Aprender... enseñar. Posibles alternativas teórico-prácticas*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2008.
- _____. «Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué?». *Franciscanum* 152 Vol. LI (2009): 49-70.
- _____. «La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares». *Franciscanum* 154, Vol. LII (2010): 53-83.
- Daros, William Roberto. «La educación integral y la fragmentación posmoderna». *Revista de Ciencias de la Educación* 171 (1997): 275-309.
- De la Cierva, María Rosa. «Religión para una educación integral». *Cuadernos de pedagogía* 334 (2004): 58-61.
- Declaración universal de los derechos humanos. Consultada en octubre 2, 2014. www.hchr.org.co/documentoseinformes/documentos/carceles/1_Universales/B%E1sicos/1_Generales_DH/1_Declaracion_Universal_DH.pdf.
- Duschatzky, Silvia. *La escuela como frontera. Reflexiones sobre la experiencia escolar de jóvenes de sectores populares*. Buenos Aires: Paidós, 2005.
- Dupuis, Jacques. *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*. Santander: Sal Terrae, 2000.
- Eliade, Mircea. *Historia de las ideas y de las creencias religiosas* Vol. I. Madrid: Cristiandad, 1975.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía* T. III (K-P). Barcelona: Ariel, 1994.
- Foucault, Michael. *El orden del discurso*. Buenos Aires: Tusquets Editores, 1992.
- García Carrasco, Joaquín y García del Dujo, Ángel. *Teoría de la educación I. Educación y acción pedagógica*. Salamanca: Universidad de Salamanca, 1996.

- García Regidor, Teódulo. *La educación religiosa en la escuela*. Madrid: Instituto Superior de Ciencias Religiosa y Catequéticas San Pío X, 1994.
- García, Lorenzo; Ruiz, Marta y García, Miriam. *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Madrid: Narcea-UNED, 2009.
- Gardner, Howard. *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples*. México: Fondo de Cultura Económica, 1993.
- Gervilla Castillo, Enrique. «Un modelo axiológico de educación integral». *Revista española de pedagogía* 215, Vol. 58 (2000): 39-58.
- Gómez, Miguel Ángel y Alzate, María Victoria. «Saberes, disciplinas y disciplinas escolares: diferentes sentidos para las didácticas». *Cultura del cuidado enfermería* 1, Vol. 7 (2010): 37-52.
- Gómez Rincón, Carlos Miguel. *Diálogo interreligioso. El problema de su base común*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2008.
- _____. «La hermenéutica intercultural de Raimon Panikkar». *Franciscanum* 164, Vol. LVII (2015): 19-43.
- Guzmán Gómez, Majela. «Sistemas de organización del conocimiento y transdisciplinariedad: un acercamiento desde el enfoque de los niveles integrativos». *Acimed: revista cubana de los profesionales de la información y la comunicación en salud* 18,5 (2008): 1-11.
- Knitter, Paul. *Introducción a las teologías de las religiones*. Navarra: Editorial Verbo Divino, 2007.
- Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- LaCueva, Aurora. «La investigación en la escuela necesita otra escuela». *Investigación en la escuela* 38 (1999): 5-14.

- Lora, Josefa. «La educación corporal: nuevo camino hacia la educación integral». *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 2 (9) (2011): 739- 760.
- Maldonado, Carlos Eduardo y Gómez Cruz, Nelson Alfonso. *El mundo de las ciencias de la complejidad. Un estado del arte*. Bogotá: Universidad del Rosario, 2010.
- Mardones, José María. *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento*. Santander: Sal Terrae, 1988-
- Martínez Miguélez, Miguel. «Transdisciplinariedad. Un enfoque para la complejidad del mundo actual». *Conciencia Activa* 1 (2003): 107-146.
- McLaren, Peter. *La escuela como un performance ritual. Hacia una economía política de los símbolos y los gestos educativos*. México: Siglo XXI, 2003.
- _____. *La vida en las escuelas. Una introducción a la pedagogía crítica en los fundamentos de la educación*. México: Siglo XXI, 2005.
- Mejía Uribe, Francisco. «El fin de la moral y la revitalización de la ética». *Eidos* 4 (2006): 26-38.
- Melloni, Javier. *Vislumbres de lo real. Religiones y revelación*. Barcelona: Herder, 2007.
- Meza Rueda, José Luis. «Apuntes para una teología de la educación a partir de la encíclica Fides et ratio de Juan Pablo II». *Theologica Xaveriana* 49 (1999): 161-168.
- _____, ed. *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (Bogotá: San Pablo, 2011).
- Mialaret, Gastón. *Ciencias de la Educación*. Barcelona: Oikos-tau, 1977.
- Moltmann, Jürgen. *Teología de la Esperanza*. Salamanca: Sígueme, 1981.

- Morin, Edgar. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antropos, 1984.
- _____. *El Método. Tomo I: La naturaleza de la naturaleza*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1981.
- Morin, Edgar. *El Método. Tomo II: La vida de la vida*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1983.
- _____. *El Método. Tomo III: El Conocimiento del Conocimiento*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1994.
- _____. *El Método. Tomo IV: Las ideas. Su hábitat, sus costumbres, su organización*. Madrid: Ediciones Cátedra, 1992.
- _____. *El Método. Tomo V. La humanidad de la humanidad*. Madrid: Ediciones Cátedra, 2003
- _____. *El método. Tomo VI. Ética*, Madrid, Cátedra, 2006.
- _____. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- _____. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2001.
- _____. *Paradigma perdido: Ensayo de bioantropología*. Barcelona: Editorial Kairós, 1992.
- _____. *Sobre la interdisciplinariedad*. Publicado en el boletín n.º 2 del Centre International de Recherches et Etudes Transdisciplinaires. Consultado en abril 12, 2012. www.edgarmorin.org/Portals/0/desafio%20de%20lo%20inesperado.pdf.
- Morin, Edgar; Ciurana, Emilio Roger y Motta, Raúl Domingo. *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa, 2003.
- Morin, Edgar y Delgado Díaz, Carlos Jesús. *Reinventar la educación. Abriendo caminos a la metamorfosis de la humanidad*. México: Multiversidad Mundo Real Edgar Morin, 2014.
- Motta, Raúl. «Complejidad, educación y transdisciplinariedad». *Polis 3*, Vol.1 (2002): 1-21.

- Nicolescu, Basarab. «Transdisciplinariedad: pasado presente y futuro 1.^a Parte». *Visión Docente Con-Ciencia* 31, Año VI (2006): 15-31.
- Otto, Rudolf. *Lo santo. Lo racional y lo irracional en la idea de Dios*. Madrid: Alianza, 1980.
- Panikkar, Raimon. *El diálogo indispensable: paz entre las religiones*. Barcelona: Península, 2003.
- Pannenberg, Wolfhart. *Teoría de la ciencia y teología*. Madrid: Libros Europa, 1981.
- Parrilla Latas, María Ángeles. «Unidad en la diversidad: itinerario formativo para una escuela de todos». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 36 (1999): 157-166.
- Parrilla Latas, María Ángeles y Sierra Martínez, Silvia. «Construyendo una investigación inclusiva en torno a las distintas transiciones educativas». *Revista interuniversitaria de formación del profesorado* 1, Vol. 18 (2015): 161-175.
- Peña Collazos, Wilmar Aníbal. «El pensamiento complejo y los desafíos de la educación del siglo XXI». *Magistro* 2, Vol. 1, (2007): 223-234.
- Pérez Andreo, Bernardo. *No podéis servir a dos amos. Crisis del mundo, crisis de la Iglesia*. Barcelona: Herder, 2013.
- Pérez Herrera, Manuel Antonio. «La práctica pedagógica investigativa. Nuevo rol de una educación integral». *Horizontes pedagógicos* 1, Vol. 12 (2010): 1-12.
- Pérez Soba, Juan José. «Ética y teología moral». *Scio* 7 (2011): 77-115.
- Piaget, Jean. «La epistemología de las relaciones interdisciplinarias». En L. Apostel, G. Berger, A. Briggs y G. Michaud. *Interdisciplinariedad: problemas de la enseñanza y de la investigación en las Universidades*. México: Asociación

Nacional de Universidades e Institutos de Enseñanza Superior, 1975.

_____. *La psicología de la inteligencia*. Barcelona: Crítica, 1999.

Piaget, Jean. *Psicología del niño*. Madrid: Morata, 1978.

Pindado, Vicente Martín, Coord. *El hecho religioso. Datos, estructura, valoración*. Madrid: Editorial CCS, 1996.

Poché, Fred. «Contextualité et théorie de l'agir humain. Contribution philosophique a une distinction entre éthique et morale». *Franciscanum* 153, Vol. LII (2010): 2017-245.

Polkinghorne, Jhon. *Ciencia y Teología. Una introducción*. Santander: Editorial Sal Terrae, 2000.

Ramos, Rafael Yus. *Educación integral. Una educación holística para el siglo XXI*, tomo 1. Bilbao: Desclée de Brouwer, 2001.

Ríos Beltrán, Rafael. «Las ciencias de la educación entre universalismo y particularismo cultural». *Revista Iberoamericana de Educación* 4, Vol. 36 (2005): 1-14.

Rodríguez, Milagros Elena. «Matemática, cotidianidad y pedagogía integral: tendencias oferentes desde una óptica humanista integral». *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 3, Vol. 13 (2010): 105-112.

Sancho, Juana M. «¿Qué educación, qué escuela para el futuro próximo?». *Educatio Siglo XXI* 2, Vol. 27 (2009): 13-32.

Scannone, Juan Carlos. «Teología e interdisciplinariedad: Presencia del saber teológico en el ámbito de las Ciencias». *Theologica Xaveriana* 94 (1990): 63-79.

Sciacca, Michele Federico. *L'uomo, questo «squilibrato»*. *Saggio sulla condizione umana*. Roma: Fratelli Bocca, 1956. Versión en español: *El hombre este desequilibrado*. Barcelona: Luis Miracle, 1958.

Seibold, Jorge R. «La calidad integral en educación. Reflexiones sobre un nuevo concepto de calidad educativa que integre

valores y equidad educativa». *Revista Iberoamericana de Educación* 23 (2000): 215-231.

Silenzi, María Inés. «Algunos aportes del enfoque incrustado de las ciencias cognitivas a las ciencias de la educación. El rol del entorno en las prácticas educativas». *Prometeica* 6, Año 3 (2012): 48-65.

Teixeira, Faustino. *Teología de las religiones*. Quito: Abya Yala, 2005.

Torres Queiruga, Andrés. *Diálogo de las religiones y autocomprensión cristiana*. Santander: Editorial Sal Terrae, 2005.

_____. *La constitución moderna de la razón religiosa*. Madrid: Trotta, 1992.

_____. «Teología, filosofía y ciencias de la religión». En *Religión*, editado por José Gómez Caffarena. Madrid: Trotta, 1993.

Vargas, Germán. *Tratado de epistemología*. Bogotá: San Pablo, 2006.

Weber, Max. *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus, 1983.

Zambrano Leal, Armando. «Las ciencias de la educación y didáctica: hermenéutica de una relación culturalmente específica». *Educere* 35, año 11 (2006): 593-599.

Índice

Introducción	9
Capítulo 1	
Configuración de la Educación Religiosa Escolar	15
1.1 ¿Naturaleza de la Educación Religiosa Escolar?	17
1.1.1 Educación	20
1.1.2 Religiosa	26
1.1.3 Escolar	29
1.2 La Educación Religiosa Escolar como disciplina y como área del conocimiento	33
Capítulo 2	
El pensamiento complejo y la Educación Religiosa Escolar	41
2.1 La complejidad y el paradigma del pensamiento complejo	43
2.2 Complejidad y pensamiento complejo en la educación y la escuela	46
2.3 La Educación Religiosa Escolar desde el paradigma del pensamiento complejo	57
Capítulo 3	
La transdisciplinariedad aplicada a la Educación Religiosa Escolar	61
3.1 Conformación disciplinar	65
3.2 En camino hacia la transdisciplinariedad	72
3.3 La Educación Religiosa Escolar más que una disciplina	79

Capítulo 4

Hacia una Educación Religiosa Escolar como educación integral	87
4.1 Acercamiento al concepto de educación integral	89
4.2 Educación integral y Educación Religiosa Escolar	96
4.3 Retomando los saberes para la educación del futuro	100
4.4 La Educación Religiosa Escolar ante los saberes para la educación del futuro	109
Bibliografía	113
Índice	123
Biografía del autor.....	125

Biografía del autor

Jaime Laurence Bonilla Morales. Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria por la misma institución y Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá. Actualmente realiza el doctorado en «Artes y humanidades: teología» de la Universidad de Murcia (España). Ha sido Coordinador de investigaciones, líder de grupo de investigación y director de posgrados en la Facultad de Teología de la Universidad de San Buenaventura, así como profesor y director de trabajos de grado de la Especialización en Educación Religiosa Escolar y la Licenciatura en Teología. Ha realizado investigaciones y distintas publicaciones sobre filosofía, teología y Educación Religiosa Escolar. Actualmente es profesor investigador de la Universidad de San Buenaventura, en la Facultad de Ciencias Humanas y Sociales, miembro del grupo de investigación Devenir y Editor de la revista *Franciscanum*. email: JBonilla@usbbog.edu.co; laurencebm@yahoo.es

Este libro se terminó de imprimir
el 30 de octubre de 2015
en la Unidad de Publicaciones de la
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.

El presente texto, como resultado de investigación, surge de los retos que diariamente afrontan los profesores y profesoras de Educación Religiosa Escolar (ERE), especialmente ante la necesidad de fundamentar su quehacer (...), pues cada vez son más precipitadas y profundas las transformaciones culturales a las que deben responder con audacia, valentía, creatividad y pertinencia académica, especialmente quienes aún consideran que la ERE tiene mucho que aportar en la formación de las nuevas generaciones, en estos contextos multiformes, y que debe ganar credibilidad en el conjunto de las demás disciplinas, ciencias y saberes.

(...) se hizo una opción por el paradigma de la complejidad, como horizonte de interpretación, como filtro crítico que permitiera tamizar y proyectar la ERE, con el fin de generar encuentros y diálogos fructíferos, aunque con la clara conciencia de que esta interpretación no da soluciones prefabricadas, ni agota las deliberaciones o explicaciones posibles, que esperamos sigan en aumento.

(Introducción)


EDITORIAL
BONAVENTURIANA



Diseño e impresión: Unidad de Publicaciones,
Universidad de San Buenaventura, sede Bogotá.