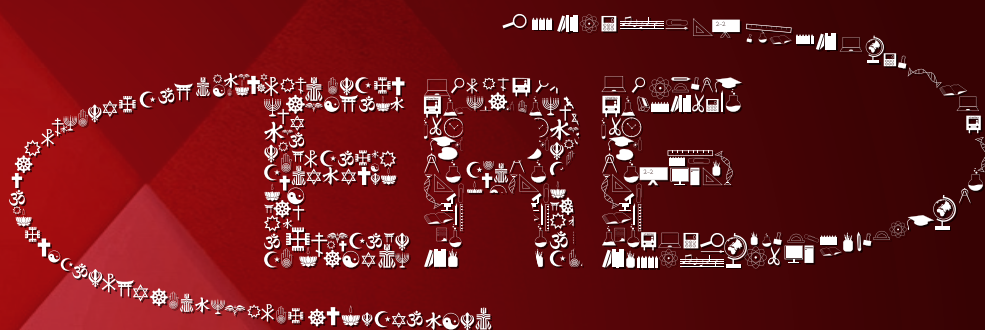




UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA
BOGOTÁ



EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y PEDAGOGÍAS PARA EL RECONOCIMIENTO DEL PLURALISMO RELIGIOSO

Jaime Laurence Bonilla Morales (director y editor)

Jacqueline García Garzón

Juan Diego González Ruiz

Edgar Pardo Rodríguez

Héctor Edilson Galindo González

Juan Francisco Muñoz Acosta

Facultad de Teología – Serie Teológica n.º 19

**EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR Y
PEDAGOGÍAS PARA EL RECONOCIMIENTO
DEL PLURALISMO RELIGIOSO**

Jaime Laurence Bonilla Morales (director y editor)

Universidad de San Buenaventura, Bogotá

Serie Teológica n.º 19

ISBN 978-958-8422-86-2

Bonilla Morales, Jaime Laurence

Educación Religiosa Escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso. / Jaime Laurence Bonilla Morales, director y editor.

-- Bogotá : Editorial Bonaventuriana, 2014.

334 p. : il. -- (Serie Teológica; 19)

Incluye referencias bibliográficas.

ISBN 978-958-8422-86-2

1. Educación religiosa - Enseñanza 2. Pluralismo religioso 3. Resiliencia (Educación) 4. Educación religiosa-Colombia

CDD. 268



Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso

© Jaime Laurence Bonilla Morales (director y editor)

Serie Teológica • Número 19

Grupo de Investigación Kairós de la Facultad de Teología de la Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

© Editorial Bonaventuriana, 2014

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

Coordinadora editorial: Luz Dary Hemelberg Rojas

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: 978-958-8422-86-2

Tiraje: 250 ejemplares

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

Impreso en Colombia - *Printed in Colombia.*

Abril de 2014

Contenido

Introducción general

Jaime Laurence Bonilla Morales 7-14

Capítulo 1

La Educación Religiosa Escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso

Jacqueline García Garzón 15-43

Capítulo 2

La resiliencia como pedagogía para el reconocimiento del pluralismo. El reconocimiento de la pluralidad como destreza resiliente

Juan Diego González Ruiz 45-110

Capítulo 3

La pedagogía crítica en la perspectiva de Paulo Freire. Para el reconocimiento del pluralismo religioso en la Educación Religiosa Escolar

Edgar Pardo Rodríguez 111-158

Capítulo 4

El enfoque histórico-cultural como factor pedagógico fundamental para la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar y del reconocimiento del pluralismo religioso

Héctor Edilson Galindo González 159-216

Capítulo 5

La Pedagogía del Amor. Camino personal frente al paradigma unidad-pluralidad religiosa

Juan Francisco Muñoz Acosta..... 217-275

Capítulo 6

Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar

Jaime Laurence Bonilla Morales 277-320

Biografía de los autores 321-323

Índice General 325-332

Introducción general

Jaime Laurence Bonilla Morales

Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso, es la obra que presentamos a la comunidad educativa, creyente y académica, fruto de un ejercicio investigativo, de la indagación de las necesidades y urgencias del contexto, al igual que del compromiso por difundir el conocimiento y brindar reflexiones pertinentes que den cuenta de las pedagogías que pueden favorecer el reconocimiento del pluralismo religioso, desde el lugar particular de la educación religiosa escolar.

Ciertamente, con este libro seguimos cumpliendo nuestro objetivo de hacer investigación de calidad y, desde el grupo de investigación Kairós de la Facultad de Teología de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá, seguir compartiendo distintos frutos¹. Pero este tipo de productos condensa, en primer lugar, los intereses formativos de investigación que surgen en el marco de la Especialización en Educación Religiosa Escolar. En segundo lugar, los intereses académicos por presentar el tipo de indagaciones, cuestionamientos y propuestas que van surgiendo desde el compromiso docente. Y, en tercer lugar, los propósitos y esfuerzos institucionales en cuanto la investigación es de manera efectiva una función sustantiva en nuestra Universidad². De este modo nace y se desarrolla el proyecto

1 Entre los frutos o logros alcanzados destacamos nuestro anterior libro: Jaime Laurence Bonilla Morales (director y editor) *Reflexiones y perspectivas sobre Educación Religiosa Escolar* (Bogotá: Bonaventuriana, 2013), producto de las primeras indagaciones sobre el proyecto de investigación que impulsa el presente libro.

2 Cf. Universidad de San Buenaventura, *Proyecto Académico Pedagógico* (Bogotá: Bonaventuriana, 2010), 68.

de investigación «Educación religiosa y propuestas pedagógicas para el reconocimiento del pluralismo religioso».

Del mismo modo, adquiere un particular significado que esta investigación se realice en un programa de posgrado, debido a que ciertamente el currículo forma y motiva la investigación, pero sobre todo porque el tema de estudio propio, es decir, la educación religiosa escolar, se aplica a un contexto que en Latinoamérica y particularmente en Colombia, debe responder a la diversidad religiosa y eclesial, a la ambigüedad que en muchas ocasiones es generada por las políticas públicas sobre educación, al tiempo que debe responder a contextos hostiles creyentes, indiferentes o ateos, como parte de las particularidades de nuestra sociedad.

Lo cierto es que el proceso o el camino recorrido en esta investigación y los resultados que queremos difundir configuran este libro, totalmente novedoso en el marco de la educación religiosa escolar, la pastoral educativa y los estudios del hecho religioso. Esto lo afirmamos con la certeza que nos da la indagación bibliográfica, pues ciertamente encontramos infinidad de investigaciones sobre pedagogía, otras tantas sobre pluralismo religioso, consideramos que hay muy pocas sobre educación religiosa escolar, pero son realmente muy escasas o prácticamente inexistentes las investigaciones que planteen esta relación tripartita que compartimos con este producto.

A manera de aclaración, también debemos afirmar que en el presente texto no agotamos la totalidad de los modelos o enfoques pedagógicos, ya que solamente presentamos aquellos que surgieron del interés de los autores, con el firme propósito de compartir el modo como dichos horizontes, de acuerdo con el tipo de ser humano y sociedad que quieren conformar, facilitarían o no el reconocimiento del pluralismo religioso.

Así pues, en el primer capítulo de nuestro libro: «La Educación Religiosa Escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso», escrito

por Jacqueline García Garzón, nos encontramos con un texto propositivo que emerge de las dimensiones pedagógica, legislativa y teológica que sustentan la educación religiosa escolar. Seguidamente, encontramos una sucinta y clara exposición sobre el aprendizaje significativo propuesto por Ausubel, en donde se describen sus componentes esenciales, al tiempo que se enfatiza en el aprendizaje por recepción y retención, como métodos que dinamizan esta pedagogía, y concluye esta parte con una aplicación a la educación religiosa escolar (ERE), es decir, con una ERE significativa.

Asimismo, en este capítulo encontramos una valiosa propuesta en donde la teología del pluralismo religioso puede convertirse en un real sustento epistemológico para la ERE. Con este fin, Jacqueline García Garzón se detiene en el concepto de pluralidad, así como en el aporte de reconocidos teólogos que han optado por una teología cristiana del pluralismo religioso, para posteriormente puntualizar cuál sería el aporte de esta teología a la ERE y, por tanto, por qué debemos propiciar una educación religiosa de orden plural. Este capítulo finaliza reflexionando en qué medida la mediación pedagógica del aprendizaje significativo favorece o no el reconocimiento del pluralismo religioso.

Por su parte, Juan Diego González Ruiz, en el segundo capítulo: «La resiliencia como pedagogía para el reconocimiento del pluralismo. El reconocimiento de la pluralidad como destreza resiliente», de manera claramente creativa y propositiva retoma esta perspectiva y la pone en relación con el contexto de la educación religiosa escolar y el pluralismo religioso. Con el fin de determinar el marco teórico que sustenta su propuesta, da inicio retomando las definiciones ya existentes del término resiliencia, desde distintas disciplinas, aunque obviamente se detiene en algunas percepciones que han nacido del ámbito educativo y que dieron como resultado lo que se ha denominado resiliencia educativa. Asimismo, aclara la relación que tiene la resiliencia con el constructivismo pedagógico y da algunos visos sobre su aplicación en el entorno familiar y educativo.

En su amplia exposición, quien escribe este capítulo, continúa explicitando cómo la resiliencia es una mediación pertinente entre los distintos tipos de relaciones afectivas del ser humano, cómo una equilibrada autoestima apoya este mismo factor y, por consiguiente, interviene directamente en la construcción de una mejor sociedad. Sin embargo, no deja de destacar con amplitud la manera como la resiliencia está presente en la relación con el Misterio, con las expresiones religiosas (razón simbólica, culturas, arte) y entre ellas la pluralidad de experiencias religiosas, destacándose de esta parte, de manera especial, la propuesta de una resiliencia espiritual. Finalmente, ya que la resiliencia implica la adquisición y formación de habilidades para establecer mejores relaciones, puntualiza cómo es posible aprender a partir de todo tipo de adversidades, cómo la resiliencia es esencial para la resolución de conflictos, para la adquisición de una memoria histórica, para promover la inclusión social y para motivar la vida comunitaria en un ambiente de paz verdadera. En todo el capítulo los lectores podrán encontrar referencias permanentes al ámbito de la ERE y sobre el reconocimiento del pluralismo religioso.

El tercer capítulo, escrito por Edgar Pardo Rodríguez, lleva por título «La pedagogía crítica en la perspectiva de Paulo Freire. Para el reconocimiento del pluralismo religioso en la Educación Religiosa Escolar». El autor parte del contexto de la ERE, expresando varias de sus experiencias y de las contradicciones que él ha vivido como docente en colegios del distrito, para luego recordar algunos componentes de la naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. Seguidamente, contextualiza el nacimiento y la razón de ser de la pedagogía crítica y así, posteriormente, hacer una opción por el pensamiento de Paulo Freire y el aprendizaje significativo dialógico, resaltando algunas de las ideas expuestas en *Pedagogía del oprimido* y *Pedagogía de la esperanza*.

Con este fin desarrolla la antropología freiriana, su gnoseología y, especialmente, su concepción educativa, en cuanto al fin de la educación, la enseñanza, la escolarización y la alfabetización

crítica, así como la investigación temática significativa y la manera como concibe el diálogo. Posteriormente, se menciona el contexto de la teología del pluralismo religioso, particularmente en la visión del teólogo Raimon Panikkar, destacando su concepción de diálogo dialogante. Y, finalmente, en su conclusión, explicita distintas posibilidades de relación entre el diálogo y el reconocimiento del pluralismo religioso en la ERE.

De otro lado, «El enfoque histórico-cultural como factor pedagógico fundamental para la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar y del reconocimiento del pluralismo religioso», cuarto capítulo del presente texto, escrito por Héctor Edilson Galindo González, parte de una concisa exposición sobre el concepto de cultura y de religión, valiéndose de distintos autores y documentos eclesiales, para luego explicitar cómo el ser humano desarrolla sus potencialidades en las culturas, cómo la religión integra individual y socialmente, y describe elementos que han configurado la actual crisis de las religiones y las culturas. A continuación, el autor esboza el marco de la pluralidad religiosa propia de América Latina y llama la atención sobre la necesidad de una teología del pluralismo religioso y una aplicación adecuada al contexto de la educación religiosa escolar.

Prosigue el autor ampliando cada uno de los componentes del enfoque histórico-cultural, acudiendo a la interpretación que se ha hecho de Vigotsky, de tal modo que sea asumido tanto en su etapa cognitiva como en la afectiva. Desde aquí se plantea una reflexión contextual del pluralismo religioso en la ERE, para lo cual trae a colación el significado del aprendizaje social y la internalización, lo que Vigotsky entiende por signos, lenguaje y herramientas, por la relación entre pensamiento y lenguaje, desarrollo y aprendizaje, el docente como mediador, la zona de desarrollo próximo, el aprendizaje colaborativo y la escritura como mediación.

En el quinto capítulo «La pedagogía del amor. Camino personal frente al paradigma unidad-pluralidad religiosa», escrito por Juan

Francisco Muñoz Acosta, presenta una serie de reflexiones sobre esta particular pedagogía, empezando por la definición del concepto amor, con la ayuda de algunas afirmaciones filosóficas y teológicas de San Buenaventura, Max Scheler y Benedicto XVI. Enseguida dilucida claramente que su apuesta surge y se consolida desde la tradición cristiana, pues desde aquí hace una lectura del amor como camino integral, retomando afirmaciones de los evangelios, en donde se presenta a Jesús como el maestro y en su actuación se vislumbra un estilo de pedagogía. Igualmente, se vale de la pedagogía del corazón que hace parte del sistema preventivo de Don Bosco, de la entrañable relación entre religión, razón y amor, para después describir en qué consiste la pedagogía del afecto, la pedagogía de las relaciones personales y del diálogo, así como su comprensión de la posible unión entre disciplina y amor, además de su interpretación de la educación moral y la búsqueda de felicidad. En estos últimos temas retoma la obra de Mario Peresson.

Del mismo modo, el autor comparte sus reflexiones sobre la relación entre la pedagogía del amor y el medio educativo, para lo cual tiene en cuenta el concepto de educación popular, cómo el concepto de persona juega un papel preponderante, su conexión con la naturaleza y el estatuto epistemológico de la ERE, para terminar recalando el amor como elemento que favorece el reconocimiento del pluralismo religioso.

Finalmente, Jaime Laurence Bonilla Morales, investigador principal del proyecto de investigación y editor del libro, escribe el sexto capítulo titulado «Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar». Con la intención de hallar puntos de encuentro u horizontes comunes desde el ámbito filosófico, teológico y educativo, que beneficien el contexto de la ERE, el autor empieza explicitando algunas definiciones sobre el diálogo, para luego detenerse en ciertas interpretaciones sobre este concepto, surgidas desde los espacios educativos, y subraya los principios que conforman el aprendizaje

dialógico, así como su relación con cinco pedagogías más. Termina esta parte ofreciendo algunos argumentos sobre la opción que se ha tomado al denominar a la teoría del diálogo y dialógica como un modelo pedagógico.

Dando continuidad al propósito establecido, el autor aborda con detenimiento la enseñanza dialogante de Louis Not, en el paso de una formación en primera y en tercera persona, a una que privilegia la que se da en segunda persona, correspondiente con su pedagogía inter-estructurante. A reglón seguido, se ofrecen distintos horizontes de comprensión sobre el diálogo interreligioso y ecuménico, haciendo énfasis en las condiciones y las formas del diálogo. Y culmina este capítulo con una serie de reflexiones, precisamente, sobre la aplicabilidad de estos dos grandes horizontes (dialógico-pedagógico y dialógico-religioso) en el contexto de la ERE.

Con este capítulo cerramos este libro, producto de investigación. Por lo tanto, también estamos hablando del producto de la pasión por el conocimiento y su divulgación, por el ejercicio constante de cuestionar, ser autocríticos y propositivos, así como por procurar tender puentes de relación adecuados, que den lugar a propuestas con rigor académico y, esperamos, tengan un alto impacto de transformación en el contexto.

Ahora bien, debemos afirmar que, aunque la unidad de la obra se hace evidente en el cumplimiento del propósito investigativo que nos unió, de tal manera que se puede hacer una lectura seguida de todos los capítulos, también es cierto que cada capítulo se convierte en un aporte enriquecedor que puede ser consultado de manera independiente, permitiendo una cierta libertad de elección en la rica gama de reflexiones encontradas en cada uno de ellos.

Finalmente, no podemos dejar de agradecer a todas las instancias de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá y, especialmente, a la Fundación SM por continuar promoviendo la formación de

nuestros especialistas en Educación Religiosa Escolar, así como a la Federación Internacional de Universidades Católicas – FIUC por patrocinar nuestro proyecto de investigación. Y, por supuesto, el agradecimiento se extiende a cada uno de los auxiliares de investigación que asumen el reto de investigar, por la calidad de su respuesta, dedicación, compromiso, pasión por la investigación e inquietud por la escritura, pues para todos ellos este es solamente el inicio de grandes proyectos personales investigativos, docentes y editoriales.

Capítulo I • • •

La Educación Religiosa Escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso

Jacqueline García Garzón

*El factor más importante que influye en el
Aprendizaje es lo que el alumno ya sabe.
Averígüese esto, y enséñese consecuentemente¹*

David Ausubel

Introducción

En muchos escenarios educativos se habla del carácter significativo de las diferentes áreas que conforman los currículos institucionales. La Educación Religiosa Escolar (ERE), al ser denominada por la Ley General de Educación como un área fundamental y obligatoria, no se escapa de este tipo de afirmaciones, razón por la cual a través de este capítulo se pretenden exponer los argumentos teóricos que dan respuesta a la pregunta ¿qué significa que la ERE sea un área significativa del conocimiento? Para ello, presentaremos especial atención a la teología en cuanto soporte epistemológico y a la pedagogía como disciplina que demarca el horizonte y finalidad educativa de la misma. Todo esto se desarrollará a través de cuatro apartados.

A la luz de la mirada pedagógica, legislativa y teológica, en la primera parte nos acercaremos al sentido y significado de la ERE como área del conocimiento, resaltando de manera particular el

1 David Ausubel, Joseph Novak, Helen Hanesian, «La adquisición y el uso de los conceptos», en *Psicología Educativa* (México: Trillas, 1990), 28.

aporte que esta realiza a la educación integral de las personas que cursan la educación básica y media.

Continuando en la línea antes enunciada, el segundo momento tiene como objetivo realizar una fundamentación teórica del carácter significativo de la ERE, a la luz de la propuesta constructivista del psicólogo y pedagogo estadounidense David Ausubel.

Con el fin de responder a cuál es el tipo de conocimiento propio de la ERE, en un tercer momento, se abordarán las categorías pluralismo y pluralidad como referentes teóricos a partir de los cuales se pretende fundamentar por qué la teología del pluralismo religioso resulta ser el camino epistemológico, que le otorga sentido a la ERE como un área significativa del conocimiento que propende la formación integral.

Luego de haber fundamentado el sentido de la ERE en cuanto área, en su dimensión pedagógica como significativa, y en su dimensión teológica como pluralista; el cuarto y último momento tiene como finalidad recoger, a modo de conclusión, los elementos pedagógicos que la teoría ausubeliana otorga para favorecer el reconocimiento de la teología del pluralismo religioso, como la mediación teórico-conceptual que posibilita las dinámicas de enseñanza-aprendizaje significativas de la ERE.

I. Sentido y significado de la ERE como área del conocimiento

En el presente apartado realizaremos un acercamiento reflexivo y argumentativo a la ERE, profundizando en el sentido y significado que posee en cuanto área del conocimiento², «reconociendo a

2 Aun cuando la opción de este capítulo es abordar la ERE como área del conocimiento, no por ello desconocemos su carácter e importancia como área de formación, puesto que la avalamos como «un escenario que posibilita experiencias educativas donde se plantean y analizan diversas formas de entender el mundo, de explicarlo, de argumentarlo; donde se conocen procedimientos para anticiparse a los problemas, para afrontarlos y resolverlos; donde se incentiva desde varias perspectivas el cultivo de múltiples potencialidades y aptitudes humanas; (...) se aprende a ser autónomos y a tomar decisiones responsablemente». Ministerio de Educación Nacional. *Lineamientos generales de procesos curriculares. Hacia la construcción de comunidades educativas autónomas doc.1* (Bogotá: MEN, 1994), 37.

su vez que en cuanto tal, se estructura a partir de una o varias disciplinas, las cuales se caracterizan por poseer un cuerpo propio de conceptos, principios, teorías, etc.; y un cuerpo propio de métodos y procedimientos que facilitan la construcción y apropiación de conocimiento»³. El desarrollo de esta premisa se realizará a partir de tres apartados: el primero se refiere al carácter pedagógico y al soporte antropológico que la propicia como área del saber; en el segundo se propone una reflexión acerca del sentido que, a partir de la ley general de educación, posee como área fundamental y obligatoria; y en el tercero se plantean algunas razones por las cuales la teología del pluralismo religioso debe ser el soporte epistemológico a partir del cual se acompañen los procesos de formación integral desde esta área del saber.

1.1 Mirada pedagógica

Situar a la ERE como un área del conocimiento nos pone delante de una pregunta fundamental: ¿qué es la ERE? De forma inmediata, la respuesta obvia es *la educación religiosa que se da en la escuela*. Sin embargo, profundizando en dicha respuesta, la pregunta se transforma: ¿qué significa educar en la religión? ¿Por qué la religión debe ser parte de la educación escolar?

La pregunta por la educabilidad⁴ de la ERE, nos introduce en el carácter pedagógico de la misma, en su objetivo educativo y en su aporte para la educación integral de los/las niñas/os y los/las jóvenes. Por tal motivo, de la mano de Gonzalo Jiménez Villar, afirmamos que dicha área del conocimiento debe aportar a una educación que:

Humanice, a través del cultivo de las potencialidades del ser humano y de su entorno y desde la experiencia con la trascendencia.

3 Cf. Ídem.

4 Comprendemos por *educabilidad* aquel ejercicio pedagógico de buscar que el estudiante le dé sentido a todo cuanto se le enseña. Para ello, en el ejercicio de enseñanza-aprendizaje, se tiene en cuenta en primera instancia al estudiante, como persona y su contexto teniendo en cuenta lo enseñable y aprehensible de la asignatura.

Personalice, aportando al reconocimiento de los seres humanos como personas, al reconocimiento y promoción de la dignidad, al cuestionamiento de la autenticidad personal y social, y al reconocimiento del sentimiento de solidaridad con el otro y con el mundo.

Favorezca el desarrollo de valores humanos y religiosos, contribuyendo para que el conocimiento religioso se encarne, se haga vida y se oriente a la solución de las necesidades humanas, es decir, que forme no solo en el *saber cognitivo*, sino en el *saber ser* y *saber hacer*⁵.

Junto al objetivo educativo de la ERE, también la educabilidad nos introduce en las dimensiones pedagógicas que son propias de esta área del conocimiento, entre las cuales es necesario destacar: la *dimensión cultural*, que de la mano de Paul Tillich, teólogo y filósofo protestante, se comprende como la forma de la religión⁶; la *dimensión ético-moral* que en sí misma da cuenta del compromiso y praxis social de la religión; la *dimensión teológica* a partir de la cual se comprenden los fundamentos epistemológicos que «favorecen la confrontación, diálogo y reflexión crítica de la religión con las demás ciencias del saber»⁷, la *dimensión cognitiva*, que propicia el desarrollo de pensamiento y, por último, la *dimensión antropológica* como aquella que propone un modelo de persona.

De manera particular quisiera detenerme en la dimensión cognitiva, para referir los procesos de pensamiento que esta área del conocimiento propicia en el quehacer educativo de la ERE. Comprendemos por pensamiento el «proceso complejo de habilidades que permiten al ser humano desempeñarse con efectividad en un

5 Cf. Gonzalo Jiménez Villar, «Fundamentos pedagógicos de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, ed. José Luis Meza Rueda (Bogotá: San Pablo, 2011), 262-266.

6 Paul Tillich, *La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo* (Bilbao: Desclée de Brouwer, 1970), 66.

7 Raúl García Galindo, «La enseñanza de la religión en los centros educativos», *Autodidacta. Revista de la Educación en Extremadura*, (2010), consultado en septiembre 10, 2012, www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_6_archivos/r_g_galindo.pdf.

contexto determinado»⁸. En cuanto proceso podemos afirmar que el pensamiento no es único ni acabado, en él coexisten tipos o formas de procesos intelectuales, cualitativamente diferentes, que vistos propiamente desde el marco de la ERE propician la adquisición de habilidades requeridas para resolver problemas, que de forma directa infieren en la conducta, como por ejemplo: ante la pregunta y la búsqueda de respuesta acerca del por qué y el cómo de la diversidad y pluralidad de tradiciones religiosas, podemos evidenciar cómo en el ejercicio educativo este interrogante supone, en el ser humano, un proceso de pensamiento de carácter *visual* (percibir, observar, interpretar y comprender), *técnico* (aplicar, validar, demostrar, practicar, utilizar), *nocional* (caracterizar, identificar, codificar y relacionar), *conceptual* (interpretar, comprender, conceptuar), *categorial* (ordenar, jerarquizar, clasificar, abstraer), *análogo* (comparar, contrastar, asociar, confrontar), *científico* (observar, diagnosticar, formular, definir, conceptuar, comprender, analizar, sintetizar, proponer), entre otros⁹.

En esta misma línea, de común acuerdo con la premisa antropológica, la interrelación entre la dimensiones cultural, ético-moral, teológica, cognitiva y antropológica, ubica a la educación religiosa como un área que favorece el reconocimiento y sentido del horizonte trascendente del ser humano, horizonte desde el cual puede dinamizar su existencia en el mundo.

1.2 Mirada legislativa

Por otra parte, la Ley General de Educación expedida en 1994, en comunión con el artículo 67 de la carta magna de nuestro país, reconoce, en el marco del desarrollo de la personalidad, que la educación en Colombia debe atender «a la formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética,

8 Pablo Romero Ibáñez, Gabriel E. Rodríguez Mendoza, Jorge Ramírez Caro, *Pensamiento hábil y creativo* (Bogotá: Redipace, 2003), 33.

9 Cf. *Ibíd*, 34-44.

cívica y demás valores humanos»¹⁰. Junto a ello en el artículo 23 establece como área obligatoria y fundamental, en la educación formal, en los niveles de preescolar, básica y media, a la educación religiosa. Reafirma tal mandato en el artículo 24 en el cual precisa:

El alcance de la obligatoriedad del área de educación religiosa, debido a que ella está protegida por los derechos de libertad de conciencia, libertad religiosa, libertad de pensamiento y el derecho de los padres a escoger el tipo de educación que esté de acuerdo con sus convicciones¹¹.

Este marco legal es retomado y ratificado con más ahínco en el decreto 4500 del 2006, en él se retoman los artículos ya enunciados y se especifica:

La educación religiosa se fundamenta en una concepción integral de la persona sin desconocer su dimensión trascendente y considerando tanto los aspectos académicos como los formativos (...) [Por tanto,] todos los establecimientos educativos que imparten educación formal, ofrecerán, dentro del currículo y en el plan de estudios, el área de Educación Religiosa como obligatoria y fundamental, con la intensidad horaria que defina el Proyecto Educativo Institucional (...), [por lo cual] la asignación académica de educación religiosa debe hacerse a docentes de esa especialidad o que posean estudios correspondientes al área y tengan certificación de idoneidad expedida por la respectiva autoridad eclesiástica¹².

Los argumentos jurídicos en torno a la obligatoriedad de la ERE en la educación formal, al estar sustentados en el reconocimiento de la dimensión espiritual (Art. 5 de la Ley 115) o trascendental (Decreto 4500) como parte integral de la persona, nos permite ampliar

10 República de Colombia, *Ley General de Educación: Ley 115 de febrero 8 de 1994*, consultada en julio 15, 2012, www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf. Art 5.

11 David Eduardo Lara Calderón, «Fundamentación Jurídica de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectiva*, op. cit., 254.

12 Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 4500 de 2006*, artículo 2,3 y 6, consultada en julio 15, 2012, www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22461.

nuestro horizonte puesto que, de cara al sentido y significado de la misma, la pertinencia de esta área no solo está supeditada por el mandato legal, sino por el fundamento antropológico que la orienta, es decir, en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes (Art 1 de la Ley 115).

En este orden de ideas la educación que no asuma la dimensión religiosa, espiritual o trascendente, inherente al ser humano, como una tarea propia, sería una educación incompleta, no solo porque esta hace parte del ser de la persona, sino también porque esta dimensión integra, en su ser mismo, las preguntas de sentido que dinamizan el ser de la persona en el mundo.

Al respecto, el profesor David Eduardo Lara afirma:

La formación religiosa escolar se fundamenta en la comprensión del desarrollo integral de la persona, lo cual implica reconocer la dimensión religiosa de cada sujeto humano. (...) El punto de partida de la reflexión sobre la ERE necesariamente ha de ser antropológico y desde allí se constata que el hecho religioso es un fenómeno social y un fenómeno humano por excelencia, ya que en el marco de la historia, desde el origen mismo del sujeto humano hasta el hoy contemporáneo, se encuentran lugares, símbolos, instrumentos, expresiones y experiencias de sentido connotadas por la religión¹³.

Ahora bien, junto a esta afirmación es posible retomar la precisión hecha por Tillich, quien afirma que en el ser humano existe una dimensión de trascendencia que lo atañe incondicionalmente, la cual es equiparada con la dimensión religiosa, que es a su vez fundamento y profundidad de la vida del espíritu humano¹⁴. De la mano de estos dos autores es posible ratificar que para dinamizar y garantizar una educación integral, en la educación formal, la

13 David Eduardo, Lara Calderón, *op. cit.*, 255.

14 Cf. Paul Tillich, *op. cit.*, 85.

dimensión religiosa del ser humano no puede ser relativizada o subestimada dentro del currículo de un colegio que se diga sujeto a la ley colombiana, puesto que esta es clara al hablar de la pretensión integral de la educación.

1.3 Mirada teológica

Del mismo modo, en el marco de una educación integral, ya hemos indicado que el sentido y significado de la ERE radica en el reconocimiento de la dimensión religiosa del ser humano como elemento constitutivo de este. Por tal motivo, la tarea que nos ocupa a continuación es delimitar el soporte epistemológico desde el cual esta área del conocimiento puede dinamizar su quehacer, aportando a la formación integral del ser humano y generando una comprensión dialogal con aquel fenómeno cultural que, a lo largo de la historia, ha conducido al ser humano a establecer una relación de trascendencia con aquella realidad sagrada que, estando fuera de sí, lo remite a sí mismo para dar sentido a su existencia, realidad llamada hecho religioso. En este orden de ideas acudimos a la teología, entendida como aquel saber crítico-reflexivo que ha interpretado y sistematizado el hecho religioso en el marco de una experiencia de fe particular-histórica y cultural.

Esta comprensión de la teología nos abre el horizonte permitiéndonos identificar que no existe «la teología», por el contrario existen tantas teologías como tradiciones (convicciones) religiosas. Por lo cual, frente al sentido y significado de la ERE, la pregunta inmediata sería ¿cuál de las tantas teologías debe soportar el ejercicio educativo de la ERE? y es aquí donde emerge la teología del pluralismo religioso, como opción epistemológica en este escrito. Sin embargo, para lograr un comprensión mucho más amplia de esta opción epistemológica, resulta pertinente ahondar un poco más en el sentido de la ERE, para ello nos acercaremos a continuación al carácter significativo de la misma.

2. El aprendizaje significativo como fundamento pedagógico de la ERE

En el apartado anterior hemos intentado precisar el sentido y significado de la ERE como área. Ahora nos detendremos a analizar el carácter significativo de la misma, para lo cual tomaremos como referente teórico la pedagogía del aprendizaje significativo propuesta por David Ausubel. En un primer momento realizaremos un acercamiento al significado del aprendizaje significativo, intentando precisar sus premisas más relevantes. En un segundo momento, en el método pedagógico utilizado para gestar este tipo de aprendizaje en el aula. Y culminaremos con un sencillo análisis del carácter significativo de la ERE, a partir de la propuesta ausubeliana.

2.1 Significado del aprendizaje significativo

David Ausubel¹⁵, en el año de 1963, formuló una propuesta pedagógica conocida como teoría del aprendizaje significativo¹⁶. Con ella este psicólogo educativo buscaba «superar el enfoque conductista de la

15 David Paul Ausubel nació en Brooklyn, New York, el 25 de octubre de 1918 y murió el 9 de julio de 2008. Estudió medicina y psicología en las Universidades de Pennsylvania y Middlesex. Después de terminar su formación en psiquiatría, estudió en la Universidad de Columbia y obtuvo su doctorado en Psicología del Desarrollo. Fue director del Departamento de Psicología Educativa para posgraduados en la Universidad de New York, donde trabajó hasta jubilarse en 1975. En 1976 fue premiado por la Asociación Americana de Psicología por su contribución distinguida a la psicología de la Educación. Cf. «El profesor David Ausubel murió el 9 de julio de 2008», *Educación química*, (2008), consultada en julio 15, 2012, <http://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&q=DAVID+AUSUBEL%2C+biograf%C3%ADa&btnG=&lr=>

16 Existen tres pensadores que ejercen una marcada influencia en la propuesta de aprendizaje significativo, a saber: Piaget, de quien asume el concepto y la génesis de las estructuras cognoscitivas, donde se concibe el pensamiento como organizado y jerarquizado, siendo desde estas estructuras desde donde se asimila el mundo y las realidades. T. Kuhn, del cual asume el concepto de paradigma aplicado a los procesos de aprendizaje, convirtiéndose en una especie de lentes conceptuales que orientan el conocimiento y posibilita encontrar nuevos significados en datos ya conocidos. Y Toulmin, retomando la necesidad de encontrar principios educativos básicos que orienten la investigación y la construcción de conocimiento científico. Cf. Pablo Romero, Gabriel E. Rodríguez, Jaime Ramírez. *op cit.*, 73.

enseñanza y el aprendizaje»¹⁷ de carácter memorístico, a partir de presupuestos constructivistas. «Su planteamiento se inscribe dentro del modelo de procesamiento de la información»¹⁸. El enfoque principal de su propuesta se resume así:

El conocimiento es significativo por definición. Es el producto significativo de un proceso psicológico cognitivo («conocer») que supone la interacción entre unas ideas «lógicamente» (culturalmente) significativas, unas ideas de fondo («de anclaje») pertinentes en la estructura cognitiva (o en la estructura de conocimiento) de la persona concreta que aprende y la «actitud» mental de esta persona en relación con el aprendizaje significativo o la adquisición y la retención de conocimientos¹⁹.

Para David Ausubel el surgimiento de nuevos significados en el estudiante refleja la consumación de un proceso de aprendizaje significativo. El factor más determinante para el aprendizaje está dado por la estructura cognitiva, ya que según como estén organizados los conceptos se posibilitará o no el aprendizaje. De acuerdo con ello, una estructura cognitiva altamente jerarquizada y organizada, donde los conceptos se encuentren diferenciados y claros, permitirá realizar aprendizajes más significativos²⁰.

Por esta razón, es posible resaltar que uno de los ejes transversales de la propuesta ausubeliana radica en la adquisición y el uso de los conceptos, en cuanto que estos «constituyen la base tanto del aprendizaje de preposiciones²¹ por recepción significativa como de la

17 María Luz Rodríguez Palmero, *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva* (Barcelona: Octaedro, 2008), 5.

18 Pablo Romero, Gabriel E. Rodríguez, Jaime Ramírez. *op. cit.*, 73.

19 David Ausubel, *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (Barcelona: Paidós, 2002), 1.

20 Cf. Pablo Romero, Gabriel E. Rodríguez, Jaime Ramírez, *op. cit.*, 76.

21 En el desarrollo de su propuesta, Ausubel propone tres tipos de preposiciones, a saber: **Preposiciones antecedentes**, entendidas como, ideas relevantes en la estructura cognoscitiva que se refiere a una tarea de resolución de problemas como la determinación de una proposición del planteamiento del problema. **Preposiciones de capa inferior**, son aquella sometidas a transformación en el curso o proceso del aprendizaje por descubrimiento o la resolución de problemas. Por último, las **preposi-**

generación de preposiciones relativas a la resolución significativa de problemas»²². Para nuestro psicólogo estadounidense los conceptos, básicamente, pueden definirse como «objetos, eventos, situaciones o propiedades que poseen atributos de criterios comunes que están diseñados en cualquier cultura mediante algún signo o símbolo aceptado, favoreciendo, a su vez, que el ser humano experimente una representación, aunque no completa ni sensorialmente»²³.

Reconociendo que «la formación de conceptos para un individuo está determinada culturalmente y es un producto de las experiencias idiosincráticas de una persona»²⁴, es claro que el ejercicio pedagógico, para Ausubel, debe propiciar en el estudiante no solo la asimilación de nuevos conceptos, sino la transformación en la estructura cognoscitiva en el estudiante, puesto que:

El aspecto más importante del proceso de asimilación de conceptos comprende relacionar las ideas pertinentes y establecidas en la estructura cognoscitiva del alumno, el contenido genérico potencialmente significativo comprendido en la definición del término o en las claves contextuales (sus atributos de criterio). [De tal forma que] el surgimiento fenomenológico del nuevo significado genérico en el alumno es producto de esta interacción y refleja a) el contenido real de los atributos de criterio del concepto nuevo y de las ideas de afianzamiento con las cuales se relacionan, y b) el tipo de relación (derivativa, elaborativa, limitadora o supraordinada) establecida entre ellos²⁵.

El punto de partida para motivar al aprendiz está dado por el material potencialmente significativo y la actitud significativa frente al aprendizaje por parte del estudiante, es decir, por la disposición para relacionar de manera sustancial (no al pie

ciones de planteamiento de problema, conocidas como las instrucciones que definen, la naturaleza, condiciones y objetivos de una tarea de resolución de problemas. David Ausubel, *Psicología educativa* (México: Trillas, 1990), 541. Cf. David Ausubel, Joseph Novak, Helen Hanesian, *op. cit.*, 541.

22 *Ibíd.*, 86.

23 Cf. *Ibíd.*, 538.

24 *Ibíd.*, 89.

25 *Ibíd.*, 95.

de la letra) y no arbitraria el nuevo material con su estructura cognoscitiva. El establecimiento de este tipo de relación está determinado por la significación lógica del material presentado, comprendida como la existencia de las ideas de anclaje o subsumidoras adecuadas en el sujeto, que permitan la interacción con el material nuevo que se presenta, de tal forma que en el proceso del aprendizaje el significado lógico se transforme en significado psicológico, evidenciando que el subsumidor que actuó de anclaje se ha transformado y la información que se recibió se ha interpretado²⁶.

En este orden de ideas podemos afirmar con Ausubel que el significado psicológico es real o fenomenológico, mientras que el significado lógico depende de la naturaleza del material en sí mismo. Por tal motivo, en el proceso de aprendizaje significativo, «los conceptos subsumidores viene a ser el grado de conceptualización necesario para que el estudiante realice una tarea de aprendizaje concreta, por lo cual la variable más importante para que se produzca el aprendizaje significativo es la estructura cognoscitiva del alumno»²⁷, sin que con ello se relativice la disposición o capacidad que se tenga, en un momento dado, para que una persona ponga en funcionamiento su estructura cognitiva.

2.2 Método pedagógico de la teoría del aprendizaje significativo

A la luz de lo ya expuesto es importante precisar cuál es el método que se debe utilizar para motivar un verdadero aprendizaje significativo. Así, reconocemos que otro elemento clave para la propuesta ausubeliana es el enfoque pedagógico, formulado para dinamizar procesos de aprendizaje significativo y no memorístico.

26 Cf. David Ausubel, Joseph Novak y Helen Hanesian, *op. cit.*, 48-55.

27 María Luz Rodríguez Palmero, *op. cit.*, 14.

Para ello abordaremos a continuación el aprendizaje por recepción²⁸ (que no es el mismo que el repetitivo).

Ausubel insiste en que el camino para lograr un proceso significativo está dado por el aprendizaje por recepción y retención, es decir, por aquel «tipo de aprendizaje en el que el contenido total de lo que se debe aprender se presenta al aprendiz más o menos en una forma final»²⁹, de tal manera que lo único que se le pide al aprendiz es que comprenda el material y lo incorpore a su estructura cognoscitiva, para relacionarlo con sus conocimientos previos para solucionar problemas en el futuro³⁰, por lo cual este tipo de aprendizaje

sugiere un proceso intrínsecamente activo porque como mínimo requiere: 1) el tipo de análisis cognitivo necesario para determinar qué aspectos de la estructura cognitiva ya existente son más pertinentes al nuevo material potencialmente significativo; 2) algún grado de conciliación con las ideas ya existentes en la estructura cognitiva, es decir, percibir similitudes y diferencias y resolver contradicciones aparentes o reales, entre conceptos y proposiciones nuevos y ya establecidos; 3) la reformulación del material de aprendizaje en función del vocabulario y del fondo intelectual idiosincrásico de la persona concreta que aprende³¹.

28 Esta propuesta metodológica es expuesta por Ausubel en contraposición al modelo de enseñanza aprendizaje basado en el descubrimiento, la cual, como repuesta al conductismo imperante, privilegiaba el activismo y postulaba que solo se aprende aquello que se descubre. Cf. María Luz Rodríguez Palmero, «La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual», *Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa* Vol. 3, Núm. 1, (2011), consultada en junio 20, 2012, www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf. Para ampliar esta premisa David Ausubel, Josep Novak y Helen Hanesian en su obra *Psicología educativa* dedican un capítulo especial para presentar, entre otros aspectos, los antecedentes históricos y analizar de forma crítica las limitaciones psicológicas y educativas de este tipo de aprendizaje. Cf., *op. cit.*

29 David Ausubel, Josep Novak, Helen Hanesian, *op. cit.*, 538.

30 Cf. *Ibíd.*, 112.

31 David Ausubel, «Resumen sobre la teoría de la asimilación sobre aprendizaje y retención de carácter significativo», en *Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva*, *op. cit.*, 32.

Para Ausubel el carácter significativo del aprendizaje por recepción se diluye cuando se aplican, de forma prematura, técnicas puramente verbales con alumnos cognitivamente inmaduros; o cuando se presentan, de forma arbitraria, hechos aislados sin principios organizadores o explicatorios; o en el empleo de procedimientos de evaluación que miden únicamente la capacidad para reproducir ideas en las mismas palabras³². Por el contrario, para que esta mediación pedagógica propicie un aprendizaje verdaderamente significativo, es necesario que el pedagogo se dé a la tarea de «seleccionar, organizar, presentar y traducir el contenido de la materia de estudio de tal forma que se adecue a la etapa de desarrollo que corresponda»³³.

En esta misma línea, se propone que este tipo de mediación es de carácter activo en cuanto:

antes de ser retenidos los significados estos suponen un proceso de adquisición, que implica a su vez una actitud de motivación y disposición del estudiante, no solo para recoger información conceptual, sino para a la luz de ella realizar consideraciones reflexivas que le permitan elaborar e integrar el material nuevo a su estructura cognoscitiva. Por tal motivo, la medida en que el aprendizaje significativo por recepción sea activo, es decir, que interactúe el estudiante como protagonista y el docente como mediador expositivo, dependerá en parte de la necesidad que el estudiante tenga de significados integrados y de lo vigoroso que sea su capacidad de autocrítica; así como también, si las ideas centrales y unificadoras de una disciplina se aprenden antes que se introduzcan los conceptos e informaciones periféricos, si se hace hincapié en definiciones exactas, y se ponen de relieve las similitudes y las diferencias entre conceptos relacionados, y si se les pide a los aprendices que vuelvan a formular con sus propias palabras las preposiciones nuevas³⁴.

32 Cf. David Ausubel, Josep Novak, Helen Hanesian, *op. cit.*, 113.

33 *Ibid.*, 114.

34 Cf. *Ibid.*, 116-117.

Ahora bien, acoger el aprendizaje por recepción como la mediación pedagógica a través de la cual se busca generar en el aprendiz un proceso de transformación de su estructura cognoscitiva, puede ser un camino válido en la medida en que se logre propiciar un ambiente educativo que genere en el aprendiz una actitud de aprendizaje significativa, en otras palabras, despertar en el estudiante una motivación por el aprendizaje en donde lo potencialmente significativo no sea que él repita de forma memorística lo que el profesor le está presentando, sino que a partir de ello pueda dinamizar un proceso de su resignificación y/o potencialización significativa del conocimiento previamente adquirido, a la luz del material significativo presentado. Sin embargo, aun cuando a través de esta mediación pedagógica Ausubel otorga un papel importante al estudiante, al docente y al ambiente educativo, el ejercicio educativo de enseñanza-aprendizaje está determinado por aquello que el maestro pretende que el estudiante aprenda, porque aun cuando no es un receptor pasivo, su rol está ligado y atado a lo dado por el docente, razón por la cual es pertinente otorgar un mayor protagonismo a las didácticas de aplicabilidad del conocimiento, especialmente en el área de ERE. De esta forma el estudiante se verá en la necesidad no solo de quedarse con lo presentado por los agentes de enseñanza externos a él, sino también ahondar en lo que resulta significativo de cara a sus propias opciones.

2.3 La ERE un área significativa

A la luz de la teoría del aprendizaje significativo, podríamos sustentar que la ERE es un área significativa, en cuanto está llamada a dar sentido a la vida de aquellos que la estudian. Dicho sentido posee de manera implícita un soporte educativo, el cual supone la aprehensión de conceptos y preposiciones que le permitan al estudiante generar una relación sustantiva entre la nueva información y los conocimientos previos que de ella tenga el estudiante. De esta manera la ERE exige, de parte del estudiante, una actitud y disposición para acercarse de forma académica y reflexiva al hecho religioso, así como también, de parte del

profesor, la presentación de un material con gran significatividad lógica, que no solo motive al estudiante, sino que también permita que este realice una diferenciación progresiva o una reconciliación integradora entre lo que sabe y lo que se le presenta.

La teoría del aprendizaje significativo sugiere para el docente tanto una preparación pedagógica en su área, como un gran conocimiento didáctico, con el propósito de generar unos puentes cognitivos que permitan la asimilación significativa de los contenidos propios de esta área del saber. De la misma forma, debe ser un gran conocedor de la estructura cognitiva y la capacidad intelectual de sus estudiantes, y así podrá propiciar un ambiente de aprendizaje subordinado, supraordenado o combinatorio.

El primero es aquel que responde al aprendizaje de un concepto preposición nueva que pueden ser incluidos en ideas relevantes más inclusivas en la estructura cognitiva; el segundo es el aprendizaje de un concepto o una preposición que pueden incluir ideas relevantes menos inclusivas ya presentes en la estructura cognitiva; y el tercero es el aprendizaje del significado de un concepto o preposición nuevo que no se puede relacionar con ninguna idea particular en la estructura cognitiva, pero que se puede relacionar con un fondo amplio de contenidos generalmente relevantes en la estructura cognoscitiva³⁵.

Puede sonar extraño la insistencia y la relación que, de la mano de Ausubel, realizamos entre el carácter significativo de la ERE y el aprendizaje significativo de contenidos y/o conceptos, pues bien, es pertinente aclarar:

Aprender contenidos no debe ser asimilado a acumular información. Cuando el aprendizaje de los contenidos tiene lugar de forma significativa, lo que se posibilita es la autonomía del estudiante

35 Cf. *Ibíd.*, 537-538.

para afrontar nuevas situaciones, para identificar problemas, para sugerir soluciones interesantes³⁶.

Ahora bien, teniendo claro que la ERE es un área significativa del conocimiento, en cuanto que es poseedora de un saber práctico que le da razón a la existencia del ser humano, permitiéndole comprender no solo desde la fe, sino desde los procesos cognitivos de la razón, la pregunta que nos permite avanzar en la reflexión de este capítulo será ¿cuáles son esos conocimientos que soportan epistemológicamente a la ERE como área del conocimiento? Y es aquí donde toma cabida la opción por la teología del pluralismo religioso.

3. Pluralismo religioso: mediación teológica de la ERE

Con el objeto de profundizar en la teología del pluralismo religioso como una opción epistemológica de la ERE, en este apartado abordaremos, en primera instancia, el acontecer de la pluralidad como un signo de nuestros tiempos, seguido de la explicitación del por qué, de cara al quehacer educativo, se debe realizar la opción por una ERE pluralista.

En el marco del quehacer teológico, so pretexto de lograr una mayor comprensión de los fundamentos epistemológicos inherentes al quehacer pedagógico de la ERE, nos permitimos precisar la diferencia entre los conceptos de pluralidad y pluralismo, el primero como la realidad religiosa en la cual se encuentran inmersos los estudiantes y, el segundo, como el escenario y la mediación teológica que acompaña los procesos pedagógicos del área del conocimiento en cuestión. De esta forma entendemos por pluralidad el «hecho concreto de la variedad o diversidad de experiencias religiosas inherentes al mundo actual, y por pluralismo aquello que apunta a la construcción de reglas del juego, que incorporan a múltiples

36 Cesar Coll, «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo», *Candidus* 15 mayo/junio (2001), consultada en junio 20, 2012, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>.

actores y voces como elementos legítimos de procesos de encuentro o diálogo con una cierta intencionalidad»³⁷.

3.1 Pluralidad un signo de nuestros tiempos

Los fenómenos de globalización, mundialización y migración han puesto a la teología, principalmente de cuño cristiano, ante un nuevo paradigma llamado pluralidad. Como bien lo expresa el teólogo del pluralismo religioso, José M. Vigil:

En los últimos tiempos, con la mundialización y con la aceleración de las migraciones, el mundo ha cambiado radicalmente, y la diversidad religiosa es visible y experimentable en todo el mundo. Las religiones están hoy presentes virtualmente ante todas las demás. Los creyentes de unas y otras se encuentran cotidianamente, en la calle, en el trabajo, en los bloques de vivienda, en los lazos de la familia extensa, en los medios de comunicación. Todo discurso autorreferencial de cada religión, encerrado en sí mismo, hoy choca frontalmente con la experiencia que de las otras religiones el fiel se ve obligado a hacer continuamente. (...) No se puede uno adherir a una religión de la misma manera antes que después de la experiencia de la actual pluralidad religiosa. La mundialización actual ha cambiado para siempre la vida y el significado de las religiones³⁸.

A razón de esta realidad que ha supuesto, especialmente para la teología del siglo XXI, un nuevo cambio en la comprensión de lo religioso, nos resulta claro identificar que, si bien, las religiones no nacieron de la mano de estos fenómenos, sino que se gestaron a partir de la interpretación cultural de una experiencia de fe, han sido estos los que nos han puesto delante de una realidad que siglos atrás era «tolerable» en cuanto no hacía parte de nuestro contexto sociocultural. Sin embargo, el hoy de nuestra historia nos

37 Cf. Jaime Laurence Bonilla, «Teología del pluralismo religioso: Paradigma y frontera», *Franciscanum* 156, Vol. LIII (2011): 78.

38 José María Vigil, «Teología del pluralismo religioso: nueva etapa para la Teología de la Liberación», *Franciscanum* 155, Vol. LIII (2011): 36.

pone delante de las religiones para preguntarnos y ahondar en lo religioso, no como una dimensión antropológica sin más, sino como un escenario teologal querido y permitido por Dios. Es aquí donde la teología debe dar respuesta a la pluralidad presentándose no como un ejercicio confesional y dogmático, sino como una respuesta de sentido que abre caminos a la pluralidad de experiencias religiosas. En este orden de ideas la pluralidad pone delante de la teología la tarea urgente de asumirse a sí misma como una teología del pluralismo religioso, comprendida no como una teología del genitivo, sino una teología fundamental en cuanto que:

(...) no es la rama de la teología que estudia el «pluralismo religioso» como objeto a teologizar. Eso sería una «teología de genitivo», la teología «del» pluralismo religioso. La TPR es más bien una teología «de ablativo»: teología «de» (desde) el pluralismo religioso, asumido como nueva perspectiva. El pluralismo religioso no es la «materia» de estudio de la nueva teología (una teología material o de genitivo); el pluralismo religioso es la «forma», la «formalidad», la perspectiva o pertinencia... desde la que estudia su objeto, cualquier objeto que estudie.

Sin negar, pues, que pueda estudiar concretamente la pluralidad religiosa, TPR es toda teología (eclesiología, cristología y sacramentología, entre otras) que estudia su respectivo objeto de estudio desde la perspectiva de una actitud pluralista religiosa asumida³⁹.

Ahora bien, el nuevo paradigma nacido de la pluralidad y dinamizado por el quehacer teologal supone no solo una tarea de cuestionamiento de los presupuestos de superioridad, sustentados en verdades absolutas que coartan el ejercicio de reconocimiento del otro, sino también un ejercicio de reconocimiento ad-intra, puesto que en la medida que se establece la apertura dialogal se abre, a su vez, la posibilidad de ratificar los elementos fundamentales de la identidad religiosa particular, es decir, aquellos en los cuales la experiencia resulta ser distinta e igualmente valiosa como la de los demás.

39 *Ibíd.*, 19.

En este orden de ideas, asumiendo el cambio de paradigma que ha traído consigo la toma de conciencia de la pluralidad, podemos precisar que las teologías actuales serán tales en cuanto respondan y asuman la pluralidad religiosa como una realidad, no solo querida por Dios, sino propiciada por él como escenario de su revelación y encuentro con la humanidad.

3.2 *¿Por qué una ERE pluralista?*

Si asumimos la pluralidad como una realidad inherente a nuestro hoy, es pertinente plantear la teología del pluralismo religioso como soporte epistemológico de la ERE, el cual nos permite determinar que el objetivo pedagógico de esta área del conocimiento no radicaría en adoctrinar o catequizar a un grupo de estudiantes en una tradición de fe particular, por el contrario, estaría llamada a concientizar, a dar contenidos y a generar escenarios de reflexión que permitan a los estudiantes construir criterios claros frente a una realidad en la cual no solo se encuentran inmersos, sino que también emerge de su constitución socioantropológica.

Ahora bien, si el presupuesto epistemológico y pedagógico de la ERE la presenta como un área llamada a acompañar los procesos de formación integral del ser humano, específicamente en lo relacionado con la dimensión religiosa de este, ¿por qué la teología del pluralismo religioso es un camino para ello? Para dar respuesta a esta pregunta recurriremos, en primera instancia, a Paul Tillich. Para él la religión es la dimensión de profundidad que atañe incondicionalmente al hombre y, en cuanto tal, es fundamento de la vida del espíritu humano, cuya profundidad infinita es Dios, quien como aspiración última aprehende al ser humano. Para este teólogo luterano, dicha dimensión es la que abre al ser humano a la pregunta por el sentido de la vida humana, la pregunta de dónde viene y a dónde va, la pregunta por lo que hace y debe hacer en el lapso entre el nacimiento y la muerte⁴⁰, pregunta que encuentra no

40 Cf. Paul Tillich, *op. cit.*, 12.

una respuesta, sino diversas respuestas que se entretajan a través de lenguajes culturales y contextuales concretos.

A partir de esta premisa antropológica es posible plantear que el acompañamiento pedagógico de la ERE debe tener como objetivo brindar las herramientas teológicas, de tipo conceptual y existencial, para que el estudiante identifique esta realidad que lo atañe y a partir de ello logre consolidar un proyecto de vida que le otorgue sentido a su existencia. Es evidente que este es un gran reto y mucho más cuando el área del conocimiento que estamos abordando está destinada a estudiantes de preescolar, primaria y bachillerato. Sin embargo, tomar como opción la teología del pluralismo religioso, en cuanto eje transversal del plan de estudio, da la posibilidad de otorgar a los estudiantes un escenario académico en el cual logre evidenciar que la religión, más allá de ser la religión a una institución o tradición ya establecida, se refiere a aquel fenómeno que ha otorgado respuestas de sentido a la humanidad.

Junto a este horizonte antropológico podemos citar al también teólogo del pluralismo religioso José M. Vigil quien, a partir del cristianismo, nos brinda una justificación de esta realidad al afirmar:

Son cada vez más los cristianos que ya tienen esa conciencia crítica, y que conocen otras religiones, no solo en sus hábitats propios, sino en el mismo Occidente cristiano, una vez que las religiones del mundo se han hecho físicamente presentes en las grandes ciudades del mundo. Son muchos los que sienten una rebelión interna contra este modo de pensar y de sentirse a sí mismo característicos del cristianismo. Y son muchos más los que no saben expresar esta rebeldía, pero la sienten en el fondo de su conciencia, o la presienten. Cada vez más, les parece teóricamente insostenible, y éticamente inaceptable⁴¹.

Por tal motivo, es en este escenario de sin sabor y para algunos de confusión o incompreensión ante las incoherencias entre lo que se

41 José María Vigil, *op. cit.*, 19.

profesa y se vive, que la teología del pluralismo religioso encuentra cabida para, no solo situar y capacitar al estudiante de cara al diálogo entre las tradiciones religiosas, sino también para otorgarle elementos de juicio a partir de los cuales él pueda analizar cómo las diversas manifestaciones de lo sagrado han sido interpretadas y formuladas a partir de presupuestos culturales particulares.

De esta forma el carácter pedagógico de la ERE, soportado en la teología del pluralismo religioso, se orienta hacia la formación de principios y criterios claros a partir de los cuales el estudiante pueda cultivar y crecer en su identidad religiosa, en medio de la pluralidad que caracteriza al mundo religioso de hoy, a través del encuentro dialogal con los otros, con aquellos que nacidos en el seno de una tradición de fe propia de su cultura logran darle sentido a su existencia.

3.3. Teología cristiana del pluralismo religioso: una opción contextual⁴²

Si bien la teología del pluralismo religioso es reconocida como aquella reflexión sistemática que busca con mayor profundidad reflexionar en torno al acontecer de Dios en la historia humana, no podemos negar que, en cuanto teología, este ejercicio requiere como referente de un marco creyente particular y más aun cuando planteamos dicha teología como soporte epistemológico de la ERE, ya que como educación básica (primaria y secundaria) esta debe velar por precisar una identidad religiosa que, demarcando un horizonte de sentido, le permita al estudiante situarse en el mundo con un criterio claro frente a la diversidad.

42 Cabe aclarar que esta propuesta es presentada como una opción especialmente para aquellas instituciones educativas de carácter confesional, que quieran asumir el reto educativo de hacer de sus aulas unos escenarios de reflexión significativa que le permitan a los estudiantes asumir el reto de repensar el cristianismo superando los límites de superioridad y exclusividad del mensaje salvífico y abrirse a descubrir la experiencia fundante que los identifica y que les permite asumir la pluralidad como una oportunidad de identidad y no como una amenaza de sentido. Ahora bien, la fundamentación teórica de esta teología es desarrollada por Jacques Dupuis en su obra titulada *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, en ella realiza no solo el reconocimiento de la teología del pluralismo religioso, sino que también propone un acercamiento a los fundamentos teológicos del cristianismo a la luz de la pluralidad religiosa.

Como ya lo hemos enunciado, el marco contextual en que se inscribe este trabajo está dado por Colombia, un país que si bien no ha sido ajeno a la pluralidad religiosa, el referente cultural en el cual se enmarca su práctica de fe se inscribe ad-intra de la religión cristiana, una religión que ha sido presentada y asumida por muchos creyentes en el marco fundamentalista de lo doctrinal, ritual o lo institucional, realidades que han alejado a sus creyentes, y quizás a muchos de los estudiantes de nuestras aulas, del carácter teologal de la misma. Por tal motivo, el reto pedagógico de la ERE está dado no solo por la teología del pluralismo, sino también, y de manera más radical, por la teología cristiana del pluralismo religioso.

De cara a la aplicabilidad pedagógica de dicha teología en las aulas escolares es necesario partir de una mirada ad-intra, a los fundamentos teologales de la propia tradición religiosa, lo cual significa romper con los imaginarios de imposición doctrinal volviendo a las fuentes, es decir, al texto sagrado, a aquel que inmerso en escenarios de pluralidad nos habla del carácter de sentido que el acontecer, pleno pero no acabado, del Misterio común revelado en Cristo otorga al hoy de los creyentes.

Hacer caer en la cuenta a los estudiantes de esta sencilla, pero profunda realidad, es brindarle a su vez la posibilidad de preguntarse por los otros, por aquellos que sin declarar su fe en el Dios revelado en Cristo, hablan de una experiencia que le otorga sentido a su existencia. De esta forma la teología cristiana del pluralismo religioso plantea una pedagogía dialógica en donde lo importante, a nivel educativo, radica no solo en el conocimiento de lo otro, sino en el reconocimiento de lo propio a partir de la confrontación con los otros.

4. ERE: aprendizaje significativo y pluralismo religioso

Luego del recorrido hecho hasta este momento nos permitimos a continuación presentar una sencilla reflexión dinamizada por la pregunta: ¿es el aprendizaje significativo una mediación pedagógica que favorece la consolidación de una ERE fundamentada y dinamizada

a través de la teología del pluralismo religioso? La respuesta a este interrogante posee, como punto de partida, el reconocimiento de la ERE como un área significativa del conocimiento, puesto que es a la luz de ella que podemos enmarcar con mayor claridad la teoría ausubeliana y la teología del pluralismo religioso como soporte pedagógico y epistemológico de la misma.

Como ya lo hemos expuesto anteriormente, la teoría ausubeliana tiene como presupuesto el carácter significativo del aprendizaje, el cual es tal en cuanto se establezcan relaciones sustantivas entre los conocimientos previos que se encuentran en la estructura cognitiva, es decir, lo que ya se sabe y lo que se debe aprender, otorgando en este proceso una importancia sustancial a lo que ya se conoce y presentando un gran reto frente a lo que se debe conocer de manera significativa. Si aplicamos este presupuesto a la ERE, podremos afirmar que lo que conocen nuestros estudiantes está referido tanto por la tradición religiosa, de la cual hacen parte, como por las manifestaciones de la pluralidad y diversidad religiosa que, a la luz de los fenómenos de la globalización, han sido cada vez más cercanos a nuestra cultura.

De la mano de la propuesta ausubeliana, en el marco de la ERE, el material presentado al estudiante para generar este tipo de conocimiento debe ser potencialmente significativo, para que este sea tal en sí mismo debe estar relacionado de manera no arbitraria y sustancial con la estructura cognoscitiva, es decir, con los conocimientos previos del estudiante. Es aquí donde tiene cabida la teología del pluralismo religioso, en cuanto que es a la luz de ella como se posibilitará que el conocimiento religioso, acompañado desde el área de ERE, responda a los procesos culturales que, de cara a lo religioso, caracterizan el mundo actual.

Este proceso de encuentro entre la significatividad lógica del material y la estructura cognoscitiva del estudiante está mediado, a su vez, por la motivación y disposición del aprendiz. A razón de esta realidad la teología del pluralismo religioso se presenta

como una posibilidad para ofrecer a los estudiantes escenarios de reflexión académica que sobrepasan las fronteras institucionales, doctrinales y tradicionales que han acompañado por mucho tiempo el ejercicio educativo de la ERE en el aula, en cuanto que su objetivo está lejos del ejercicio catequético, que quizás no les significa, y sí muy cerca de la valoración del hecho religioso, como una realidad antropológica que ha sido sistematizada en lo que hoy conocemos como religiones. De esta forma, la motivación frente al estudio de la ERE partiría no de pretensiones de verdad, sino de escenarios teológicos en los cuales la humanidad ha percibido el actuar de Dios en la historia y, a la luz de tal experiencia, le ha dado sentido a culturas e historias de vida milenarias. Es así como el aprendizaje significativo supondría en el estudiante no solo la comprensión antropológica de la religión, sino también la comprensión de la argumentación conceptual que ha acompañado la sistematización y organización del hecho religioso en la cultura humana.

Ausubel fundamenta su teoría en contraposición al aprendizaje memorístico, lo cual es totalmente aplicable a la ERE, puesto que los conceptos que emergen de la teología del pluralismo religioso, más allá de pretender la memorización de tratados de fe, propende la reflexión y análisis argumentativo de las experiencias fundantes que han consolidado la fe de las diversas tradiciones religiosas. Cuando este proceso de pensamiento se logre el aprendizaje significativo del estudiante se caracterizará por la comprensión y apropiación contextual del acontecer religioso, que le permitirá generar un criterio y una opción personal frente al hecho religioso.

Por las razones antes expuestas es posible afirmar que la teoría del aprendizaje significativo no solo valida el carácter de área de conocimiento inherente a la ERE, sino que también abre la posibilidad para que su quehacer educativo sea fundamentado y dinamizado por la teología del pluralismo religioso.

Conclusiones

El recorrido realizado en el presente capítulo nos ha permitido identificar que el reconocimiento de la ERE, como área significativa del conocimiento, sobrepasa los límites legislativos puesto que su identidad está ligada de forma inherente a su quehacer pedagógico y a su praxis teológica, las cuales se orientan a la consolidación de un proyecto de vida claro y con sentido que apunte a la constante y nunca acabada formación integral del ser humano. De esta forma, no podemos afirmar que este saber debe hacer parte del currículo de las instituciones educativas, tan solo porque la legislación Colombiana así lo mande, sino porque el sentido pedagógico de la misma está enmarcado en referentes antropológicos, culturales y sociales que la determinan como poseedora de un saber único.

De cara a este saber que responde a la identificación y formación en la dimensión de profundidad que atañe incondicionalmente al ser humano, llamado *religión*, consideramos que la reflexión presentada nos sugiere algunos retos:

- En primera instancia es necesario continuar profundizando en las implicaciones pedagógicas que, de cara a las dinámicas de enseñanza-aprendizaje, sugiere el estudio de la ERE como área del conocimiento. Para ello es pertinente superar las estrategias educativas que apuntan al adoctrinamiento o catequización de los estudiantes, aun en las instituciones de orden confesional, y propiciar espacios de reflexión académica en los cuales ellos puedan ser competentes, para identificar el acontecer del hecho religioso como una realidad de sentido inherente a la historia de la humanidad de la cual ellos también hacen parte.
- De igual forma, frente al carácter significativo de esta área del conocimiento, es pertinente que exista un ambiente educativo que favorezca el aprendizaje. Para lo cual es oportuno que tanto los maestros de preescolar y básica, como los de media, posean algún tipo de formación teológica que les otorgue las

herramientas conceptuales para dinamizar estrategias de enseñanza-aprendizaje, a través de las cuales los estudiantes puedan generar procesos de resignificación, principalmente frente a aquellos imaginarios fundamentalistas de carácter catequético que ubican a la ERE no como un área en la cual es posible aprender algo académico, sino como una clase de tradición o doctrina que, más allá de orientar un proyecto de vida, coarta el espíritu crítico, argumentativo y propositivo.

- El aporte de la teoría del aprendizaje significativo a un área como la ERE se sustenta en la aplicación que tienen sus fundamentos académicos, es decir, aun cuando la propuesta ausubeliana posea un carácter profundamente cognitivo, es muy particular identificar cómo en el momento de aprender significativamente un concepto religioso esto trae consigo una incidencia en la forma de ver el mundo y, siendo mucho más trascendentes, en la forma de mirarse a sí mismo y, por tanto, de orientar la vida. Por esta razón, otro de los grandes retos para la ERE está sustentado en la didáctica misma de los escenarios educativos puesto que, aun cuando se aplique la metodología de enseñanza expositiva, es necesario sobrepasar los muros de las aulas y generar escenarios educativos que impliquen la resignificación de la estructura cognoscitiva del estudiante y, a la luz de ello, de su propia vida.
- Otro de los grandes retos está en relación con la teología del pluralismo religioso y el carácter significativo que esta le aporta a la ERE. Si bien hemos tomado como opción epistemológica a la teología, no podemos negar que de forma directa esta disciplina sugiere una opción mucho más específica: el pluralismo. Esta realidad teológica se presenta como un reto educativo puesto que en el aula sugiere tanto un estudio y formación académica, de aquellos que la orientan, como una propuesta pedagógica que posibilite el conocimiento propio y el diálogo con la diferencia, en cuanto que si bien nuestros estudiantes están en proceso de formación, dicha formación les debe dar herramientas para que, una vez ellos tomen su opción religio-

sa, sean capaces de vivir en coherencia con ella respetando y valorando a aquellos que toman otros caminos.

Bibliografía

- Ausubel, David. *Adquisición y retención del conocimiento. Una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Ausubel, David; Novak, Joseph D. y Hanesian, Helen. *Psicología educativa*. México: Trillas, 1990.
- Bonilla, Jaime Laurence. «Teología del pluralismo religioso: paradigma y frontera». *Franciscanum* 156, Vol. LIII (2011): 75-104.
- Coll, Cesar. «Significado y sentido en el aprendizaje escolar. Reflexiones en torno al concepto de aprendizaje significativo». *Candidus* 15 (2001). Consultada en junio 20, 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=48298>.
- Dupuis, Jacques. *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*. Santander: Sal Terrae, 2000.
- «El profesor David Ausubel murió el 9 de julio de 2008». *Educación química*, (2008). Consultada en julio 15, 2012. <http://scholar.google.com.co/scholar?hl=es&q=DAVID+AUSUBEL%2C+biograf%C3%A4Da&btnG=&lr=>
- García Galindo, Raúl. «La enseñanza de la religión en los centros educativos». *Autodidacta. Revista de la educación en Extremadura*, (2010). Consultada en septiembre 10, 2012. www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_6_archivos/r_g_galindo.pdf.
- Jiménez Villar, Gonzalo. «Fundamentos pedagógicos de la ERE». En *Educación religiosa escolar: naturaleza, fundamentos y perspectiva*, ed. José Luis Meza Rueda, 261-294. Bogotá: San Pablo, 2011.
- Lara Calderón, David Eduardo. «Fundamentación Jurídica de la ERE». En *Educación religiosa escolar: naturaleza, fundamentos y perspectiva*, ed. José Luis Meza Rueda, 239-253. Bogotá: San Pablo, 2011.
- Ministerio de Educación Nacional, *Decreto 4500 de 2006*. Consultada en julio 15, 2012. www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=22461.

República de Colombia. *Ley General de Educación: Ley 115 de febrero 8 de 1994*. Consultada en julio 15, 2012. www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf.

Rodríguez Palmero, María Luz. «La teoría del aprendizaje significativo: una revisión aplicable a la escuela actual». *Electrònica d'Investigació i Innovació Educativa i Socioeducativa 1*, Vol. 3 (2011). Consultada en junio 20, 2012. www.in.uib.cat/pags/volumenes/vol3_num1/revista/rodriguez.pdf.

_____. *La teoría del aprendizaje significativo en la perspectiva de la psicología cognitiva*. Barcelona: Octaedro, 2008.

Romero Ibáñez, Pablo; Rodríguez Mendoza, Gabriel E. y Ramírez Caro, Jorge. *Pensamiento hábil y creativo*. Bogotá: Redipace, 2003.

Tillich, Paul. *Dimensión perdida: indigencia y esperanza en nuestro tiempo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1970.

Vigil, José María. *Teología del Pluralismo Religioso: nueva etapa para la Teología de la Liberación*. *Franciscanum* 155, Vol. LIII (2011): 15-42.

Capítulo 2 • • •

La resiliencia como pedagogía para el reconocimiento del pluralismo. El reconocimiento de la pluralidad como destreza resiliente

Juan Diego González Ruiz

Introducción

En este texto se presenta la resiliencia educativa como una alternativa de transformación de las realidades adversas que se viven en Colombia, con la mediación de destrezas resilientes que se descubren cercanas a la dimensión espiritual del ser humano. Para ello primero se trata de situar al lector en los orígenes de la resiliencia y su tránsito al mundo educativo, en especial desde el constructivismo pedagógico. Posteriormente, se hace una lectura de la resiliencia desde lo religioso y su pertinencia en el reconocimiento del pluralismo de todo orden, incluido el reconocimiento del pluralismo religioso. La espiritualidad es uno de los elementos que permite al ser humano hacer frente a la adversidad (cuando se asume de manera correcta), por ello es necesario esclarecer su relación con la resiliencia, tema al que se dedica un apartado especial, pero para efectos de la lógica de la argumentación se menciona lo espiritual en diversos momentos. Se plantea la resiliencia como un *aprender y enseñar a relacionarse*, que tiene una estrecha relación con la Resiliencia Espiritual desde la razón simbólica. Por último, se hace una reflexión sobre la resiliencia como mediación para la resolución de conflictos, la reconciliación y la conquista de la paz individual y social, y se propone, como tarea de la Educación Religiosa Escolar (ERE), la implementación y desarrollo de *Resiliencia Espiritual*.

Es necesario mencionar que la resiliencia tiene como intención desarrollar destrezas en el ser humano, que le permitan enfrentar de manera asertiva la adversidad inherente a todo proceso vital, que le faciliten descubrir en el sufrimiento y en lo limitante, posibilidades y aprendizajes significativos, para lograr no solo la elaboración de sentidos de las experiencias dolorosas pasadas, sino también para poder superar todo aquello que impide el desarrollo integral y la realización humana, además de aportar elementos (factores de protección)¹ que posibilitan mantener el equilibrio psíquico en medio de los riesgos inevitables en todo proceso humano (factores de riesgo)².

Es inherente a la existencia el hecho de la realidad del sufrimiento. No se puede evadir la muerte, la enfermedad, la pérdida, aunado a todos los dolores causados por el mal uso de la libertad del hombre que genera violencia, injusticia, guerra y que reclaman una resignificación y una transformación para poder seguir adelante. Las adversidades no tienen que ser necesariamente un determinante absoluto³. La adversidad puede asumirse como una calamidad, como una limitante o, por el contrario, como un desafío de superación, como una lección que hay que aprender. ¿Pero qué hace que algunas personas sean resilientes y aprendan de la adversidad y otras no?

No se puede obviar el hecho de que la resiliencia tiene un aspecto terapéutico innegable y que no se reduce al plano de los especialistas en salud mental, sino que también aplica su dimensión «sanadora» a los procesos resilientes en las instituciones educativas. Las destrezas resilientes son una «vacuna» contra la disfunción, pero también pueden ser un «tratamiento» cuando ya han aparecido

1 Cf. Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, *La felicidad es posible. Despertar en los niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia* (Barcelona: Gedisa, 2002). María Magdalena Contreras, «Resiliencia», en *Atención, memoria, resiliencia. Aportes a la clínica psicopedagógica*, comp. Alejandra Marcela Díaz – Liliana Inés Bin (Buenos Aires: Lugar, 2007), 123-128.

2 Cf. Ídem.

3 Cf. Boris Cyrulnik, «El maltrato es una historia, no es una fatalidad», en *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*, ed. Ana Claudia Delgado (Cali: Rafue, 2006), 311-326.

signos de disfuncionalidad. En medio de una realidad tan marcada por la violencia y diversas patologías sociales, la resiliencia educativa, como propuesta pedagógica terapéutica, puede ser una alternativa para la educación colombiana, enfrentada permanentemente a situaciones humanas dolorosas y adversas de toda índole.

Es urgente en la sociedad colombiana buscar caminos distintos en la construcción de la identidad nacional y en la conquista de la paz, varias de las estrategias que se han usado a lo largo de los pocos siglos de la nación han demostrado ser ineficaces. ¿Por qué se siguen usando? La educación puede ser una manera de romper paradigmas caducos e inoperantes, y para ello la resiliencia aparece como un factor determinante en la construcción de una nueva Colombia y de una sociedad más sana que respete y asuma la diversidad étnica, cultural, sexual, religiosa etc., como riqueza y no como instrumento de desunión y guerra. La ERE aparece como una nueva y poderosa luz y no simplemente como un añadido (como suele interpretársela muchas veces), sino mediación resiliente para la conquista de la paz y la armonía social.

I. Resiliencia: superación de la adversidad

1.1 Definición de resiliencia

Diversos autores mencionan la dificultad de definir pertinentemente el concepto de resiliencia, sin embargo, el término *resilio* parece pertenecer a la esfera de la física y se refiere a la capacidad de ciertos materiales para recuperar su forma⁴. Posteriormente, este concepto hizo el tránsito a la psicología y la psiquiatría, para describir a aquellas personas que, en medio de un episodio adverso, logran salir favorecidas y más maduras de esta experiencia, además de

4 Cf. María Stella Rodríguez, *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad: alternativa pedagógica* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004), 77. Liliana Bin, «Enseñar y aprender resiliencia», en *Psicopedagogía en Salud*, comp. Liliana Bin (Buenos Aires: Lugar, 2011), 71.

lograr aprendizajes importantes para su vida futura⁵. Otra posible interpretación parte de las vivencias del horror nazi en los campos de concentración, desde donde se empezó a vislumbrar un horizonte de sentido en medio de la adversidad extrema, como factor de protección del psiquismo humano y como herramienta para la posterior superación de la tragedia, mostrando que, incluso en esas situaciones límite, hay recursos humanos que se ponen en funcionamiento y que hacen que algunos individuos enfrenten la adversidad y la superen. Stanislaw Tomkiewicz afirma que el término resiliencia nace, en los años ochenta, como polarizado al concepto de vulnerabilidad y desde allí ha evolucionado hasta ser un concepto polisémico⁶. Hay definiciones de resiliencia que la interpretan como un hecho psicológico que permite la toma de conciencia y la construcción de la identidad⁷. También la resiliencia ha representado una herramienta de gran valor en la educación de niños y adolescentes en contextos violentos, disfuncionales y adversos. En la actualidad la resiliencia parece adaptarse y dar significación a muchas áreas de la vida humana, incluso hay autores que abordan la resiliencia desde lo jurídico y gubernamental, y proponen su posible implementación y desarrollo por medio de políticas sociales y en la formulación de las leyes de un país, al considerarla como un derecho humano⁸. Además hay líneas de investigación sobre la relación entre resiliencia y ética. Por ejemplo, María Eugenia Colmenares propone plantear la «ética vital» como base de las destrezas resilientes⁹. También hay posturas que ven con preocupación la utilización amplia

5 Cf. Liliana Bin, *op. cit.*, 69-79.

6 Cf. Stanislaw Tomkiewicz, «El surgimiento del concepto», en *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*, AA. VV. (Barcelona: Gedisa, 2004), 33-41.

7 Cf. María Eugenia Colmenares, «Valores resilientes y representaciones culturales», en *La resiliencia: Desvictimizar la víctima*, *op. cit.*, 396.

8 Cf. Roberto Vergés, «¿Buscar la oportunidad para estar resiliente es un derecho humano?» en *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, comps. Aldo Melillo y Elbio Néstor Suárez (Buenos Aires: Paidós, 2001), 197-205.

9 Cf. María Eugenia Colmenares, «La ética como fundamento psicológico de la resiliencia», en *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*, *op. cit.*, 61 -94.

del término y quisieran puntualizarlo para evitar intervenciones «distorsionadas o inadecuadas»¹⁰.

Para el caso de esta investigación la resiliencia, además de todo lo dicho anteriormente, es considerada una destreza necesaria para el reconocimiento positivo del pluralismo étnico, cultural, político, religioso, etc., y, por lo mismo, factor determinante en unas relaciones humanas asertivas y cordiales, elemento constructor de unidad en la diferencia y mediación importante en la búsqueda de la paz interior y colectiva. También se propone la Resiliencia Espiritual como destreza que le permite al ser humano relacionarse asertivamente consigo mismo, con los demás y con el mundo, vincular la inmanencia de su contexto temporal y espacial con la Trascendencia divina, independientemente de la tradición religiosa a la que se pertenezca (con particularidades propias) y comprender la adversidad en un sentido numinoso y revelatorio, no para perpetuar lo limitante, doloroso y disfuncional, sino para transformar y reinterpretar lo adverso como camino de superación y no como factor de frustración y sometimiento.

1.2 Orígenes de la resiliencia y su relación con la pedagogía (resiliencia educativa)

La implementación de la resiliencia en el campo humano, se hace primeramente en las ciencias de la mente y ha hecho el tránsito al contexto educativo, así como a otras esferas de la vida. Como se ha visto, ya hay concepciones que la ven de manera holística e integradora de todas las esferas y escenarios donde el hombre se desenvuelve.

Por ejemplo, algunas de las concepciones de resiliencia, desde la salud mental, parten del psicoanálisis y permiten dar una mirada a lo que acontece al interior del sujeto, cuando se enfrenta a la adversidad y las posibles respuestas que intenta, eso sí,

10 Cf. Ana Claudia Delgado Restrepo, «Prólogo a la segunda edición», en *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*, op. cit. 17.

dependiendo de los propios recursos interiores y de los elementos intrapsíquicos que se hayan desarrollado o no, desde la fase intrauterina:

El autor define la resiliencia desde un punto de vista psicoanalítico e insiste en el trauma, las defensas del Yo, y, sobre todo, el proceso de mentalización para regular las tensiones. Asimismo, para facilitar la construcción de la resiliencia y proponer pistas de investigación, desarrolla reflexiones desde una perspectiva preventiva. Todos los trabajos serios sobre la resiliencia hacen hincapié en la dificultad de definirla con precisión, de delimitar el concepto y descifrar sus procesos. Desde este punto de vista, el enfoque psicoanalítico que parte del trauma parece muy prometedor¹¹.

Un suceso traumático implica la movilización de todos los recursos interiores de la persona, para tratar de adaptarse a la nueva situación (en un primer momento) y posteriormente intentar resolverla o superarla. El trauma puede generarse por pulsiones internas que el individuo no logra manejar o canalizar, o por influencias exteriores que afectan el equilibrio psíquico¹². Las presiones sociales que se suscitan entre los niños y jóvenes de hoy, fenómenos como el matoneo, la inseguridad, la violencia del país y tantos otros aspectos, van desajustando a los seres humanos, no solo a las personas jóvenes sino, en general, a toda la población: algunos pueden sufrir un impacto violento devastador que los trauma y otros pueden enfrentar situaciones menos graves, pero que repetidas en el tiempo también terminan en crisis profundas y disfuncionalidad¹³. Es el caso de las palabras y las actitudes hirientes, de las situaciones opresivas, injustas, limitantes, toleradas durante largo tiempo, que terminan en enfermedad psicosomática. Además, en psicoterapia

11 Claude de Tychev, «La resiliencia vista por el psicoanálisis», en *La resiliencia: resistir y rehacerse*, comp. Michel Manciaux (Barcelona: Gedisa, 2001), 198.

12 Cf. *Ibid.*, 185-198.

13 Cf. *Ídem*.

permanentemente se dan nuevas interpretaciones y posibilidades terapéuticas con base en la resiliencia¹⁴.

La implementación de la resiliencia, en el campo educativo, se ha logrado porque en varias de las propuestas pedagógicas, desarrolladas en el siglo XX, se descubren paralelos innegables con los postulados de la resiliencia, lo que facilitó su traslado del mundo terapéutico de la salud mental a la esfera educativa, con grandes beneficios para los educandos y los docentes. *La resiliencia educativa* es un concepto relativamente nuevo¹⁵, se descubre en el proceso investigativo, su gran poder en los procesos pedagógicos. Desde allí han surgido diversas propuestas y estrategias para implementar la resiliencia en la escuela, muchas de ellas cercanas por afinidad al constructivismo pedagógico. La construcción de *resiliencia educativa* tiene como base y fundamento una mirada holística y positiva de la persona humana, sin enfatizar exclusivamente en los errores, falencias o limitaciones que todo ser humano comete y tiene.

La *resiliencia educativa*, al igual que las variadas propuestas de implementación de procesos resilientes en la escuela, tienen en cuenta la llamada «rueda de la resiliencia» y sus seis aspectos: *enriquecer los vínculos, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, establecer y transmitir expectativas elevadas, brindar oportunidades de participación significativa*. Esta rueda de la resiliencia es un tema recurrente en muchos autores que se basan, en especial, en la investigación mundial de resiliencia llevada a cabo por Edith Grotberg¹⁶. Y que resultan significativos

14 Cf. Lorenzo Balegno, «Nuevas interpretaciones en psicoterapia: Trascender la mirada psicopatologizante sobre el sujeto», en *La resiliencia: desvictimizar la víctima*, op. cit., 213-236.

15 Cf. Victoria Eugenia Acevedo y Hugo Mondragón, *Construcción de fortalezas tempranas. Resiliencia en la escuela* (Cali: Sello Editorial Javeriano, 2006), 68.

16 Cf. Edith Grotberg, *Importancia de la resiliencia, guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano. Informes de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia* (Springfield: Fundación Bernard van Leer, 1996). Nan Henderson y Mike M. Milstein, *Resiliencia en la Escuela* (Buenos Aires: Paidós, 2003). Victoria Eugenia Acevedo y Hugo Mondragón, op. cit.

para el reconocimiento del valor del pluralismo de todo orden, para la construcción de la paz social y no solo para promover destrezas resilientes individuales¹⁷.

Sin embargo, hay resistencia e ignorancia en torno al tema de la resiliencia educativa por parte de varios docentes que, al mencionarles las propuestas de construcción resiliente, la asumen como un añadido más o como una tarea anexa que deben desarrollar entre las múltiples cargas de sus responsabilidades laborales, haciendo que se vea a la resiliencia educativa con sospecha o minusvaloración de sus posibles efectos positivos, en los estudiantes y en la comunidad educativa.

Por otro lado, Nan Henderson y Mike M. Milstein son autores frecuentemente citados por otros investigadores en el campo de la *resiliencia educativa*. Su aporte más significativo va en la línea de superar una mentalidad de diagnóstico de riesgos¹⁸, que marcó por muchos años la manera de abordar procesos terapéuticos de salud mental y también los procesos que se viven al interior de las instituciones educativas, porque afirman que este tipo de mentalidad hizo y hace mucho daño, al enfatizar en la disfunción, el error y la enfermedad, y no en lo que posibilita la sanidad y realización humana.

El estudio de la resiliencia está propiciando una revolución filosófica que se aleja del modelo médico del desarrollo humano basado en la patología y se aproxima a un modelo proactivo basado en el bienestar. El Modelo del Bienestar se centra en la adquisición de competencias, facultades y eficacia propias. Los investigadores de la resiliencia critican la «escasa atención prestada a las fuerzas que mantienen sana a la gente» en los campos de la psicología y la psiquiatría, señalando la propensión a «conformarse con detectar, categorizar y rotular enfermedades» (Wolin y Wolin, 1993, 3), una crítica que también puede aplicarse al ámbito de la educación¹⁹.

17 Tema de interés y de la búsqueda del investigador que solo se enuncian aquí.

18 Cf. Nan Henderson y Mike M. Milstein, *op. cit.*

19 *Ibid.*, 22.

El acento en lo disfuncional afecta gravemente el desarrollo de los individuos y de las comunidades humanas. En el contexto colombiano, marcado históricamente por un conflicto de vieja data, son frecuentes las actitudes negativas y pesimistas. Los medios de comunicación y el discurso de la gente son insistentes en los «diagnósticos de lo que está mal», pero pocas son las propuestas novedosas y esperanzadoras que permitirían dinamizar procesos diferentes, ni qué decir de esta situación trasladada al escenario educativo. Abundan una gran cantidad de estrategias de diagnóstico, pero brillan por su ausencia propuestas «terapéuticas» que puedan intentar resolver los problemas de la vida nacional. Muchos discursos religiosos, psicológicos, sociales y pedagógicos, simplemente «diagnostican» y «denuncian» lo malo, pero no proponen alternativas de solución. Es por esta razón que la resiliencia, desde la educación, es una posible respuesta ante lo disfuncional y lo adverso, por lo mismo, no puede asumirse simplemente como un diagnóstico. Un «dictamen médico» sin tratamiento puede convertirse en algo perverso porque termina reduciendo a la persona a un «juicio», a una «enfermedad», a una valoración por parte de «expertos», que etiquetan a los individuos y los condenan a la permanente disfuncionalidad.

Qué importante es salir de una visión patológica de la realidad y pasar a una mirada esperanzadora, que crea que el ser humano puede superarse a sí mismo y no, por el contrario, concebirlo inexorablemente obligado a mantenerse esclavo de condicionamientos producidos por adversidades y errores del pasado.

Ningún ser humano carece absolutamente de destrezas resilientes, pues todos tenemos algún grado de resiliencia que se puede desarrollar y potenciar. Es labor de los educadores descubrir los recursos que sus alumnos tienen y usan para enfrentar la adversidad y así (por escasos que sean) reconocérselos y motivarlos al desarrollo de habilidades resilientes. Nadie es un caso perdido irremediamente. Cuando un docente condena en su corazón a un estudiante, ya no está asumiendo el rol de educador con esa persona, sino que se ha convertido en su juez. No hay nada más perjudicial para un ser humano y su

desarrollo armónico que se le rotule con un «diagnóstico», porque sin propuestas y alternativas para su «disfunción», tiene que cargar con el peso de ese dictamen a una vida fracasada, difícil, enferma o limitada. En palabras de Nan Henderson y Mike M. Milstein se trata de «profecías que se cumplen»:

El objetivo de las investigaciones sobre el riesgo ha sido identificar la vulnerabilidad de los alumnos a fin de implementar intervenciones que mitiguen los riesgos, y así promover resultados positivos para el alumno que debe enfrentarlos. En la realidad, sin embargo, los rótulos de déficit atribuidos a los alumnos se han convertido en profecías que se cumplen por sí mismas, antes que en un camino hacia la resiliencia. Una actitud habitual, aunque a menudo tácita, hacia un alumno catalogado con muchos riesgos o déficit es: «este chico está condenado al fracaso»²⁰.

Un docente jamás puede caer en la tentación de «determinar» con sus prejuicios y juicios las vidas de sus estudiantes. Este es un gravísimo error que se comete con gran frecuencia en las aulas de educación, cosa también recurrente en los espiritualismos falsos que son marcadamente moralistas y legalistas, que absolutizan la norma como criterio valorativo para emitir juicios condenatorios, sin tener en cuenta que el ser humano es capaz de transformación permanente, lo que hace que, una vez emitida una sentencia, solo quepa esperar su cumplimiento, tema que se abordará más adelante en el aparte dedicado a lo espiritual.

Acompañar en resiliencia, ser tutor de resiliencia, implica ver al acompañado desde su contexto y no desde los paradigmas interpretativos del que quiere mediar. Este criterio es igualmente válido para establecer el diálogo en la pluralidad de cualquier orden, incluido el religioso, para no pretender meter al otro en el propio molde o interpretarlo abusivamente desde el lente de las propias subjetividades. Implica verlo como un ser contextual valioso y

20 *Ibid.*, 39.

significativo desde su diferencia y que no debe violentarse al someterlo a una lectura sesgada y descontextualizada de su propia realidad. Cualquier persona puede ser tutor de resiliencia, incluso es posible ser mediador de procesos resilientes sin una formación previa para ello. Esto es viable debido al grado de desarrollo de destrezas resilientes que el sujeto posee, es a lo que refieren algunos investigadores al hablar de «tutores resilientes invisibles»²¹.

1.3 El constructivismo pedagógico y su relación con la resiliencia

En necesario aclarar la relación que existe entre el constructivismo pedagógico y la resiliencia. Para ello se debe mencionar que la base que vincula estos dos conceptos es la posibilidad que tiene el ser humano de modificación estructural cognitiva (MEC), que implica una concepción dinámica y abierta del ser humano, lo que le permite superarse a sí mismo y no quedar permanentemente condicionado por las carencias y situaciones adversas del pasado.

La exposición del organismo humano a una situación típicamente adversa, como un factor de integración, es lo que hace posible, no solo la resiliencia, sino fundamentalmente, la modificabilidad de la estructura cognitiva, entendida esta como la integralidad del ser humano, no solo desde la perspectiva intelectual, como suele entenderse. Este factor en la nueva educación es de vital importancia ya que nos sitúa en la perspectiva correcta y en la dimensión exacta de lo que significa la formación en el nuevo milenio²².

En el campo educativo, desde el constructivismo pedagógico, se habla de la necesidad de la MEC como instrumento que posibilita superar la deprivación cultural y la falta de aprendizaje mediado. Para el constructivismo los seres humanos aprenden de manera

21 Cf. Isabel Martínez Torralba, Ana Vázquez-Bronfman, *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida* (Barcelona: Gedisa, 2006), 133-153.

22 Germán Pilonieta, *Modificabilidad estructural cognitiva y educación* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2010), 83.

directa por medio de las experiencias individuales y de manera mediada a través de personas que sirven de puente para facilitar aprendizajes significativos²³. Cuando un ser humano ha carecido de una buena mediación, crece con déficits culturales que le impiden desarrollarse asertivamente en su medio social. Otro factor que dificulta la enseñabilidad es la poca comprensión de las experiencias y situaciones históricas dolorosas, lo que hace que el individuo se detenga existencialmente en su proceso de maduración psíquica y espiritual, entonces aparece la resiliencia como factor posibilitador de comprensión y sentido que genera dinamismos interiores en la persona, lo que produce movilizaciones de la estructura cognitiva, logrando romper paradigmas y condicionamientos, haciendo que los individuos humanos aprendan de su proceso vital y logren hacer las transferencias necesarias de lo aprendido de manera teórica o experiencial, a sus contextos cotidianos y a la resolución de conflictos, generando seres humanos propositivos y reconciliados.

La resiliencia está en consonancia con la MEC y el aprendizaje experiencial que, al aplicarse en el aula, no solo posibilita procesos para enfrentar y superar la adversidad, sino que facilita la captación y respeto de la diferencia, de lo plural, de lo distinto, como un factor enriquecedor y no como elemento desintegrador. Además, con la mirada esperanzada en el cambio futuro y no detenida y condicionada por la limitación y el error pasado. El constructivismo pedagógico y la resiliencia facilitan una visión distinta del hombre, al percibirlo como dinamismo abierto y con posibilidad permanente de transformación. Si esto no fuera así ¿qué sentido tendría ser educador? Si todos estuviéramos irremediabilmente sometidos a las carencias, limitaciones, sufrimientos y errores del pasado ¿para qué intentar algo nuevo?

23 Cf. Mario Morales Navarro, *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento. Una mirada desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007). Germán Pilonieta, *op. cit.* María Dolores Prieto, *La modificabilidad estructural cognitiva y el programa de enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein* (Madrid: Bruño, 1991).

Es claro que la resiliencia no puede interpretarse como la panacea y la respuesta a todos los problemas que se viven en los procesos educativos pues, como cualquier teoría o propuesta humana, está abierta y sometida a juicio permanente. Pero no es menos cierto que las investigaciones hechas en el campo de la educación, en relación a procesos resilientes, han arrojado resultados esperanzadores y prometedores. No se debe descartar de tajo por algunas críticas, propuestas y procesos resilientes que pueden tener validez y eficacia, pero tampoco se puede asumir algo novedoso como absoluto sin someterlo a discernimiento y sin primero haberlo conocido y experimentado en el contexto propio, como acontece muchas veces con pedagogías y estrategias importadas.

1.4 Escuela, familia y construcción de resiliencia

Es frecuente el hiato entre la escuela y la familia, incluso a veces pueden polarizarse estas dos realidades, de tal manera que terminan siendo factor de violencia y de destrucción de las habilidades resilientes. En esta línea, Valeria Llobet aporta una visión distinta a la implementación de la resiliencia en las instituciones educativas, pues hace una crítica a esas concepciones personalistas de la resiliencia en la que se pone el acento solo en el desarrollo de las destrezas resilientes en los individuos, sin tener en cuenta los contextos, la historia y las comunidades humanas²⁴. Los efectos de la resiliencia en la sociedad no deben darse solamente por dinamismo expansivo desde las personas resilientes, el problema radica en la ruptura entre el individuo de la especie humana y su sociedad, lo que genera guerra y lucha tanto al interior del sujeto como de las colectividades. Para implementar procesos resilientes se debe partir del encuentro asertivo entre los individuos y las instituciones a las que pertenecen y en las que participan, en especial a las instituciones educativas que tienen la

24 Cf. Valeria Llobet, *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación* (Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005), 87-96.

gran responsabilidad de facilitar los encuentros necesarios, para que los sujetos asuman una postura ante la vida más comunitaria y menos individualista. Valeria Llobet propone el concepto de «resiliencia institucional»²⁵ y da unos parámetros para su posible implementación, que resultan muy significativos para el reconocimiento del pluralismo, al asumir la diferencia como elemento valioso de aporte a la comunidad y como riqueza que permite múltiples alternativas de solución a las problemáticas de un contexto, además de facilitar formas creativas para enfrentar y superar la adversidad, producto de las aportaciones diversas.

La institución educativa no puede convertirse en un campo de batalla sino, por el contrario, en un lugar de paz y reconciliación, en donde se generan fácilmente dos bloques de guerra: los docentes y personal administrativo y, por otro lado, los estudiantes y los padres de familia, debido a las múltiples tensiones del medio social y de las exigencias y desafíos que representa la educación en el mundo actual, tema abordado por Rolando Martiña para referir ese ambiente disfuncional que se produce, en ocasiones, entre la educación impartida en la casa y la educación impartida en la escuela:

La verdad es que no hay *Escuela ni Familia* en el mundo que pueda cumplir con todas esas demandas. Con lo cual, solo queda *modificar las demandas o guerrear indefinida e inútilmente durante años*. Ambas alternativas son trabajosas, pero la primera permite aprender y la segunda solo abre la posibilidad de darse el gusto a quienes su modelo mental convence de que, juntar adrenalina y descargarla sobre alguien supuestamente culpable de lo que a uno le pasa, es la mejor forma de vivir. Quien elige esta segunda opción se interna en el penoso laberinto de lo que llamamos relación disfuncional, y que puede aplicarse a cualquier sistema de relaciones (familia, escuela, grupo, sociedad) y a cualquier relación entre estos sistemas, como sería en este caso²⁶.

25 *Ibid.*, 91.

26 Rolando Martiña, *Escuela y familia: una alianza necesaria* (Pichincha: Troquel, 2003), 104.

Cuando se «polarizan» de esa manera los roles en una comunidad educativa, se aniquila la resiliencia y toda posibilidad de construcción creativa y dinámica de valores, de conocimiento novedoso y autónomo, debido a que las energías de cada quien se desgastan inútilmente en un «combate equivocado», generándose comportamientos condicionados inapropiados para la vida en comunidad y que repercuten de manera negativa, a largo plazo, en la capacidad de asumir el valor de la diferencia como riqueza para el bien común, gestándose actitudes beligerantes y descalificativas, debido a que no se construyó entre la realidad del hogar y el escenario educativo un diálogo asertivo y respetuoso. La relación familia-escuela es fundamental y determinante en la construcción de destrezas resilientes²⁷, no solo por el hecho de que lo aprendido en el aula puede resultar significativo al transferirse a la familia y viceversa, sino sobre todo por el hecho de que los niños y jóvenes aprenden esencialmente por imitación y no solo por discursos altruistas.

Si los educandos perciben la tensión violenta entre sus hogares e instituciones educativas, se dan una serie de relaciones disfuncionales que terminan siendo aprendidas por los estudiantes (aunque sean erróneas). Lo mismo sucede con las creencias y valores que se imparten en el núcleo familiar y las de los sistemas religiosos y culturales en las que el niño y el joven crece, se producen grandes polaridades bastante dañinas para la vivencia integrada de la realidad y se causa la ruptura entre la vida cotidiana, los valores sociales y la espiritualidad, que queda reducida a ciertos «momentos, ceremonias, prácticas», pero sin repercusión real en los problemas y decisiones vitales. Por esto, de nada sirve hablarles a los niños y adolescentes de valores como el respeto, la paz, la armonía, el amor, la fraternidad, etc., si ven las luchas y las inconsistencias entre las actitudes, discursos y enseñanzas que se reciben en casa, en el aula de clases y las instituciones religiosas y sociales, que pueden resultar absolutamente contradictorias, violentas, excluyentes o

27 Cf. *Ibíd.*, 103-116.

polarizadas. Se entiende que para poder promover la resiliencia es necesario establecer un diálogo armónico y sincero entre las familias y las instituciones: educativas, sociales y religiosas.

Es preocupante que se juegue al ping-pong con los menores de edad, entre la educación que se imparte en los hogares, en las escuelas y en los sistemas religiosos, haciendo que este juego peligroso solo tenga como «víctimas» a estos niños y jóvenes, que asumen desde muy temprano que lo «normal» es la disfuncionalidad y los pleitos relacionales, generando adultos incapaces de una mirada holística de la existencia y produciendo esquizofrenias sociales. La escuela no puede suplantar al hogar ni invadirlo, como muchas veces pasa, pero el hogar tampoco puede entrometerse en las dinámicas propias de una institución educativa²⁸. Es cierto que se debe generar un trabajo de redes entre estas dos esferas, pero para ello se requiere de la conciencia clara de los límites y responsabilidades de cada una de ellas, para promover seres humanos más asertivos, funcionales y resilientes, aunado a un diálogo armónico con el universo de sentidos culturales y religiosos de la sociedad a la que se pertenece.

La escuela puede fomentar la construcción de autoestima y de resiliencia. Porque, así hayan existido graves carencias de afecto y reconocimiento positivo en el hogar, los docentes nunca deben caer en el error de reafirmar lo disfuncional, es más, pueden constituirse en un referente distinto, en una mediación asertiva que facilite que el otro se reconozca, se conozca, se acepte y se ame, no en factor que afiance el autorechazo al insistir en la carencia, en la disfunción o en lo limitante. Creer en el otro, moviliza dinamismos interiores que posibilita cambios actitudinales y maneras diversas de entenderse a sí mismo, más positivas y propositivas, que influyen en la construcción de un futuro eficiente y feliz para el individuo y las colectividades.

Aparece, como propuesta de construcción de resiliencia, la necesidad de *aprender y enseñar a relacionarse*, en un sentido integral,

28 Cf. *Ibid.*, 103-116.

que incluye la dimensión espiritual de la persona humana. Las relaciones son base del equilibrio psíquico, de las vinculaciones asertivas entre los sujetos y las estructuras sociales, religiosas, culturales, además de ser una referencia frecuente en los sistemas religiosos de la humanidad.

2. La resiliencia: mediación de encuentro con uno mismo y con los demás (afectividad)

2.1 La afectividad y su relación con la resiliencia

La afectividad tiene que ver con el universo de relacionalidades que el ser humano establece consigo mismo, con los demás, con su entorno, con el Absoluto. En diversas investigaciones sobre resiliencia se ha identificado que el factor fundamental que posibilita desarrollar destrezas resilientes es la manera como las personas se relacionan.

Más que por ningún otro medio, la escuela construye resiliencia en los alumnos a través de crear un ambiente de *relaciones* personales afectivas. Estas relaciones requieren docentes que tengan una actitud constructora de resiliencia, es decir, que transmitan esperanzas y optimismo (cualquiera que sea la problemática y la conducta pasada del alumno). Es una actitud que dice: «Creo que puedes lograrlo; estás “en condiciones”, más que “en riesgo”». Las relaciones constructoras de resiliencia en la escuela también se caracterizan por centrarse en los puntos fuertes de los alumnos²⁹.

La escuela es un lugar donde no solo se aprenden conocimientos teóricos, sino que también es escenario donde se asumen maneras de relacionarse. El docente que sirve de mediación de resiliencia es alguien que facilita que sus estudiantes descubran en él un referente significativo, debido al reconocimiento positivo que hace de ellos y a la manera como establece vínculos asertivos con los niños y jóvenes, pero sobre todo influye la forma como el maestro enfrenta las adversidades cotidianas.

29 Nan Henderson y Mike M. Milstein, *op. cit.*, 37.

Aldo Melillo insiste y, con razón, en la importancia de la afectividad en los procesos de resiliencia³⁰, como mediación que posibilita la construcción de la propia autoimagen y de la autoestima. Es innegable que el afecto es determinante en la capacidad de hacer aprendizajes significativos, es frecuente que en las instituciones educativas se promuevan destrezas de orden lógico-matemático, verbal, espacial, etc., pero se descuidan las habilidades para aprender a relacionarse asertivamente: consigo mismo, con los demás y con todo lo que existe. En este contexto se descubre que, desde aquí (afectividad-resiliencia), se puede plantear la participación, la solidaridad, el respeto, la equidad, la igualdad, el reconocimiento positivo de lo plural, de lo diferente. Desde estas categorías interpretativas se vislumbra el concepto totalizante del amor, no solo desde lo pedagógico, lo psicológico, sino también desde la dimensión espiritual, elemento común a la mayoría de tradiciones religiosas de la humanidad. La resiliencia como pedagogía³¹, favorece el reconocimiento del pluralismo en un sentido amplio porque facilita unas relaciones humanas más equitativas, amorosas y justas.

El éxito profesional y social pareciera ser el modelo de vida sobre el cual se implementan los esfuerzos formativos de varias instituciones educativas y de una gran mayoría de hogares. Se forma para la admiración y el aplauso, pero no se educa para la convivencia y el amor, haciendo que las personas no sepan relacionarse bien, ni puedan asumir los fracasos y pérdidas connaturales a la existencia, generando bajos niveles de tolerancia a la frustración, cuando se tiene que enfrentar la adversidad inherente a todo ser humano. Muchos se esfuerzan por crearse un nicho, un escenario para ser reconocidos, terminando rehenes de su propio invento. Este estado alienado de falsa felicidad no es lo que la resiliencia persigue, sino precisamente todo lo contrario,

30 Cf. Aldo Melillo, «Resiliencia y educación», en *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*, op. cit., 123-144.

31 Generalmente se menciona la *resiliencia educativa* vinculada con una pedagogía, pero no entendida como pedagogía en sí misma.

porque considera que la adversidad puede ser una pedagoga, que en algunos momentos de la existencia anuncia que se está hecho para algo más y que invita a moverse del reducido y cómodo marco interpretativo de la realidad entendida simplemente como «éxito», porque esta concepción limita la verdadera autonomía y la auténtica realización que requiere de un desarrollo integral y armónico de las distintas dimensiones humanas.

Las relaciones sociales son un factor vital, que permiten tener un soporte emocional y que ayudan a enfrentar la adversidad. En sociedades tan individualistas y egocéntricas, las soledades enfermizas, en las que muchos viven, son un factor en contra para poder superar un episodio doloroso. Hoy son frecuentes (sobre todo en jóvenes) los casos de suicidio al enfrentar una soledad que se les hace insoportable: padres ausentes, educadores indiferentes; o, por otro lado, pandillismo, delincuencia juvenil, dependencias, por tratar de suplir, en un grupo disfuncional, la necesidad de pertenencia y reconocimiento presente en todo ser humano.

Otro elemento que repercute en las relaciones es definido por Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte como lugar de control³², que refiere al hecho de que los seres humanos asumen la existencia desde dos polaridades: algunos viven introspectivamente (con conciencia del propio ser y de su mundo interior), otros viven extravertidamente (más pendientes de lo que sucede afuera de sí mismos). Estas dos maneras de situarse existencialmente afectan grandemente la realización del individuo y sus destrezas resilientes, porque cuando se polarizan desconociendo la realidad de la otra, se generan conflictos relacionales entre el sujeto y su entorno social, dificultando la ayuda de redes de apoyo tan necesarias para poder salir airoso de un episodio adverso.

Se entiende que la zona de control interno aporta herramientas vitales para la construcción de destrezas resilientes, ya que posibilita

32 Cf. Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, *op. cit.*, 140-143.

una comprensión del propio ser y de las capacidades personales, pero se debe aclarar que no se trata de considerar que todo depende de sí mismo sin tener en cuenta los factores externos al individuo. Por otro lado, la zona de control externo³³ se refiere a las relaciones que el sujeto establece con lo exterior, pero se deduce que una vida, predominantemente volcada hacia fuera, produce consecuencias graves para el individuo y la sociedad, porque al poner la valoración y la validez de la vida en lo exterior, no en sí mismo, se generan dependencias y manipulaciones por parte de los criterios del constructo social, que quedan sin discernimiento y apropiación pertinente por parte del sujeto.

Precisamente, una de las dificultades para implementar la resiliencia en el contexto colombiano es el relativismo ético que genera deformaciones e incluso acomodaciones con el fin de avalar comportamientos, actividades, ideas que terminan afectando el bienestar y el desarrollo de muchas personas. Por ello María Eugenia Colmenares propone la «ética vital» como elemento constructor de resiliencia y la define como cuidado de sí mismo y búsqueda asertiva del propio bienestar³⁴, como medio para lograr superar los referentes del contexto social y cultural de la actualidad, porque no siempre resultan verdaderamente éticos o válidos para hacer frente a la adversidad. No toda respuesta humana que busca superar lo adverso es verdaderamente resiliente. Para que haya procesos de auténtica resiliencia se debe tener en cuenta la ética, porque es fácil, con el pretexto de sobreponerse a una situación adversa, desconocer los derechos y necesidades de los demás. La persona resiliente no puede ser un egoísta que solo busca resolver sus propias dificultades a toda costa, incluso pasando por encima de otros.

Otro elemento de significación es la relación que hay entre las destrezas resilientes y el autoconcepto que los individuos tienen,

33 Ídem.

34 María Eugenia Colmenares, *op. cit.*, 61-94.

porque de la autoestima se deriva la autoeficacia y la capacidad de aprender de los errores (autocrítica).

2.2 Autoestima y resiliencia

Una de las líneas de investigación del desarrollo de destrezas resilientes es la vinculación que hay entre resiliencia y la buena y sana autoestima, porque implica una valoración de sí mismo como punto de partida para poder entender y respetar a los demás seres humanos, a las creaturas, al mundo y al Absoluto. Este es un factor fundamental para hacer frente a lo adverso, al descubrir en las relaciones elementos vitales para poder hacer resiliencia: tengo, soy/estoy y puedo³⁵. La autoestima equilibrada produce integración al interior del individuo y buena relación con su entorno, mientras que una autoestima baja lleva a disfunciones y frustraciones por desajuste con la realidad. Es el caso de los egos inflados en los que la valoración de sí mismo implica la minusvaloración de los demás o, en caso contrario, la autoestima baja que produce rechazo de sí mismo y hace que el sujeto asuma posturas victimistas y pasivas, dejándose vulnerar fácilmente porque se considera inferior a otros.

La autoestima alta y equilibrada se produce fundamentalmente por el influjo y la interacción de dos factores: el amor de los padres y los logros del niño (no solo académicos)³⁶. Pero en la realidad colombiana, en la que muchos hogares son disfuncionales o carecen de la imagen de padre o de madre, la escuela puede jugar un papel preponderante para «suplir» de alguna manera las carencias afectivas de los niños y jóvenes, para posibilitarles construirse un buen autoconcepto.

Por ejemplo, la autoestima, considerada por los científicos y por los expertos como un elemento esencial de la resiliencia, está a menudo asociada a la aceptación por otro y al descubrimiento de un sentido.

En su libro ya citado, Emmy Werner precisa que la autoestima no

35 Cf. Edith Grotberg, *op. cit.*, 1-16.

36 Cf. Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, *op. cit.*, 121-169.

es necesariamente la consecuencia de buenos resultados en los estudios. La mayoría de niños resilientes que ella había observado no eran especialmente talentosos, pero tenían intereses y hobbies que compensaban en su opinión las lagunas escolares. O bien, participaban en actividades grupales, lo que limitaba el impacto negativo de la situación familiar. La autoestima es también estimulada por la toma de responsabilidad, factor de resiliencia señalado anteriormente³⁷.

Es claro que al hablar de autoestima como recurso resiliente, no se está refiriendo a un ego exacerbado o desproporcionado; sino a un buen y ajustado autoconcepto que le permita a la persona desenvolverse con seguridad y asumir la adversidad con las herramientas necesarias, para superarla y para transformar la realidad limitante o dolorosa. La buena autoestima también implica un desarrollo de la capacidad autocrítica que impida una percepción deformada de sí; como en el caso de los egos híper valorados con base en imaginarios o supuestos y no en las capacidades reales y los logros evidenciados en la vida. Posiblemente la sociedad de la inmediatez y el facilismo, sumado a una baja autoestima, induce a algunas personas (entre otros factores) a buscar sustituir sus carencias, frustraciones y limitaciones con soluciones inmediatezistas y mágicas, produciendo mecanismos evasivos y compensatorios como, por ejemplo, los fanatismos y devotismos milagreros, las dependencias afectivas y de todo tipo, bastante perjudiciales para el equilibrio interior, por ser una farsa que no responde a las situaciones reales, ni a las exigencias del tiempo presente, y que además impide comprometerse en procesos serios de transformación con la participación activa en la búsqueda de soluciones verdaderas. Hay violencias que surgen al comprobar el hiato existente entre el mundo imaginado y el mundo real, la sana autoestima le facilita al ser humano una captación consiente de las propias habilidades y destrezas, para asumir y enfrentar la realidad pertinentemente, logrando una vida más eficiente y plena, con base en logros auténticos y no en fantasías.

37 *Ibid.*, 123.

Una autoestima baja puede generar autorechazo. Si el individuo se descalifica a sí mismo, se minusvalora, se condena a la frustración permanente. Cualquier intento exterior, que no parta por transformar esa cosmovisión errada de la mismidad que esa persona tiene, será infructuoso. Qué importante es desarrollar el amor a sí mismo (la autoaceptación como destreza resiliente), que no solo mantiene el equilibrio psíquico interior, sino que evita conflictos innecesarios y mayores agresiones. Es tan común que las personas respondan ante la descalificación y la crítica de manera agresiva y violenta, dando un peso exagerado a lo que los demás dicen o hacen. Esto no es sino el síntoma de una falta de conciencia de quien se es y del propio valor. Este tipo de destreza es tan escasa, pues todos los días se ven tragedias por respuestas exageradas ante una situación que no merecía tan altísimos niveles defensivos y que lleva a las personas a cometer actos de agresión con graves consecuencias. Hay tantos sujetos violentos, agresivos, con pasados que los condicionan a obrar de la misma manera en que fueron tratados en sus infancias y adolescencias, haciendo de la agresión un estilo relacional que se tolera y que se asume como «natural». Este modelo disfuncional de las relaciones solo es susceptible de modificación cuando se hace conciencia de su inadecuación y disfunción, primer factor necesario para descondicionar y desvictimizar, para no repetir consecutivamente formas violentas de vinculación consigo mismo, con los demás y con el mundo.

La educación coercitiva, impositiva y unidireccional que tradicionalmente se ha enseñado en las aulas, en muchos casos, afianza los sentimientos de venganza y de resentimiento social. Por esto es urgente que se implemente una pedagogía resiliente espiritual que posibilite a tantos seres, vulnerados y agredidos en sus derechos fundamentales, sobreponerse a la adversidad y, así, desvictimizarlos y no condenarlos a repetir en el presente sus pasados violentos y sin sentido. Solo cuando el agredido no se transforma en agresor puede ser un constructor de un mundo distinto, para sí mismo y para los demás, pero todo parte de la autoaceptación, el autorreconocimiento y la valoración positiva de sí mismo.

En la misma línea, al hablar de autoestima en la educación colombiana, se entiende que es un tema álgido que debe ser abordado con cuidado, no se trata de «inflar egos» o de «estrategias de pensamiento positivo», sino de descubrir el valor profundo de la mismidad, de la esencia de cada individuo, de lo que lo hace único y valioso desde su diversidad particular. Para el reconocimiento de la propia valía, la resiliencia le permite al ser humano hacer una lectura de su pasado de forma distinta, que no solo facilita superar el dolor y la adversidad, sino que también ayuda a recuperar la autoestima al permitirle a la persona leerse de forma novedosa y no victimista, lo que le posibilita que logre autodeterminarse a sí misma, incluso en situaciones límite, evitando que se quede detenida existencialmente ante las circunstancias adversas, sufriendo pasivamente y sin participación activa en la búsqueda de soluciones.

Por otro lado, la autoestima puede promoverse en la escuela como destreza resiliente, ya que en principio la resiliencia puede ser aprendida y enseñada. Aunque el hogar no haya sido espacio propicio para su desarrollo, la escuela debe ser un medio de apropiación de habilidades resilientes, que no solo garanticen un buen desempeño académico, sino que sirvan de factor protector del psiquismo humano, ante las adversidades que se viven en la casa o en otros contextos. Por esa razón las instituciones educativas deben ser lugares que faciliten la exteriorización de sentimientos, escenarios de aprendizaje cálido y amoroso y no, por el contrario, como es frecuente, espacios que incrementen el estrés, la ansiedad, la competitividad y la violencia. Así, la educación es un medio que puede fomentar la sana autoestima o en su defecto una autoestima enferma, es por eso que los estudiantes deben sentirse tratados como sujetos valiosos, reconocidos en sus características individuales y contextuales como personas significativas para la comunidad educativa, y no simplemente tratados como una cifra, un objeto o un cliente, lo que afecta grandemente la adquisición de destrezas resilientes.

Por lo tanto, se puede afirmar que la autoestima es una especie de empoderamiento que posibilita defenderse asertivamente de la agresión y que su desarrollo como una destreza resiliente puede facilitarse por medio de las relaciones asertivas y el reconocimiento positivo de los logros de los niños y jóvenes, por parte de los sujetos con que interactúan en el hogar y la escuela.

3. La resiliencia y su relación con el Misterio divino (Nuevo nacimiento)

3.1 Resiliencia y religiones

Las grandes tradiciones religiosas de la humanidad entienden y proponen superar el sufrimiento en la vida del hombre de distintas maneras, según sea la cosmovisión del sistema religioso, su soteriología y la concepción que se tenga de la historia y el tiempo, aunque la resiliencia no es asumida en esa terminología en los escritos y tradiciones sagradas, sí es claro que muchas ideas religiosas del mundo se pueden considerar procesos resilientes. Hay categorías comunes entre varias religiones como son el amor, el encuentro, los derroteros místicos que permiten al ser humano superarse y trascender la adversidad.

El Absoluto es la cuestión fundamental de la fe y su relación con el género humano y todo lo creado, además es la base vital de los sistemas de creencias de las religiones del mundo, independientemente de las diversas concepciones de la naturaleza de Dios, sea este entendido como entidad personal o impersonal, pues las religiones abordan la cuestión de la experiencia religiosa, del misterio divino y su vinculación con el hombre.

Por *experiencia religiosa* entendemos el contacto y la relación personal con la Dimensión Última de la Realidad, la cual se revela a su vez como el origen y el fin de todo lo que existe. Su manifestación tiene múltiples registros, que van desde los más personalistas, haciendo que esta Dimensión se identifique con un Tú tan infinito

como cercano, hasta los más oceánicos, donde esta Dimensión es identificada con un Algo tan inabarcable como envolvente³⁸.

Además, las religiones son realidades dinámicas y abiertas a los cambios. Toda nueva espiritualidad surge como intento de purificar una tradición anterior que se deformó y que terminó siendo una estructura fósil al imponerse autoritariamente sobre el valor y la dignidad de los seres humanos. Pensemos en las palabras de Jesús en relación al Templo, al Sábado, la Ley y su vinculación con la persona: «Ustedes no han entendido el significado de esta Escritura. Lo que quiero es que sean compasivos, y no que ofrezcan sacrificios. Si lo hubieran entendido, no condenarían a quienes no han cometido ninguna falta. Pues bien, el Hijo del hombre tiene autoridad sobre el día de reposo» (Mt 12, 7-8).

Ante lo arcaico surge siempre la novedad, pero con el paso del tiempo los seres humanos tienden a institucionalizar lo nuevo, a absolutizarlo, lo que termina deformando la idea original. Hay una vinculación entre la necesidad de transformación de los sistemas religiosos caducos a una propuesta actualizada y novedosa, con las transformaciones y relecturas del pasado adverso que implican los procesos de resignificación resilientes.

Se puede deducir que la resiliencia es cercana a dos categorías espirituales de varias tradiciones religiosas: la necesidad humana de búsqueda de sentido ante el sufrimiento, aunado a la posibilidad de ver la realidad con otros ojos, limpios y puros para poder comenzar de nuevo, superando las concepciones antiguas que mantenían al hombre sometido a un sistema de creencias y referencias que se deformó y que, por lo mismo, ya no es funcional.

«Solo te conocía de oídas pero, pero ahora te han visto mis ojos» (Job 42,5).

38 Javier Melloni Ribas, *El Uno en lo Múltiple. Aproximación a la diversidad y unidad de las religiones* (Maliaño: Sal Terrae, 2003), 23.

«Hermano Saulo, el Señor Jesús, el que se te apareció en el camino por donde venías, me ha mandado para que recobres la vista y quedes lleno del Espíritu Santo» (Hch 9,17).

Esa capacidad de ver la misma realidad de forma distinta, se puede relacionar con lo que algunos autores de resiliencia refieren como la destreza de reescribir los guiones negativos de la propia historia personal³⁹.

Las religiones son un soporte de sentido individual y colectivo, que si son bien asumidas se constituyen en un factor de protección resiliente que cuida el equilibrio interior de los sujetos y que, en consecuencia, facilita unas sanas relaciones con los demás. Pero, por el contrario, las deformaciones de los sistemas religiosos generan patologías que enferman y desarticulan al ser humano, porque terminan volviéndose fin en sí mismos y no medio para la realización del hombre, afectando las relaciones humanas.

Igualmente, subyace a algunas concepciones de resiliencia una antropología monista, que entiende al ser humano como un todo indivisible y cuyos diversos aspectos constitutivos están imbricados y afectados unos por otros (concepción que se corresponde a la antropología teológica judía y cristiana), lo que permite comprender que si el ser humano sufre en una de sus dimensiones, todo su ser sufre, por este motivo la resiliencia espiritual debe entenderse también de forma holística y como factor de integración personal. Es pertinente recordar que la resiliencia desde el constructivismo pedagógico está basada en la premisa de la modificabilidad, plausible porque el ser humano es concebido como dinámico y con posibilidad de cambio, además de ser entendido como entidad integrada e indisoluble (como un ser unitario).

La resiliencia también tiene una interpretación subyacente del tiempo y de la historia, cercana a la concepción cristiana y judía: el tiempo

39 Cf. Robert Brooks y Sam Goldstein. *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz* (Barcelona: Paidós, 2004), 41-70.

es una constante lineal y ascendente y no es algo cíclico y cerrado, lo que deja la inquietud de las diferencias que tendría la promoción de destrezas resilientes en personas con unas categorías religiosas y culturales interpretativas de la realidad distintas, por ejemplo: si el sufrimiento es entendido como un karma, ¿qué sentido tendría hablar de la superación de la adversidad en esta vida? Aunque en líneas generales la resiliencia aporta la destreza del reconocimiento de lo diverso y plural como algo positivo y significativo, y desde allí podríamos plantearla en el marco del reconocimiento del pluralismo religioso, su implementación en ciertos sistemas de creencias puede ser diferente: o porque contradice las categorías de concepción del hombre, del tiempo y de la historia de otras cosmovisiones religiosas, o porque requeriría una implementación novedosa y creativa que tuviera en cuenta esas diferencias. Queda abierta la discusión sobre la resiliencia comprendida desde otras antropologías y sistemas religiosos de la humanidad.

No se puede dejar de mencionar que también hay posturas que defienden la resiliencia como un hecho psicológico⁴⁰ que, sin desconocer las influencias del contexto, afirman que es posible constatar actitudes y valores resilientes recurrentes en las personas de la humanidad en todas las culturas y religiones.

Cuando se concibe la realidad y la persona humana de manera estática y determinista, es difícil la implementación de la resiliencia, porque su presupuesto fundamental, de funcionamiento y operatividad, es el hecho de que el ser humano es dinámico y abierto y que por lo mismo puede sobreponerse y no quedarse condicionado por lo adverso o limitante.

En el caso del cristianismo se dan coincidencias con el discurso resiliente que facilita su implementación. Categorías como la esperanza, la fe, la justicia, la comunidad, la concepción del tiempo, del hombre, de la historia, etc. Por ejemplo, la escatología judeocris-

40 Cf. María Eugenia Colmenares, *op. cit.*, 396.

tiana entiende la esperanza como conciencia de presente, punto de partida que produce un dinamismo que moviliza al ser humano para transformar lo doloroso y limitante y así lograr un futuro distinto a la situación de esclavitud que lo mantenía oprimido en un «Egipto», lo que suscita un proceso de salida, de liberación, de transformación de una realidad adversa en «Tierra prometida». La esperanza es elemento necesario en la construcción de resiliencia, esperar es inherente a la persona humana, pero si esta espera no es realista se cae en ensoñaciones idealistas, en mecanismos evasivos. Por otro lado, ver la vida de manera fatalista y absolutamente condicionada mata la esperanza auténtica y también la resiliencia.

3.2 Resiliencia y espiritualidad

Una espiritualidad bien asumida, libre de todo mecanismo alienante y evasivo de la realidad, puede constituirse como un factor resiliente significativo y poderoso para superar la adversidad, el trauma, la tragedia, la disfunción. Pero, por el contrario, un espiritualismo falso, emocionalista y mágico termina desajustando a la persona.

Ya vimos cómo la afectividad tiene que ver con destrezas resilientes. Ahora es necesario mencionar que hay relación entre la afectividad equilibrada y la vivencia de una espiritualidad sana. Ser espiritual es saber relacionarse, es lograr que en medio de las diferencias se descubran caminos de encuentro y de unidad. Por tanto, es frecuente que las personas con dificultades psicológicas sin resolver hagan de lo espiritual, de la oración, un problema afectivo, una «catarsis» permanente, en ese caso, ese tipo de «espiritualidad» impide la posibilidad de un proceso resiliente. Cabe recordar la manera como Jesús establece puentes relacionales con todos los seres humanos de su tiempo, superando las diferencias de cualquier orden, cómo hace de la relación una «mediación resiliente» para ayudar a los que sufren por causa de cualquier adversidad.

La *Resiliencia Espiritual* posibilita transformar las condiciones violentas en oportunidades de reconciliación y paz, facilita des-

cubrir un hermano en cualquier ser humano y permite abrirle el corazón a todos, en especial a los que más sufren. Del mismo modo implica un desmonte de cualquier tipo de prejuicio, prevención de «armadura» que haga que la vida se asuma como un combate con los demás y no como un encuentro.

Quizás antes de sentarnos a las mesas deberíamos «rezar», esto es, invocar algo superior que nos une, reconociendo una trascendencia que es precisamente lo que nos hace igualmente dignos y lo que nos hará encontrar el lenguaje propio en cada caso. Para esto hace falta sabiduría. La sabiduría es aquel arte que transforma las tensiones destructivas en polaridades creadoras⁴¹.

El *resiliente espiritual* es un ser pacífico, un agente reconciliador en medio de la guerra, un «instrumento de paz». Se necesita urgentemente este tipo de destreza resiliente espiritual. Desde esta perspectiva cabe nombrar ejemplos de hombres y mujeres con este tipo de resiliencia: Gandhi, Jesucristo, Madre Teresa de Calcuta, Martin Luther King, Francisco de Asís, Pedro Claver, entre muchísimos otros ¿Dónde están este tipo de seres humanos resilientes hoy?

Una persona resiliente espiritual es capaz de respetar y valorar positivamente las creencias de otros aunque sean diversas. Es común en los discursos espiritualistas e incluso desde el púlpito hacer de la diferencia ocasión de agresión y maltrato (a veces de manera inconsciente) con expresiones como: «hermanos separados», «ignotos en la fe», «herejes o satánicos por profesar otra religión», «enemigos de la Iglesia», etc. Qué distantes están de los criterios de los fundadores de las grandes tradiciones espirituales de la humanidad. Sin ir más lejos, no se puede olvidar la capacidad de integración e inclusión que manifiesta Jesús en los evangelios, que aunque denuncia lo que está mal, las estructuras de poder injustas, jamás le niega la posibilidad de salvación a nadie y en

41 Raimon Panikkar, *Paz y desarme cultural* (Santander: Sal Terrae, 1993), 175.

muchos pasajes se pone de parte de los excluidos por el sistema religioso y social imperante.

Otras consonancias entre la resiliencia y categorías espirituales son: la necesidad del autocontrol, el amor primero a sí mismo para poder amar a los demás, el encuentro con el Misterio que mora al interior del propio ser, para luego salir al mundo, la conquista de la paz y el equilibrio propio, para, por dinamismo expansivo, constituirse en instrumento de paz y llevar la reconciliación a todas partes.

En los derroteros místicos de varios sistemas religiosos de la humanidad, se parte de una búsqueda interior, de un «viaje» a las profundidades del propio misterio para poder descubrir en la interioridad al Absoluto y, luego de ese proceso «iluminatorio-revelatorio», se debe salir al encuentro con lo exterior para asumirlo y amarlo de manera plena y transformadora. Muchas de las sociedades actuales viven una fascinación por todo lo exterior, por la novedad de los estímulos de todo orden que llegan desde afuera, haciendo que el ser humano se aleje de la interioridad, de la conciencia de su mismidad y su valor, lo que con el tiempo termina en crisis de sentido y en «fugas del propio ser y de la realidad». Al vivir tanto hacia afuera, se termina siendo un desconocido para sí mismo, sin posibilidad de una vida espiritual verdadera y significativa, porque se ha trasladado el centro vital de la propia persona a las categorías y criterios que imponen e imperan en las sociedades del consumo y del hedonismo, trayendo como consecuencia frustración, desazón, sentimientos de autorrechazo, al terminar considerando que lo valioso, lo verdadero, lo bueno y lo bello, está fuera de sí y, al no poderlo alcanzar, se cae en complejos y en violencia contra sí mismo y contra todo lo que existe e incluso contra el Absoluto. Además, alguien en esta situación descrita es un ser incapaz de descubrir la valía de lo diverso y distinto de sí mismo, porque ni siquiera ha podido comprender y asumir el propio valor.

Es claro que una espiritualidad mal entendida lleva a concebir erróneamente la voluntad salvífica de Dios y a caer en vidas

escrupulosas y puritanas, carentes de sentido y de aportaciones concretas, de acciones transformadoras de la realidad. Lo que puede contribuir a situarse existencialmente como víctima, que es una de las peores tragedias humanas, ya que una cosa es ser agredido por alguna situación o persona, y otra muy distinta es asumir un rol victimista como forma de vida, cosa frecuente en muchas deformaciones de espiritualidades falsas doloristas y trágicas.

Ahora bien, los sistemas religiosos serios aportan elementos fundamentales para una vida equilibrada y con sentido. Para ello es necesaria una moral que verdaderamente suscite el arrepentimiento (autocrítica y autoeficacia) y que no termine en complejos de culpa (autopunición y autocastigo), terrorismo escatológico o ideas extrañas de cosas sacras y profanas, de personas puras e impuras, porque todo esto termina aniquilando la esperanza y, por supuesto, la resiliencia, al vivir en un pánico permanente, generando una visión pesimista y apocalipsista de la historia y el mundo.

En el plano de la moral cristiana ha habido malos entendidos, producto de una formación doctrinal deficiente en el laicado, que no permite verdaderos procesos de reconciliación interior, porque impide que las personas se perdonen primero a sí mismas, debido a los complejos de culpa y a la autopunición, que no genera verdadero arrepentimiento sino disfunción y patología. De este modo, son urgentes unos procesos formativos y de acompañamiento serio que faciliten a los sujetos ser agentes de verdadera reconciliación y no, por el contrario, seres acomplejados y traumatizados que terminan siendo referentes negativos para otros, desde las prácticas religiosas⁴².

Es alarmante que algunas propuestas espirituales cristianas vendan la idea de una vida libre de toda preocupación, dolor o carencia, y que se usen como receta mágica elementos como el culto, el diezmo, la oración, etc., generando grandes decepciones y frustraciones, porque

42 Queda planteada la inquietud para una investigación posterior sobre la relación entre resiliencia y moral desde la religión.

la naturaleza misma de la vida humana muestra que la realidad no funciona así.

Se descubre que los procesos de resiliencia necesariamente producen personas más abiertas al encuentro y con la sabiduría de la aceptación del propio misterio y del misterio del otro, para posteriormente abrirse al encuentro con el misterio absoluto.

3.3 Resiliencia y pluralismo religioso

Es evidente que en un mundo cada vez más plural e intercomunicado, ya no es tan fácil hablar de «culturas puras» sino que se está gestando una cultura global, lo que genera crisis de sentido y de identidad, ante lo cual aparece como propuesta, fruto de esta investigación, *el reconocimiento positivo de lo plural en todo orden, incluido el religioso como una destreza resiliente*, que posibilita ser y estar en el mundo actual, desde identidades diversas que aportan al constructo mundial, para no caer en sincretismos despersonalizantes o en uniformismos que destruyen el valor y el aporte de lo propio.

Se puede decir que los procesos resilientes facilitan el reconocimiento del pluralismo religioso, al capacitar al ser humano para comprender que toda persona, en cualquier cultura, sociedad o desde cualquier tradición religiosa, enfrenta la adversidad y trata de superarla desde diversos sistemas de creencias y valores. El dolor hermana, porque el sufrimiento humano es uno, pero cada quien trata de comprenderlo y asumirlo desde las categorías culturales y religiosas que le son propias.

Centrarse en lo fundamental permite encuentros con las diversas creencias del orbe en torno al Misterio, mientras que irse por las ramas trae como consecuencia desencuentros y pérdidas de esfuerzos en la construcción de la unidad. Un bello ejemplo de la posibilidad del reconocimiento del valor de la pluralidad, en medio de la diferencia, fue el encuentro indígena en México en 1990, cuyo documento Carta al Dios de la vida dice lo siguiente:

Esta reunión la comenzamos con una fiesta: comunión de pueblos, esperanzas de autodeterminación. Visitamos a Tonantzin-Guadalupe y ante Ella compartimos dolores y alegrías. Luego comimos lo que nos regalas en la tierra, signo radical de lo que anhelamos: colaborar en la construcción de un mundo de hermanas y hermanos⁴³.

Se necesita un mínimo nivel de imparcialidad para valorar la diferencia y, para ello, es necesario tener una conciencia clara de la propia identidad y de la posibilidad de diversas identidades en los demás, si no es imposible establecer un diálogo en el plano interreligioso y ecuménico. Para poder sentarse a dialogar de temas tan álgidos como las distintas religiones, se requiere de destrezas resilientes que posibiliten un encuentro amoroso y pacífico, no acentuar las diferencias y polaridades so pretexto de separatividad y guerra ideológica, sectaria, fanática o de otro orden.

Sin embargo, el discurso religioso se usa, muy a menudo, para descalificar, condenar, y no para dignificar y salvar a la creatura humana, cosa por lo demás contradictoria con la mayoría de criterios soteriológicos de las grandes tradiciones religiosas de la humanidad. Entonces, en lugar de establecer lazos comunes de hermandad, se utilizan situaciones humanas diversas que no se ajustan a lo «convencional» como la base del discurso moralista, haciendo de realidades distintas, de acciones litúrgicas, de formas de devoción popular, sofisma de distracción, para no ir a lo fundamental, con la grave consecuencia de condenar al hombre, de condenar otras formas de asumir la realidad o de satanizar distintas manifestaciones de lo religioso en el nombre de Dios.

Además, el ser humano siempre está sometido a la dialéctica en todas las esferas de su vida; en relación a las categorías religiosas y espirituales también la lucha de contrarios es una constante: la urgencia de novedad y cambio apremia. Pero, por otro lado, la necesidad de

43 Encuentro indígena, México 1990, *Carta al Dios de la vida*, citado por Víctor Codina, *Creo en el Espíritu Santo. Pneumatología Narrativa* (Santander: Sal Terrae, 1994), 204.

afianzarse en algo sólido que tenga validez en una tradición pasada es innegable. Sin embargo, para poder establecer diálogos constructivos con lo diferente es necesario asumir este dinamismo dialéctico con naturalidad y conciencia de su vitalidad, de otra manera se puede caer en polarizaciones que hacen mucho daño (encantamiento de novedades o tradicionalismo acérrimo). Algunos solo quieren vivir de novedades, desconociendo el legado de la tradición; otros rechazan (tal vez por inseguridades profundas) todo cambio y se aferran a lo pasado como mecanismo de defensa. Toda polarización extrema produce muerte, la dialéctica es inherente a la vida.

Por otro lado, la conciencia de presente es fundamental para que un encuentro sea real, (se puede evadir el encuentro con fugas al pasado o al futuro). La aceptación de lo diferente, su reconocimiento y validación, implica por lo menos «estar ahí» para el otro, que perciba que verdaderamente es tenido en cuenta.

Por consiguiente, el *resiliente espiritual* es alguien que sabe hacer presencia real en la vida de los demás. Recordemos a Jesús presente en toda realidad humana. Todo intento por «vivir en el ayer» impide la captación de las acciones de Dios en el presente, la valoración de los avances de la historia y la compañía del otro. Por más significativa que haya sido la liturgia, la teología, las cosmovisiones, etc., en el pasado, no se pueden implementar descontextualizadas del momento actual, porque se generan daños graves al pretender vivir en un tiempo que ya no corresponde (aunque sí es un referente, no se puede imponer como norma de vida presente) y de paso se destruyen las destrezas resilientes que siempre tienen una dimensión de búsqueda futura de verdad y realización. Entonces, es necesario comprender los fenómenos sociales, culturales y religiosos del mundo de hoy, para poder establecer un diálogo reconciliador con lo diferente. Si se siguen esgrimiendo discursos añejos e inoperantes como criterios morales, o de veracidad, se estará impidiendo el reconocimiento de lo plural y alejándose de la vivencia de la justicia, el amor y la paz.

Es claro que estamos en un cambio de época y lo que sustentaba la vida en el pasado ya no es un apoyo valedero ante las nuevas exigencias del mundo actual pero, por otro lado, aún no se sabe lo que está por surgir. Los seres humanos que viven este proceso histórico de posmodernidad tienen el privilegio y el llamado a construir y descubrir las respuestas que facilitarán el «bienestar» futuro. Asimismo toda ruptura, para poder ser superada, implica primero una interpretación y aceptación de lo que ya pasó para, posteriormente, lograr abrirse a la novedad de lo que vendrá (resiliencia). Aquí está la dificultad de hacer el tránsito a una nueva edad, porque muchos no pueden desprenderse de lo que quedó atrás, debido a que aún no lo han comprendido ni asumido. Solo aparece como «premonición», en el horizonte de sentido que sustentará la vida futura, el hecho de que es urgente y necesario unirse, respetarse, sin dejar de lado lo que nos hace únicos, para construir la unidad mundial en todos los órdenes, pero no como uniformidad sincrética, sino como comunidad diversa.

Ser resiliente no significa volver a ser, en un sentido estricto del término, sino crecer hacia algo nuevo. Los que trabajan con niños víctimas de abuso sexual lo saben bien: la mayoría de ellos no pueden retroceder hacia una etapa de la vida mejor, antes del abuso. En cambio, un buen terapeuta puede intentar conducir a estos niños hacia una nueva fase de la existencia en la que las cicatrices de los traumas sean integradas en un nuevo crecimiento⁴⁴.

La resiliencia implica avanzar en la construcción de una realidad totalmente nueva y no retroceder en la recuperación de un estado anterior al proceso adverso. Cuando se conciben las cosas, las personas, las estructuras, la Iglesia, como ya terminadas y hechas ¿qué queda por hacer? Simplemente mantener y repetir en el tiempo lo pasado, cosa absurda y contraria a la propia existencia humana, sometida al cambio permanente, a la contingencia y, por lo mismo, urgida de respuestas acordes a los problemas y dilemas del tiempo presente.

44 Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, *op. cit.*, 150.

Aquellos «perpetuadores de verdades extáticas» terminan siendo verdugos de los seres humanos ¿No es este el caso que denuncia Jesús de los fariseos, de los doctores judíos y su absolutización de la ley?

Por lo anterior, la apertura a la novedad que exige «los signos de los tiempos» actuales y la comunión en la diversidad no deberían ser temas aislados, o de moda, sino planteamientos prioritarios, porque además responden al mismo espíritu evangélico y a las actitudes de Jesús que están consignadas en la Sagrada Escritura y que también son revelación de la voluntad salvífica de Dios para todo el género humano. Saber dialogar con criterios de pluralidad implica una apertura mental y espiritual que tiene como base el valor absoluto de la persona humana y, desde este criterio, poder establecer puntos comunes e incluso divergencias, con calma y respeto, sin acaloramientos ni descalificaciones de ninguna índole.

3.4 Resiliencia: paso del caos al cosmos

Existe un paralelo entre la acción del Espíritu divino y la construcción de un nuevo cosmos a partir del caos imperante, con los procesos que le permiten al ser humano superar la adversidad (resiliencia) ¿Acaso no puede hacerse una lectura resiliente del misterio Pascual de Jesucristo? ¿De la experiencia del Éxodo? ¿Del paso de la oscuridad a la luz de los orígenes? Ante esto, Víctor Codina relaciona el ambiente de hoy, de incertidumbre y perplejidad con el caos, referido en el libro del Génesis y del que Dios creó el cosmos ¿No es esta una imagen evocadora de superación y transformación de la adversidad? ¿No es este un proceso resiliente?

En este clima de perplejidad y de crisis universal, los cristianos afirmamos que en medio del caos, está presente la Ruaj, el Espíritu que se cernía sobre el caos inicial para generar la vida, el mismo Espíritu que engendró a Jesús de María Virgen y lo resucitó de entre los muertos. Del caos puede surgir un tiempo de gracia, un Kairós, una Iglesia renovada, nazarena, más pobre y evangélica⁴⁵.

45 Víctor Codina, «Del Vaticano II... a ¿Jerusalén II?», *Franciscanum* 156, Vol. 53 (2011): 367.

El ser humano es capaz de autodeterminarse y de orientar su vida desde un sentido que considere válido y significativo, no solo está circunscrito para funcionar de manera «predestinada» sino que es agente constructor de su propia vida e historia. En el campo de la resiliencia podría hablarse de situaciones que condicionan a la persona y la limitan, pero que en la toma de conciencia de los propios condicionamientos y su posterior desmonte, el ser humano es capaz de superar lo limitante y de vivir en libertad, es capaz de pasar del caos al cosmos.

La construcción de resiliencia siempre tiene una dimensión de futuro, y aunque implique la superación de las heridas del pasado y del presente, no se trata de volver a un estado anterior al episodio adverso, sino de construir una realidad diferente y novedosa, que permita al ser humano asumirse a sí mismo y a sus situaciones contextuales de forma creativa, pero nunca se podrá regresar a algo previo. Cabe mencionar que el Cristo que revela el libro del Apocalipsis siempre viene del futuro pleno y no del pasado, ya que el cristianismo no es la perpetuación de un suceso histórico doloroso y trágico, sino la espera gozosa de la llegada de un tiempo escatológico de realización que empezó con el Misterio Pascual de Jesucristo y que guarda relación con los procesos transformadores que posibilita la resiliencia espiritual. «La Tierra Nueva y el Cielo Nuevo» no son un regreso a un estadio anterior, sino la construcción de una nueva realidad con la participación activa del género humano. «Secará todas las lágrimas de ellos, y ya no habrá muerte, ni llanto, ni lamento, ni dolor, porque todo lo que antes existía ha dejado de existir. El que estaba sentado en el trono dijo; “Yo hago nuevas todas las cosas” (...)» (Ap 21, 4-5). Vale recordar la posibilidad que Jesús brinda de salvación y que nunca retira, sino que siempre queda abierta la alternativa de convertirse y nacer de nuevo. La resiliencia posibilita un nuevo nacimiento. El resiliente espiritual es capaz de autodeterminación incluso en la extrema adversidad, es la actitud de Jesús que libremente decide sobre sí mismo hasta el final de su vida terrena. «Nadie me quita la vida, sino que yo la doy por mi propia voluntad (...)» (Jn 10, 18).

En el campo religioso, cultural y social surge la realidad de lo simbólico como factor que permite el acceso a universos comprensivos, que cuando el ser humano los conoce y maneja posee luz o, por el contrario, cuando los desconoce se mantiene a oscuras, ignoto del sistema de referencias de significación de su contexto. Veamos algunas ideas sobre resiliencia en relación a la razón simbólica.

3.5 Resiliencia, razón simbólica y culturas

La razón simbólica es tangencial a todos los contextos humanos, porque la persona necesita de categorías semióticas para poder acceder a la realidad, y esos sistemas de símbolos y signos le van dando un sentido y un referente para desenvolverse en el espacio-tiempo. Sin embargo, cuando el ser humano desconoce el sentido de sus referentes culturales, no puede relacionarse ni desarrollarse bien en su contextualidad.

Los referentes comprensivos de la realidad, que aporta la cultura en la que se nace, son factores determinantes en la elaboración de una cosmovisión personal que, entre otros aspectos, aporta imaginarios y maneras (a veces asertivos y a veces no) para hacer frente a la adversidad. Uno de estos referentes simbólicos de sentido es la religión, que da un marco interpretativo innegable para los creyentes en un determinado sistema religioso. Es poco lo que se ha estudiado sobre la relación de la resiliencia y la construcción de sentidos que posibiliten superar la adversidad desde un abordaje a las distintas religiones⁴⁶.

Por otro lado, la cultura puede dar sentidos no funcionales para abordar los problemas de la vida, perpetuando respuestas poco resilientes ante el mundo del dolor. Los significados colectivos pueden ser negativos o positivos, pero es claro que el referente de significación social es un poder que, bien usado, se constituye

46 Tema de intereses de investigación y que quedará esbozado como inquietud para un trabajo posterior.

como un factor resiliente de protección del equilibrio humano. En este marco de interpretación las religiones cobran una nueva luz, como factores de construcción de resiliencia y de soporte psíquico integrador de la persona humana. Lo mismo puede decirse de sistemas de pensamiento, ideologías, ideales políticos y sociales; pero, por supuesto, su mal uso también puede ser nefasto para el equilibrio y desarrollo del individuo y de la sociedad⁴⁷.

Varios estudios indican que los significados colectivos influyen en la adecuación psicológica. Por ejemplo, la existencia de un sistema de creencias en el niño de riesgo se identifica como una fuente de protección contra la psicopatología en la edad adulta. En esta misma línea, la filiación religiosa o la fe en un poder omnipotente son factores de protección en diversas poblaciones de riesgo⁴⁸.

Hay respuestas tradicionales que no permiten asumir la adversidad con un sentido distinto, por ejemplo, se considera que ante la muerte de un ser querido, en ciertas regiones, hay que llevar luto largo tiempo y hacer escenas de dolor en el sepelio, por nombrar solo una. Muchas ideas mantienen a las personas sometidas al sufrimiento, a la marginalidad, a la pobreza y por eso es necesario romper esos esquemas, para facilitar otras maneras de percibir la realidad y así poder cambiarla.

La concientización de los efectos que produce un sistema simbólico religioso, social y cultural, por parte del individuo, lo capacita para tomar posturas críticas y asumir aquello que le resulta útil y valioso para enfrentar las contingencias de la vida y desechar aquellos presupuestos del consenso colectivo, que le mantienen sometido a situaciones de disfunción, injusticia y violencia.

47 Esta línea investigativa de la razón simbólica como fenómeno psicológico y espiritual quedará esbozada en esta investigación y será fruto de una búsqueda futura.

48 Esther Ehrensaft y Michel Tousignant, «Ecología humana y social de la resiliencia», en *La resiliencia: resistir y rehacerse*, comp. Michel Manciaux (Barcelona: Gedisa. 2001), 167.

Asimismo, en relación con la razón simbólica, está el concepto de ecología social que refiere a una implementación de las destrezas resilientes, más allá del medio educativo y terapéutico, en el que se ha venido desarrollando la resiliencia⁴⁹. El contexto social, histórico, político, familiar, educativo, religioso, cultural, aunado al universo interior del individuo, va generando unas relaciones que pueden ser armónicas o no, en esa dinámica relacional se va construyendo la identidad de los sujetos y se van asumiendo maneras y formas de percibir la realidad, que en el caso de la resiliencia genera modos de enfrentar la adversidad.

Ser educador en este tiempo y en este entorno sociocultural implica romper paradigmas errados, en especial en la labor del aula en donde es frecuente por «ciertos diagnósticos» considerar a algunos niños para el éxito y a otros para el fracaso, dependiendo del contexto de donde vienen. Es cierto que la cultura aporta el soporte existencial donde el ser humano va construyendo paulatinamente su identidad individual, igualmente no se puede desconocer que el hombre es un ser histórico y que no puede substraerse de las realidades espacio-temporales, que le delimitan un espectro de sentido y que también lo mantiene en un dinamismo vinculante entre las generaciones pasadas, presentes y futuras. Pero nunca puede considerarse al ser humano simplemente como un producto pasivo y condicionado de la cultura y la historia. Del mismo modo, en un mundo cada vez más plural, el ser humano está interconectado culturalmente, además de producirse el surgimiento de las llamadas «subculturas» y de grupos emergentes. Todo esto hace que el entorno cultural cada vez sea más difuso y amplio, lo que puede ser asumido: por unos de manera negativa y por otros como oportunidad positiva, de ampliación comprensiva de la realidad y de sus múltiples y plurales posibilidades.

Las representaciones mentales, que los seres humanos realizan, enmarcan el horizonte de sentido y comprensivo de la realidad,

49 Cf. *Ibíd.*, 159-173.

por esta razón, cuando la representación mental es desajustada o errónea genera dificultades para enfrentar lo adverso, análogamente es necesario mencionar que en las tradiciones religiosas de la humanidad es frecuente la necesidad de «ver con claridad»: la iluminación, la toma de conciencia que permite transformar las cosmovisiones erradas en visiones claras y ajustadas que se constituyen en factor de transformación de las realidades opresivas y dolorosas, en polaridades liberadoras y gozosas. Todo ello requiere de una reconfiguración de los marcos de referencia simbólico, pero sin deformar los sentidos esenciales para asumir los aportes de la tradición, pero ajustados al presente y a las nuevas formas de relacionarse que exige el proceso histórico actual.

El encuentro está caracterizado por implicar la asunción de la trascendencia del otro. Precisamente por este rasgo y porque primariamente el fenómeno religioso se presenta en relación o respectividad al Misterio absolutamente trascendente, le conviene la categoría de encuentro. Un encuentro que, como todo, habla o referencia a la Trascendencia por antonomasia, será necesariamente simbólico⁵⁰.

Por lo tanto la razón simbólica es una mediación fundamental para el encuentro pacífico entre diversas posturas y formas de ver la realidad, y para ello es necesario lograr una comunicación semiótica que facilite adquirir unas configuraciones de sentido, que permitan acercamientos entre las partes y que ayuden a ver al otro como hermano y no como rival. Es el caso del proceso de resimbolización que realizó la comunidad indígena de los Andoque para poder lidiar y superar la matanza de 12 000 de sus miembros en la década de 1930 y lograr acercamientos con los caucheros que cometieron esta atrocidad. Al «vomitar la rabia» lograron abrir puentes de diálogo y reconciliación⁵¹. ¿No hay acaso un paralelo innegable con las actitudes de Jesús en la cruz? ¿O

50 José María Mardones, *La vida del símbolo* (Santander: Sal Terrae, 1996), 116.

51 Cf. Esther Sánchez Botero, «Resiliencia y cultura», en *Expresión y vida. Prácticas en la diferencia*, comp. Grupo de Derechos Humanos Invesap (Bogotá: ESAP, 2002), 167-184.

con los postulados de la no violencia de Gandhi? ¿Y con tantas invitaciones al perdón como fuente de paz de las tradiciones religiosas de la humanidad?

Los imaginarios sociales hacen interpretaciones de la adversidad que no siempre corresponden con la realidad y que, por lo mismo, no siempre favorecen las destrezas resilientes individuales y colectivas. Solo cuando la persona logra una identidad propia y definida puede asumirse de manera propositiva y transformadora desde un contexto, que le sirve de escenario pero que no se convierte en un determinante tirano de la propia realización. Por otro lado, los universos de significación cultural y religiosa que han demostrado facilitar y promover el desarrollo y la realización humana, deben promoverse y concientizarse porque son un valor significativo para los procesos resilientes.

No obstante, hay sentidos colectivos simbólicos bastante perjudiciales que se han producido por consenso y que, generalmente, se forman de manera inconsciente, como por ejemplo el caso de la connotación de víctima en el contexto colombiano, que tiene tal peso de significación en la vida nacional y que afecta el modo de percibir a los connacionales que más sufren las consecuencias del conflicto interno del país, pero además influye en la manera como ellos se interpretan a sí mismos. El término víctima tiene una carga simbólica tan grande que debe ser decantada y leída correctamente para no generar «victimizaciones y victimismos» que destruyen la posibilidad de destrezas resilientes individuales y sociales. Hay propuestas en resiliencia en la línea de desvictimizar a la víctima⁵².

La referencia constante al término víctima: del conflicto armado, del desplazamiento, del secuestro, de la pobreza, de la injusticia, del invierno, etc., hace que en el imaginario colectivo ya sea un referente de significación con connotaciones que van más allá de ser simplemente afectado por una adversidad, generándose

52 Cf. AA. VV., *La resiliencia. Desvictimizar la víctima* (Cali: Rafue, 2006).

un «clima victimista». Para muchos el ser víctima es una forma de posicionarse existencialmente y de vivir, para otros sus esfuerzos van encaminados a resarcir a las víctimas y a ayudarles asistencialmente. El estigma identitario negativo de «víctima»⁵³, es una tragedia más a la vivida, porque hace sentir que «ya no se es igual» y que se debe ser tratado de manera diferente, con lástima, minusvalía y compasión, lo que puede generar diversas dificultades para salir airoosamente del episodio adverso, como las dependencias asistenciales, la manipulación del estado de «victimización» o varias patologías mentales, al no sentirse dignos de trato de igualdad, generando sinsentido.

Asimismo, la reparación de las víctimas no puede reducirse simplemente a una «devolución» de bienes, tampoco puede entenderse como un intento por volver atrás. Entonces la reparación implica promover dinamos de realización, lograr que al que se vulneró se le restituya la alegría de vivir y la posibilidad de una vida plena, la oportunidad de releerse así mismo de forma esperanzada y novedosa, y no en condición de minusvalía y de parálisis existencial.

El lenguaje que se usa para referir situaciones de adversidad, en muchas ocasiones es dañino y genera imaginarios colectivos en relación a sectores de la población que son reducidos interpretativamente a su contingencia y no comprendidos como personas, ejemplo: desplazados, secuestrados, violados, abandonados, presos, etc.

La victimización de sí mismo o de alguien es una forma de agresión que hace que las capacidades resilientes se deterioren y se genere una visión pesimista del propio presente y del futuro.

3.6 Resiliencia y arte

Aparece aquí la importancia de la creatividad, no solo como expresión de sentimientos y del mundo interior del hombre, sino

53 Cf. María Eugenia Colmenares, *op. cit.*, 373-421.

como posibilidad de descubrir alternativas novedosas para superar lo adverso, como mediación de resignificación semiótica y elemento de autodeterminación.

Es posible implementar procesos de resiliencia con la mediación del arte y de la creatividad como instrumento que permite la movilización de las estructuras cognitivas al presentar otros recursos y otros desafíos para enfrentar y superar la adversidad, recuperando la gran riqueza semiótica de la historia propia, de la tradición y del contexto en el que se nació, o resignificándolo sin perder su esencia si el caso lo requiere. Entonces el arte puede ser factor constructor de identidades y elemento comprensivo del sentido de ser uno mismo inmerso en una cultura particular, pero abierto a otras culturas. El origen de las manifestaciones artísticas de la humanidad y el surgimiento del fenómeno religioso tienen una cercanía innegable, porque parten de la necesidad humana de dar sentido al mundo y a la existencia. Por esto conviene mencionar que Juan Pablo II define la tarea humana como la «construcción» de una obra de arte:

Así pues, Dios ha llamado al hombre a la existencia, transmitiéndole la tarea de ser artífice. En la «creación artística» el hombre se revela más que nunca «imagen de Dios» y lleva a cabo esta tarea ante todo plasmando la estupenda «materia» de la propia humanidad y, después, ejerciendo un dominio creativo sobre el universo que le rodea. El Artista divino, con admirable condescendencia, trasmite al artista humano un destello de su sabiduría trascendente, llamándolo a compartir su potencia creadora⁵⁴.

El arte aporta otros lenguajes y otras razones simbólicas, muy válidas y diversas, que facilitan distintas miradas a los problemas de siempre. Por otro lado, el fenómeno religioso es cercano a las manifestaciones artísticas de la humanidad y esa cercanía siempre está presente y a la mano. El recurso del símbolo, de la parábola,

54 Juan Pablo II, *Carta de su santidad Juan Pablo II a los artistas del mundo* (Bogotá: Paulinas, 1999), 2.

del lenguaje plástico o escénico es frecuente en los discursos de los fundadores de las religiones y de los textos sagrados de las distintas tradiciones religiosas. Se pueden trasladar esos elementos simbólicos al campo educativo y, en especial, a la implementación de la resiliencia desde el constructivismo pedagógico. Hay autores en resiliencia que abordan el tema de la creatividad como elemento constructor y posibilitador de destrezas resilientes:

La creatividad corresponde a la capacidad de poner orden, establecer estrategias novedosas, y tomar positivas las situaciones difíciles. Los niños la expresan en los juegos y actividades recreativas/expresivas que permiten superar diversos sentimientos. Aprender estas capacidades no debe implicar necesariamente tareas extraescolares o agendas de tiempo completo para los niños y adolescentes, disociadas de la vida escolar y familiar. Aprender a responder a la novedad y al conflicto debe entroncarse con la vida cotidiana y es importante también que surja en el tiempo libre, en soledad y con otros. Los adultos creativos son aquellos capaces de reconstruir, de armar trabajos originales, y no solo dedicarse a actividades relacionadas con el arte⁵⁵.

Por consiguiente, la vinculación de la razón simbólica (culturas y religiones) con la *resiliencia educativa* puede hacerse por mediación del arte. Para promover el desarrollo de destrezas resilientes individuales que permitan la construcción de sentidos comunes y que faciliten la identidad grupal, el respeto de lo diverso, con vías a la consecución de la paz individual y colectiva⁵⁶.

La creatividad en resiliencia puede leerse también como la capacidad de transformar las representaciones mentales que el ser humano hace de las adversidades vividas. Una cosa es el episodio adverso doloroso y otra, muy distinta, es el sufrimiento que causa

55 Liliana Bin, *op. cit.*, 75.

56 Tema de continuidad de esta investigación y del diseño de talleres de resiliencia con el recurso del arte.

la imagen mental del mismo y del cual siempre es posible hacer miradas novedosas, creativas, para quitarles su carga dolorista y trágica. No se trata de enterrar en el olvido lo que ya pasó, sino de resignificarlo positivamente, lo que implica una ruptura con las actitudes nocivas y condicionadas que se generaron luego de la dificultad. Podemos reescribir los guiones de la representación mental de la propia existencia⁵⁷.

4. La adversidad y el error como pedagogos resilientes

4.1 Las lecciones de la adversidad

Aprender del error, de la adversidad, del sufrimiento, no solo es posible, sino que capacita para una vida más significativa y propositiva. Hacer de la adversidad una aliada y no una enemiga abre alternativas donde aparentemente no las hay, permite respuestas positivas donde todo es negatividad. Por otro lado, aprender de la adversidad es una «vacuna» contra la disfunción y la patología. Cuando a los seres humanos no se les permite equivocarse, se les pone en el camino de una frustración permanente y se les incapacita para la tolerancia, no solo de la frustración sino de lo diferente y de lo «no perfecto» ¿No será esta una de las causas de la intolerancia ante las minorías raciales, culturales, religiosas y de todo orden?

Una mentalidad que educa para el éxito profesional, para la competitividad y no para el desarrollo de destrezas fundamentales para la vida, genera bajísimos niveles de tolerancia a la frustración con graves consecuencias como dependencias, mecanismos evasivos de la realidad, violencia interior y social, etc. Es importante descubrir la pedagogía que hay intrínseca a todo episodio adverso para dejar de «repetir cursos» de dolor sin sentido y perpetuando en el tiempo lo disfuncional, lo opresivo, lo injusto.

57 Cf. Robert Brooks y Sam Goldstein, *op. cit.*, 17-71.

También es pertinente mencionar que el discurso resiliente está enmarcado en la mayoría de autores e investigadores, entre las categorías de factores de riesgo y factores de protección. Estos factores deben ser leídos con cuidado para no hacer una interpretación reduccionista o acomodaticia de su influjo en el desarrollo de habilidades resilientes⁵⁸. Toda la vida humana implica riesgos, incluso el intento de generar nuevas alternativas individuales y colectivas para superar la adversidad trae implícita la posibilidad de que no salgan como se espera. Pretender que lo que se hace en cualquier plano esté exento de error, peligro, sufrimiento o fracaso, no solo es una falacia, sino un imposible, porque no se puede garantizar el éxito en todo lo que se emprende. Evitar los riesgos de forma obsesiva es tan dañino como lanzarse temerariamente sin medir consecuencias y de forma inconsciente. El punto medio entre factores de riesgo y factores de protección es la búsqueda permanente de la resiliencia, porque solo así la persona es capaz de obrar asertivamente en diversas circunstancias y situaciones. Una educación exageradamente proteccionista, enmarcada en ideales, que no tiene en cuenta las destrezas resilientes, puede resultar perjudicial, sobre todo cuando los educados en esos modelos tienen que enfrentarse a otro tipo de escenarios y realidades para los que no fueron capacitados.

En el contexto de la resiliencia, el equilibrio estable solo puede ser dinámico. Porque el riesgo es inherente a la vida, y la sobreprotección puede a largo plazo destruir la resiliencia, a veces seguramente más que la violencia, aunque de manera menos visible y menos chocante para la sociedad... De hecho, una buena educación debería favorecer el movimiento continuo de este equilibrio entre riesgo y protección, abriendo al niño nuevas experiencias (riesgos), pero en un contexto de seguridad y teniendo en cuenta sus límites (protección). El niño podrá de esta manera aumentar progresivamente su capacidad de

58 Cf. Stefan Vanistendael y Jacques Lecomte, *op. cit.*, 121-169.

defenderse y de construir su vida en circunstancias variadas, ya sean estas positivas o negativas (resiliencia)⁵⁹.

Comparativamente un *resiliente espiritual* sabe por experiencia que amar verdaderamente implica dar pero también negar si es el caso, promover procesos de resiliencia requiere de mediadores humanos que dejen que el otro se caiga, que tiendan la mano pero que enseñen a levantarse solo, que no generen dependencias de ninguna índole sino libertades para que el ser humano camine en la construcción de una identidad auténtica, capaz de autodeterminación incluso en el extremo de las adversidades y de las conflictividades.

4.2 La resiliencia y la resolución de conflictos

Es importante mencionar la injerencia de la construcción de resiliencia en la resolución de conflictos de todo orden, especialmente porque las personas resilientes logran altos niveles de tolerancia y comprensión frente a lo plural y lo diverso. Solo con la conciencia de que somos iguales en dignidad, pero diversos de múltiples formas, es posible el respeto y la unidad en medio de lo distinto.

Enfrentar asertivamente un conflicto humano requiere superar la mentalidad de la sospecha del «diagnóstico de riesgos»⁶⁰, ya que esta impide el desarrollo armónico de los individuos y las sanas relaciones, porque se percibe al otro como sospechoso, como posible agresor o rival, generando una visión negativa de lo relacional. Queda evidenciada esta realidad en los dichos populares que avalan este tipo de cosmovisión, como por ejemplo: «de eso tan bueno no dan tanto», «no se puede confiar ni en la mamá», «todos los políticos son corruptos», «todos los hombres son iguales», etc., que manifiestan un desencanto y un estado de inseguridad interior, que no son sino el síntoma de una sociedad

59 *Ibid.*, 165.

60 Cf. Nan Henderson y Mike M. Milstein, *op. cit.*, 22-24.

que ha hecho de la desconfianza un criterio inconsciente y disfuncional de relación, con graves consecuencias como el impedimento de un diálogo y de un encuentro honesto y verdadero entre hermanos, dificultando el reconocimiento del valor de la diferencia, generando posturas fanáticas, obsesivas y defensivas de sistemas de creencias, de ideologías de todo tipo, que se esgrimen con vehemencia y violencia como una verdad absoluta, incluso en detrimento del ser humano, sin hacer el debido discernimiento, sino dando todo por hecho guiados por un solo imaginario, retirando sin más la posibilidad de transformación y de encuentro.

Otro fenómeno social que suscita conflictividades es el deseo de apropiación de cargos, bienes, ideas, roles, recursos, etc., que deforman las relaciones y pervierten las propuestas novedosas al intentar poseerlas y hacer de ellas un factor de enriquecimiento de uno o de unos pocos, lo que por supuesto genera más violencia. Por otro lado, se puede decir que la apropiación impide el desarrollo de destrezas resilientes y destruye los vínculos humanos. Hay que empezar a mirar la realidad de otra manera para poder trascender los problemas sociales, para ello se debe salir de los «bunquers de guerra» individuales en los que se mete el hombre de hoy para supuestamente protegerse de lo adverso, es necesario recuperar la confianza, la esperanza, la capacidad de creer en los demás.

Reconocer al otro como sujeto igual y digno en todo momento, incluso en episodios de adversidad, aunado al respeto de la pluralidad de cualquier orden, es lo que permite un encuentro positivo, constructivo y auténtico. De lo contrario se termina identificando a las personas con las situaciones que viven, lo que las despersonaliza y reduce. Las destrezas resilientes permiten que cada quien sea en su contextualidad, pero abiertos al diálogo, a la transformación y al crecimiento, lo que es un factor de protección del equilibrio interior y que fomenta la unidad en medio de la diferencia.

4.3 Resiliencia y conciencia histórica

El tema de la memoria histórica colectiva e individual en el desarrollo de destrezas resilientes es un aspecto fundamental en la construcción de resiliencia:

La memoria tiene un importante papel en la resiliencia, sea esta individual o colectiva. En general, acordarse del sufrimiento padecido es el mejor medio para evitar reproducirlo y a veces es incluso un acicate para ponerse al servicio de la humanidad que sufre. Pero existe el peligro de dar demasiada importancia a los recuerdos dolorosos, lo que podría llevar a la desesperación y a la sed de venganza. De aquí la necesidad de dejar también a un lado esos recuerdos, no negándolos, sino procurando que no invadan la vida psicológica del individuo o del grupo. De este modo, la resiliencia se hace en parte con una dialéctica de la memoria y del olvido⁶¹.

Se debe referir que muchos carecen de este tipo de destreza que, como menciona Jacques Lecomte, no solo ayuda a procesos de resignificación resiliente, al tiempo que es un factor de identidad y cohesión social. ¿No será esta una de las causas del poco sentido de pertenencia y de compromiso con el país? Es necesario hacer una lectura histórica de Colombia, pero no la que llevan a cabo algunos medios de comunicación que muestran el lado truculento y macabro, en donde abundan las situaciones de intolerancia y agresión, al tiempo que se hace una apología (sin conciencia) de la época de los atentados violentos por causa del narcotráfico y demás problemáticas sociales.

Por lo anterior, es urgente recuperar una memoria histórica, que enfatice en las respuestas positivas y valientes ante la adversidad. Colombia aún no ha podido comprenderse y asumirse de una manera positiva por medio de un proceso de relectura histórica

61 Jacques Lecomte, «El buen uso de la memoria y el olvido», en *La resiliencia: resistir y rehacerse*, comp. Michael Manciaux (Barcelona: Gedisa. 2001), 203.

resiliente, que le permita salir de una visión victimista y victimaria de los roles sociales, que facilite miradas más conciliadoras y propositivas. Para ello se requiere descubrir las riquezas resilientes escondidas en muchos connacionales que han sabido superar y enfrentar la adversidad.

Entonces la memoria histórica es un gran poder, pero el mal uso de esta memoria es tan grave como su olvido. Es inquietante no solo en el plano individual, sino en el plano colectivo, el uso nefasto y manipulado de esas «memorias» mal asumidas y resentidas. ¿Qué tipo de mentalidad estará gestando esta información negativa en los niños y adolescentes colombianos?

La conciencia del pasado es la base de la reconciliación y la paz, no se trata de pensar en lo que ya pasó para agredirse, sino de comprender lo que sucedió y lo que hay que evitar para no repetir, en lo posible, lo adverso y disfuncional. Es importante comprender las circunstancias y decisiones (o falta de ellas) que generaron el drama, la confrontación, la situación violenta, etc. Por otro lado, el perdón es un tema álgido de la vida nacional, se evidencia en las distintas intenciones de negociación de la paz a lo largo de la historia colombiana, pero el error puede consistir en la falta de un reconocimiento claro de lo que pasó, para poder comprenderlo y superarlo. Generalmente se insiste en el olvido como en una especie de «amnesia» que implicaría por parte de las «víctimas» renunciar a sus derechos, cosa además de injusta, antihumana, contraria a los dinamismos psíquicos del individuo que le permiten superar y comprender lo adverso de manera positiva.

Mutatis mutandis, esta importancia de la memoria la vemos también en los dramas colectivos. Sorprende comprobar que el pueblo judío, uno de los más resilientes de la historia, es también uno de los más sensibles a la memoria colectiva y a la transmisión. Por otra parte, cuando se habla del genocidio de los judíos, a menudo se habla de un deber de memoria. Como propone Paul Ricoeur, prefiero hablar de trabajo de memoria. Pues lo esencial no es acordarse, sino saber

de qué acordarse y más aun con qué finalidad. Como en el trabajo del duelo, lo que importa es que el recuerdo nos ayude a crecer, a dar riqueza a nuestra vida personal y social; y que esa memoria nos lleve a tomar partido por las víctimas de hoy, en nombre del recuerdo del sufrimiento de ayer, más que alimentar un sentimiento de venganza, que paradójicamente equivaldría a reconocer cierto valor en los actos del verdugo de ayer⁶².

Qué significativo es que en la tradición del pueblo judío, desde su identidad como nación y como religión, el binomio memoria-olvido sea una constante, porque su razón de ser tiene como base la memoria histórica, pero desde una lectura teológica que le permite comprender sentidos trascendentes en todos los sucesos. Esta memoria se traslada al cristianismo en actitudes como la misericordia, el perdón y la reconciliación.

La relación entre la resiliencia y el perdón es evidente, además de ser una urgencia en todas las esferas de la vida nacional la necesidad de lograr una reconciliación verdadera y duradera. Es por esta razón que la resiliencia puede ayudar en la construcción de una sociedad mejor y más consciente. Si se siguen evadiendo las responsabilidades personales y colectivas, si se siguen usando mecanismos de evasión, olvidando los dramas del pasado, se perpetuará en el tiempo el conflicto. Es necesario asumir la verdad, porque no se puede construir nada bueno ni estable con base en medias verdades, en negaciones o en supuestos. No se trata de cerrar los ojos ante la realidad, ni de evitar pensar en el pasado, no se trata de usar mecanismos evasivos o consolaciones vanas como sofisma de distracción, sino de hacer del pasado doloroso un aliado y no un enemigo, un maestro y no un verdugo asesino. Para lograrlo solo es posible con conciencia del pasado y con esperanza de un futuro mejor, que dinamice las energías vitales del presente en la búsqueda de la no repetición de lo disfuncional del ayer, y en la construcción de una realidad futura más justa, pacífica y feliz.

62 *Ibíd.*, 205.

¿Qué tipo de conciencia histórica se ha gestado en los docentes colombianos? ¿Verdaderamente se están implementando pedagogías esperanzadoras o, por el contrario, se transmite la incapacidad de comprender el pasado personal y colectivo? ¿Es la educación que se imparte en Colombia, promotora de destrezas resilientes o perpetuadora de lo disfuncional? ¿Están los docentes colombianos «reconciliados» por la elaboración positiva de las experiencias dolorosas del pasado o están «envenenados» por la incompreensión de la propia historia personal o colectiva?

Es fundamental integrar pasado y futuro con un sentido, para lograr promover la construcción de resiliencia. Cada quien es el resultado de un pasado histórico, pero el futuro será la consecuencia de las decisiones y acciones presentes, por este motivo, no se trata de ver el pasado como algo a olvidar y enterrar, sino como parte del fluir existencial de la propia vida. Cuando el sujeto se queda anclado al pasado por la recordación, el remordimiento y el dolor, o ilusionado con el futuro por la ensoñación y el deseo, el presente se vacía de sentido y se pierden las coordenadas orientadoras de la propia existencia.

En consecuencia, para poder facilitar en los estudiantes la construcción de destrezas resilientes y la conciencia histórica, es prioritario que los educadores sean seres resilientes. Pero es claro que no se puede responsabilizar solo a la educación de esta labor, en cuanto es una tarea de todas las instancias nacionales y de todos los colombianos. Sin embargo, ante la carencia de conciencia histórica, evidenciada en la vivencia de un conflicto armado y de una situación de injusticia social, que se mantiene en el tiempo, los educadores pueden intentar aportar desde su labor, para construir una sociedad mejor y un futuro más pacífico y feliz para los niños y adolescentes, que aunque parezca utópico, es preferible a simplemente reducir la labor educativa a una manera de devengar ingresos para la manutención o a una actividad transmisionista y pasiva. Una sociedad amnésica, que vive de ilusiones vanas y que olvida los errores y dolores del ayer se expone a la eterna frustración y patología.

4.4 Resiliencia e inclusión social

En Colombia hay varios intentos de implementación de la resiliencia en educación como factor de inclusión social, tema abordado por varios autores entre ellos Leonor Moya Luque.

Por ello, si queremos evitar que la educación de los pobres reproduzca y perpetúe la pobreza, debemos garantizarles las oportunidades de una educación que los prepare para desenvolverse eficazmente en el mundo del trabajo y de la vida, de modo que después la sociedad no los excluya, ni ellos se transformen en excluidores, incluir es invitar al otro a construir un mundo mejor⁶³.

Entonces la resiliencia es un factor de inclusión, pero no entendida simplemente como adhesión a los modelos sociales imperantes, sino como inclusión a la comunidad humana en la que todos son igualmente dignos. Es reduccionista comprender la inclusión desde la resiliencia como participación social en un sistema existente, lo incluye, pero debe superarlo, de lo contrario la resiliencia caería en uniformidad, en detrimento de las valiosas aportaciones de la diversidad.

Ahora bien, es una realidad que en sociedades tan competitivas como las actuales, se promueva a aquellos que son considerados más «aptos» para alcanzar el éxito, como lo entiende una cosmovisión utilitarista y hedonista. Por ejemplo, a los que son físicamente más cercanos a los ideales de belleza actuales, a los que tienen liderazgos competitivos y descarnados, a los «brillantes intelectivamente» aunque sean un desastre en sus relaciones interpersonales, etc., en fin a los que de una u otra manera «sirvan» a las estructuras sociales imperantes y las mantengan, en detrimento de otros que no se «ajustan al modelo» y por ello son excluidos y condenados a la no participación y a la frustración.

63 Leonor Moya, «La resiliencia como instrumento para evitar la exclusión escolar», *Revista Internacional Magisterio* 13 (2005): 70.

Aunado al tema de la inclusión se encuentra la subjetividad, que es la manera como cada individuo interpreta la realidad desde sus propios filtros. Además la resiliencia puede transformar esa subjetividad cuando no es funcional o limita el desarrollo y la realización humana, para permitir que el individuo se lea a sí mismo y a su entorno de modo más funcional, y no interprete sus coordenadas históricas como condicionamientos insalvables, porque al leerlas de forma distinta se le facilita un verdadero proceso de inclusión social.

Una suerte de antipofetismo y de interrogación a las certezas y sentencias caracteriza el enfoque de resiliencia. Asumir que el nacimiento no es destino, y recuperar la singularidad y la historia en el lugar más pertinente: el de la construcción de posibilidades de subjetivación. Subjetivación reubicada en un vínculo historizante y productor de identidad, en el que somos co-narradores. La subjetividad, desde una perspectiva de la resiliencia, se construye en un proceso en el que las marcas son resignificadas, resemantizadas en una identidad nunca detenida. Así, permite acompañar un planteo de políticas de reconocimiento, acogiendo al otro desde la incógnita del encuentro, permitiendo el despliegue de alteridad y tiempo⁶⁴.

Permitirle al otro subjetivarse, comprenderse a sí mismo, es el punto de partida para una verdadera inclusión social y así evitar asumirla como uniformismo masificante y desconecedor del valor individual. La subjetivación facilita que el sujeto genere pensamiento crítico, autónomo y creativo, que no solo le ayude a autodeterminarse sino también permite que aporte significativamente al sistema social al que pertenece.

Al hablar de resiliencia comunitaria, es necesario reiterar que los problemas hay que asumirlos como responsabilidades sociales y no reducirlos exclusivamente a la resiliencia individual de los sujetos, esto por una lado facilita no personalizar las dificultades en individuos concretos y, por otro, impide la irresponsabilidad por

64 Valeria Llobet, *op. cit.*, 96.

parte de las estructuras sociales en la resolución de los conflictos al considerarlos erróneamente como competencia de cada quien exclusivamente.

4.5 Resiliencia comunitaria y paz

Existe una relación entre la resiliencia individual y comunitaria con la consecución de la paz. Se ha visto que la resiliencia, desde el constructivismo pedagógico, es un factor facilitador del reconocimiento del pluralismo que, entre otros aspectos, es vital para la vivencia integrada y armónica de la realidad y de todas las relaciones que el ser humano entable.

El concepto de Shalom fundamental en la Biblia, ni significa simplemente paz, sino que significa sobre todo una totalidad intacta, una unidad sin suturas, como antítesis de toda esquizofrenia y auto desdoblamiento. Se indica con ello un estado de salud indivisible, que pretende expresar una singular armonía querida por Dios, tanto hacia dentro como unidad del corazón, hacia arriba como ser-uno-con-Dios, y hacia todas direcciones como solidaridad popular y concordia entre las naciones⁶⁵.

Esta cita de Lapidé referida por Bernard Häring, sirve de marco para vincular la dimensión terapéutica de la resiliencia y la espiritualidad verdadera como factor de equilibrio individual y colectivo. Solo es posible la paz cuando se respeta la pluralidad de ideas, de creencias, de maneras de ser y estar en el mundo.

En la búsqueda de la paz también hace daño una postura extrema de denuncia crítica, de diagnóstico permanente. Ya es más que necesario asumir un tratamiento serio y buscar la posología del caso. Cuando solo se va al médico y se diagnostica una grave enfermedad y no se sigue una terapia sanadora, se termina en muerte. No es extraño que en medio de esta «enfermedad» se utilice el discurso social, político,

65 Lapidé, *¿Wie liebt man seine Feinde?*, citado por Bernard Häring, *La no violencia* (Barcelona: Herder, 1989), 63.

pedagógico, religioso, etc., como factor de guerra y no de paz. Si no cambia la manera de ver la realidad, la consecuencia será una metástasis en la que unos órganos del cuerpo social sigan atacando a otros.

Por cierto, muchos programas nacionales, esfuerzos y presupuestos se invierten para tratar de diagnosticar las causas de los conflictos y problemas sociales de Colombia, hay bibliotecas enteras llenas de investigaciones de campo que denuncian el estado de las cosas e incluso puede haber intentos de respuestas «durmiendo el sueño de los justos» en estantes y anaqueles, investigaciones que nadie lee con profundidad, lo que genera que se realicen de nuevo y no se proponga nada creativo ni novedoso, o si se propuso nadie se dio cuenta. Es urgente que los centros educativos y de otra índole, que tienen a su cargo investigaciones de cualquier orden, pasen del modelo de «denuncia», de «diagnóstico de riesgos», a un modelo propositivo y aplicable a la realidad.

¿Qué tipo de medicina se necesita en Colombia para lograr la paz? La educación es uno de los medicamentos más viables, pero sucede que en ocasiones el tratamiento es peor que la enfermedad, si la educación no cambia. Si siguen pululando los diagnósticos sin alternativas de curación, la consecuencia será que siga creciendo la angustia y la violencia al no percibir mejoría que aliente la esperanza.

Otra medicina posible es la resiliencia como catalizador que puede movilizar estructuras cognitivas caducas y fósiles, para generar unos procesos distintos que paulatinamente recobren la salud de la nación.

Colombia es una nación pluriétnica y pluricultural que ha sido leída desde un lente y que ha descuidado y minusvalorado los universos comprensivos de las múltiples culturas que se asientan en el territorio nacional, de las cuales se pueden aprender elementos valiosísimos para la consecución de la paz, para la superación del conflicto armado y demás adversidades que han afectado a todos los colombianos durante muchos años⁶⁶.

66 Cf. Esther Sánchez Botero, *op. cit.*, 167-184.

De este modo, en el contexto de la reconciliación, vemos necesario volver a retomar el caso de la cultura indígena de los Andoque en el departamento del Caquetá, que puede enseñar desde su cosmovisión y desde sus formas ancestrales de enfrentamiento de la adversidad, maneras resilientes de elaborar el dolor, para poder otorgar un perdón tan necesario en el país, urgido de caminos de reconciliación y encuentro asertivo entre las diferencias de toda índole de la vida de la nación.

Cuando en 1930 los andoque, prácticamente aniquilados como pueblo, encontraron derrumbado el monte y el equilibrio destrozado, resolvieron poner fin a la guerra de los caucheros. Decidieron demostrar su capacidad para evitar la muerte y con flechas envenenadas y gran efectividad se pusieron a defender la vida. Fue tal el éxito de su respuesta que los caucheros solicitaron hacer la paz. Los andoque aceptaron. Pero preguntaron: ¿Cómo me vas a pagar los muertos? Decidieron que antes de firmar la paz, tenían que vomitar la rabia. ¿Cómo vomitar la rabia? Pregunta un niño andoque. Los andoque saben que apaciguar la rabia es llegar a la paz⁶⁷.

Es posible que los colombianos estén heridos por la historia individual y comunitaria, que el «enquistamiento de la rabia» haga que los índices de violencia exterior no sean sino la proyección de interioridades enfermas, que ante cualquier nueva provocación responden de manera exacerbada, desproporcionada al estímulo y con poca tolerancia a la frustración. Es fundamental primero, en sabiduría Andoque, «vomitar la rabia».

Por otro lado, resulta significativo en el contexto de la paz comprender la resiliencia no como una propuesta más, sino como un derecho fundamental. Roberto Vergés da una mirada a la resiliencia desde el campo del derecho. No la asume como un «ser resiliente» sino como un «estar resiliente»⁶⁸, porque la considera un estado al que el hombre debe tender y, desde esta interpretación,

67 *Ibid.*, 173.

68 Cf. Roberto Vergés, *op. cit.*, 197-205.

vincula la resiliencia con los derechos humanos y las garantías que el Estado debe brindarle al hombre, para poder lograr ese estado resiliente. Además asume la resiliencia como parte del derecho a desarrollarse progresivamente, al igual que refiere la necesidad de que las políticas públicas promuevan y garanticen este derecho. Por tanto, qué importante sería en el contexto de Colombia implementar la resiliencia como un derecho y que se tuviera en cuenta en la elaboración de las leyes que la rigen.

Educar en Colombia es un desafío enorme debido a la compleja realidad social y a la poca memoria y conciencia histórica que impide una resignificación del pasado adverso de los individuos y de la nación. Los dramas del marco nacional se trasladan a un universo paralelo que se llama institución educativa (aulas de clase), donde todas las contingencias y realidades adversas repercuten y se manifiestan. Esto exige con urgencia, a la educación colombiana, alternativas que permitan el surgimiento de destrezas resilientes en los sujetos, con miras a lograr transformaciones en las lecturas condicionadas que se hacen de las adversidades que ha sufrido el país, para lograr seguir adelante de forma distinta, creativa, propositiva y esperanzada en un futuro mejor para todos.

Conclusiones

La construcción de *resiliencia educativa* implica la toma de conciencia de la realidad histórica, tanto en el plano individual como colectivo, para poder en un primer momento intentar asumir lo que pasó y para, posteriormente, hallarle un sentido que permita romper los esquemas victimistas o contestatarios. Saber ver la realidad es punto de partida de los procesos de resiliencia y de la vivencia de la auténtica espiritualidad. Estos dos aspectos, aunados al valor de la persona humana, pueden ser puente para el reconocimiento del pluralismo en todos los órdenes, incluido el religioso.

Muchas de las propuestas educativas y también de intervención social o pastoral en situaciones de adversidad, no tienen en cuenta

los sentidos comprensivos de la realidad de quien se quiere ayudar, y se terminan imponiendo categorías que le pueden resultar totalmente ajenas, desconociendo los referentes de significación de su contexto vital y sometiéndolo a un proceso violento de desarraigo simbólico, exponiéndolo al sinsentido, a una especie de «analfabetismo», al enfrentarlo a un nuevo sistema de ideas, de creencias y referencias interpretativas que debe asumir para sobrevivir, renunciando, en muchos casos, a riquezas culturales, a tradiciones de gran valor que terminan desdibujándose o perdiéndose. Por lo tanto, la implementación de resiliencia exige respetar y valorar al otro desde su contextualidad, desde su identidad. Por lo mismo, hablar de religión en un aula o en cualquier espacio humano requiere el respeto por lo que el otro trae, cree, valora, sabe, para no descontextualizarlo y minusvalorarlo, con las graves consecuencias que esto acarrearía.

Si la resiliencia dependiera solo de factores externos o se interpretara exclusivamente como un fenómeno social, sería imposible verdaderamente desarrollar habilidades para enfrentar y superar la adversidad. Es claro que las destrezas resilientes se desarrollan en la interioridad del sujeto, que al asumir su situación de sufrimiento y limitación, como un llamado a la superación, descubre destrezas interiores para buscar alternativas a sus dificultades y, en este caso, cualquier ayuda exterior es asumida de manera asertiva como algo temporal mientras se logra nuevamente la autonomía, entonces la identidad y la autoestima se mantienen como factor de protección interno.

Se puede afirmar que la identidad es el soporte sobre el cual se construyen las destrezas resilientes para enfrentar lo adverso, por esto cuando la identidad se fragmenta o se diluye, ya no queda por qué luchar. Por lo anterior, toda intervención en resiliencia implica un respeto por lo que constituye el referente de sentido identitario propio y de los demás. En esta dimensión la resiliencia es válida para el reconocimiento positivo de cualquier tipo de pluralidad. Entonces, cuando un sistema de creencias se impone abusivamente sobre

alguien, no solo se le está violentando, sino que se le está quitando su derecho a una identidad personal. Por esta razón es importante establecer la ERE partiendo del respeto por la diferencia de cualquier orden y así posibilitarle, a todo ser humano, ser y estar desde los elementos constitutivos e interpretativos propios de su contexto.

Concluimos afirmando que pretender ayudar al otro requiere de la habilidad para hacerlo sin sacarlo de su elemento vital, de lo contrario se podría causar un daño mayor que el que se quiere remediar. En el campo del reconocimiento del pluralismo religioso esto es relevante porque, en nombre de la fe y de Dios, no se puede imponer una sola vía posible de acceso al Misterio, privilegiándola sobre otras, cuando la opción de los participantes es distinta a la que se quiere enseñar. En suma, saber dialogar con lo diferente, de forma asertiva y pertinente, es un factor determinante como destreza resiliente para el mantenimiento de la armonía social y para el reconocimiento del pluralismo.

Desde esta perspectiva el mundo actual exige la capacidad de apertura a lo diferente, la búsqueda de destrezas que permitan entender que la pluralidad no solo es una realidad, sino un llamado al respeto y a la construcción de sentidos comunes, que no equivale a uniformidad o a sincretismo, sino que es una invitación a convivir pacíficamente siendo distintos y aprendiendo de los otros, sin tergiversar la identidad propia, pero sí enriqueciéndola en el encuentro con lo plural. Es claro que es imposible (para alguien consciente) tratar de imponer por la fuerza un sistema cultural, político o religioso (aunque muchos inconscientes lo intentan todos los días) porque esto es causa de violencias de todo tipo, de manipulaciones, de guerras.

Cabe mencionar aquí las características de las personas resilientes definidas por la doctora Edith Grotberg bajo los tres aspectos: tengo, soy/estoy y puedo⁶⁹, porque son referidos por muchos investigadores en el campo de la resiliencia y resumen perfectamente los procesos

69 Cf. Edith Grotberg, *op. cit.*, 1-16.

resilientes que requieren no solo de los deseos de los individuos de superar la adversidad, sino de una comunidad de apoyo que respalde ese proceso, lo que implica superar y derogar paradigmas culturales y sociales que mantienen estructuras injustas y que impiden tanto el desarrollo de destrezas resilientes, como la consecución de una verdadera reconciliación nacional. Además, estos tres aspectos están perfectamente en consonancia con la necesidad de tener unas relaciones humanas asertivas, como elemento esencial para hacer frente a la adversidad.

En suma, al hablar de pluralismo es necesario ver al otro como igual, como hermano, como un órgano tan cercano al propio ser, que la salud individual depende del bienestar y buen funcionamiento del otro. Es hora de pasar de los discursos a la acción. Es claro que la mayoría de seres humanos y sociedades del mundo elaboran profundos discursos sobre disímiles temas, pero al pasar al contexto real se quedan en letra muerta. La resiliencia propone el tránsito de la idea a la vivencia ¿Será esta la medicina? Por lo menos debiera intentarse y se verán los resultados en el futuro.

Se concluye que hay una vinculación estrecha entre el reconocimiento del valor de lo diverso y la consecución de sentidos, que posibiliten superar la adversidad y la violencia de cualquier orden pues, por el contrario, cuando el discurso religioso se esgrime como arma para atacar y condenar otras maneras de ser y estar en el mundo, entonces las ideas religiosas se pervierten y terminan siendo instrumento de condenación y perpetuación de lo adverso y limitante, cosa frecuente en algunos teólogos, sacerdotes, religiosos, pastores o líderes de otras denominaciones cristianas y no cristianas que, en el nombre de Dios, atacan a sus hermanos, tergiversando los sistemas soteriológicos inherentes a las distintas tradiciones religiosas de la humanidad. Por este motivo se propone como fruto de esta investigación la *resiliencia espiritual*, que puede ser una herramienta significativa en la construcción de la paz interior y de la paz social, al capacitar al ser humano para relacionarse asertivamente, descubriendo en la diversidad una riqueza invaluable para el bien común,

para trascender las adversidades y transformarlas en oportunidades de encuentro, maduración y trascendencia. La mismidad bien asumida y comprendida facilita abrirse al misterio de la alteridad, para construir una unidad diversa y pacífica. *Aprender a relacionarse, como destreza resiliente espiritual*, puede ser un factor de construcción de resiliencia desde la educación con posibles efectos positivos en la adquisición de la paz en todos los órdenes.

Se propone como tarea de la ERE la implementación de la *Resiliencia Espiritual*⁷⁰ como factor determinante en la vinculación asertiva, entre la dimensión espiritual de la persona y su contexto social y cultural, para poder transformarlo y asumirlo con un sentido nuevo y pleno.

Bibliografía

Acevedo, Victoria Eugenia y Mondragón, Hugo. *Construcción de fortalezas tempranas. Resiliencia en la escuela*. Cali: Sello Editorial Javeriano, 2006.

Balegno, Lorenzo. «Nuevas interpretaciones en psicoterapia: Trascender la mirada psicopatologizante sobre el sujeto». En *La resiliencia: desvictimizar la víctima*. Editado por Ana Claudia Delgado 213-237. Cali: Rafue, 2006.

Bin, Liliana. «Enseñar y aprender resiliencia». En *Psicopedagogía en Salud*. Compilado por Liliana Bin, 69-81. Buenos Aires: Lugar, 2011.

Brooks, Robert y Goldstein, Sam. *El poder de la resiliencia. Cómo lograr el equilibrio, la seguridad y la fuerza interior necesarios para vivir en paz*. Barcelona: Paidós, 2004.

Codina, Víctor. «Del Vaticano II... a ¿Jerusalén II?». *Franciscanum* 156, Vol. 53 (2011): 357-367.

_____. *Creo en el Espíritu Santo. Pneumatología Narrativa*. Santander: Sal Terrae, 1994.

Colmenares, María Eugenia. «La ética como fundamento psicológico de la resiliencia». En *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Editado por Ana Claudia Delgado Restrepo, 61-94. Cali: Rafue, 2006.

70 La implementación de la *Resiliencia Espiritual* por mediación de la ERE es un tema fruto de esta investigación y de continuidad, que solo se deja planteado aquí.

- _____. «Valores resilientes y representaciones culturales». En *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Editado por Ana Claudia Delgado Restrepo, 373- 421. Cali: Rafue, 2006.
- Contreras, María Magdalena. «Resiliencia». En *Atención – Memoria – Resiliencia. Aportes a la clínica psicopedagógica*, compilado por Alejandra Marcela Díaz y Liliana Inés Bin, 123-127. Buenos Aires: Lugar, 2007.
- Cyrulnik, Boris. «El maltrato es una historia, no es una fatalidad». En *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Editado por Ana Claudia Delgado, 311-326. Cali: Rafue, 2006.
- De Tychey, Claude. «La resiliencia vista por el psicoanálisis». En *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Editado por Michel Manciaux, 185-201. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Delgado Restrepo, Ana Claudia. «Prólogo a la segunda edición». En *La resiliencia. Desvictimizar la víctima*. Editado por Ana Claudia Delgado Restrepo, 17-20. Cali: Rafue, 2006.
- Ehrensaft, Esther y Tousignant, Michel. «Ecología humana y social de la resiliencia». En *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Compilado por Michel Manciaux, 159-174. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Grotberg, Edith. *Importancia de la resiliencia, guía de promoción de la resiliencia en los niños para fortalecer el espíritu humano (Informes de trabajo sobre el desarrollo de la primera infancia*. Springfield: Fundación Bernard van Leer, 1996.
- Häring, Bernard. *La no violencia*. Barcelona: Herder, 1989.
- Henderson, Nan y Milstein, Mike M. *Resiliencia en la escuela*. Buenos Aires: Paidós, 2003.
- Juan Pablo II. *Carta de su santidad Juan Pablo II, a los artistas del mundo*. Bogotá: Paulinas, 1999.
- Lecomte, Jacques. «El buen uso de la memoria y el olvido». En *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Compilado por Manciaux Michael, 202-213. Barcelona: Gedisa, 2001.
- Llobet, Valeria. *La promoción de resiliencia con niños y adolescentes: entre la vulnerabilidad y la exclusión. Herramientas para la transformación*. Buenos Aires: Novedades Educativas, 2005.

- Mardones, José María. *La vida del símbolo*. Santander: Sal Terrae, 1996.
- Martínez Torralba, Isabel y Vázquez-Bronfman, Ana. *La resiliencia invisible. Infancia, inclusión social y tutores de vida*. Barcelona: Gedisa, 2006.
- Martíña, Rolando. *Escuela y familia. Una alianza necesaria*. Pichincha: Troquel, 2003.
- Melillo, Aldo. «Resiliencia y educación». En *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Compilado por Aldo Melillo y Elbio Néstor Suárez, 123-144. Buenos Aires: Paidós, 2008.
- Melloni Ribas, Javier. *El Uno en lo Múltiple. Aproximación a la diversidad y unidad de las religiones*. Maliaño: Sal Terrae, 2003.
- Morales Navarro, Mario. *El cambio cognitivo en el niño de aprendizaje lento. Una mirada desde la teoría de la modificabilidad estructural cognitiva*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2007.
- Moya, Leonor. «La resiliencia como instrumento para evitar la exclusión escolar». *Revista Internacional Magisterio* 13 (2005): 69-71.
- Panikkar, Raimon. *Paz y desarme cultural*. Santander: Sal Terrae, 1993.
- Pilonieta, Germán. *Modificabilidad estructural cognitiva y educación*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2010.
- Prieto, María Dolores. *La modificabilidad estructural cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental de R. Feuerstein*. Madrid: Bruño, 1991.
- Rodríguez, María Stella. *Resiliencia: otra manera de ver la adversidad: alternativa pedagógica*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2004.
- Sánchez Botero, Esther. «Resiliencia y cultura». En *Expresión y vida. Prácticas en la diferencia*. Compilado por Grupo de Derechos Humanos Invesap, 166-184. Bogotá: ESAP, 2002.
- Tomkiewicz, Stanislaw. «El surgimiento del concepto». En *El realismo de la esperanza. Testimonios de experiencias profesionales en torno a la resiliencia*. AA. VV, 133-150. Barcelona: Gedisa, 2004.
- Vanistendael, Stefan y Lecomte, Jacques. *La felicidad es posible. Despertar en los niños maltratados la confianza en sí mismos: construir la resiliencia*. Barcelona: Gedisa, 2002.
- Vergés, Roberto. «¿Buscar la oportunidad para estar resiliente es un derecho humano?». En *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Editado por Aldo Melillo y Elbio Néstor Suárez, 197-205. Buenos Aires: Paidós, 2001.

Capítulo 3 • • •

La pedagogía crítica en la perspectiva de Paulo Freire. Para el reconocimiento del pluralismo religioso en la Educación Religiosa Escolar

Edgar Pardo Rodríguez

Introducción

En nuestras sociedades latinoamericanas y específicamente en Colombia son muchas las problemáticas en que se evidencia la falta de reconocimiento de los otros. Esta valoración negativa del otro ha legitimado y promocionado los diferentes tipos de violencias, exclusiones, desigualdades, discriminaciones, opresiones e injusticias que aquejan a miles de personas de nuestras sociedades.

Y aunque estos hechos, por sí mismos, deberían ser suficientes para hacernos comprender la urgencia de promover *el reconocimiento del otro* en la educación, desafortunadamente constatamos a diario que esto no es así y que está ocurriendo todo lo contrario.

Lo que venimos afirmando queda ejemplificado en la Educación Religiosa Escolar (ERE). En esta, con pocas excepciones, se infunde la intolerancia, la exclusión, la burla, la ignorancia. Desde ella se erigen como deseables y correctos, modelos religiosos identitarios en los que no se sienten partícipes muchos de los niños. En los que la adaptación, el odio o la indiferencia son las únicas alternativas. No se trata de «botar el sofá» sino de re-direccionar el papel de la ERE, que desde esta el reconocimiento del pluralismo religioso se haga también presente en nuestra sociedad.

Para cumplir este objetivo, el presente texto se ha organizado en cuatro partes: en la primera nos referiremos a la ERE, sus principios y sus fundamentos, analizando sus fortalezas y debilidades.

En segundo lugar, dentro de las opciones pedagógicas que tenemos para implementar el reconocimiento del pluralismo religioso, hemos optado por explorar las posibilidades que presenta el *aprendizaje significativo dialógico* que propone Paulo Freire. Ya que consideramos que este plantea una propuesta en la que *el reconocimiento del otro*, con su saber y su voz escuchados en el *diálogo*, se erige como piedra angular de una teoría de la educación que responda a las necesidades del contexto latinoamericano. Este apartado, el más extenso, también aspira a ser el más propositivo.

Luego echaremos mano de la Teología del Pluralismo Religioso (TPR), buscando una fundamentación teórica¹ que fortalezca nuestra opción por el reconocimiento del pluralismo religioso. Finalmente se presentarán algunas conclusiones a partir de la articulación entre la ERE, la TPR y de la Pedagogía crítica de Freire, en pos del reconocimiento de la diversidad religiosa.

I. La Educación Religiosa Escolar

Para el maestro de ERE no es extraño escuchar de sus estudiantes expresiones como «los católicos se equivocan porque adoran a los santos y a María, son unos idólatras», «Dios no existe y son unos ingenuos, por no decir tontos, los que todavía creen en su existencia», «las reuniones de los *aleluya* son grotescas», «es mejor no preguntar a qué religión pertenecemos, si se quieren evitar más conflictos, eso es asunto de nuestra intimidad».

1 Advirtiendo que optar por la teología tanto desde la ERE en general, como desde una *ERE con reconocimiento del pluralismo religioso* en particular, también deberán nutrirse de las ciencias de las religiones y de la filosofía. Esta es un *Leitmotiv* de nuestra postura, como se verá.

Por otra parte, para el maestro tampoco son ajenas distintas maneras de discriminación que enfrenta la ERE. Como cuando compañeros de otras asignaturas consideran que esta área no tiene la suficiente fundamentación académica, porque se sospecha que el docente de ERE es una especie de «misionero» disfrazado que viene a capturar seguidores. También se enfrenta a la discriminación de muchos padres que no entienden que sus hijos puedan perder religión «si es tan fácil». Asimismo, se vive un tipo de discriminación, por parte de algunos directivos, cuando permiten su existencia solo porque la ley lo manda. Incluso hay discriminación de los alumnos, que creen despacharla con la pregunta «profe ¿para qué sirve esto?» o con algún comentario alusivo al mal comprendido «libre desarrollo de la personalidad». Y, finalmente, el empobrecimiento que realizan muchos de los mismos docentes de la ERE, quienes piensan que cumplieron cuando optaron por catequizar, enseñar valores o hablar enciclopédicamente de todas las religiones.

Si bien es cierto que las consecuencias de la diversidad religiosa en Colombia hoy no provocan actos reprochables y dramáticos, como en otras épocas de nuestra historia o como hoy se da en otros países, es también cierto que esta falta de respeto por la religiosidad del otro se convierte en un ingrediente más de la fragmentación de nuestra sociedad. Por ejemplo, esa falta de reconocimiento en la escuela, que se mantiene la mayor parte del tiempo en *silencio*, invisibilizada, tiene sus momentos de mayor expresión y presencia en días como «el Miércoles de Ceniza» que para los niños católicos es importante, pero que para niños y maestros de otros credos o que manifiestan no ser creyentes es problemático. Así, este espacio se va convirtiendo en un momento de «afirmación» de sus convicciones y de distanciamiento frente a sus compañeros. Muchos niños y docentes prefieren mantenerse alejados o presentar una resistencia burlona para no ser «contaminados» por el credo del otro.

Este *problema silencioso* de la falta de reconocimiento del pluralismo religioso y sus consecuencias, no hace sino acrecentar la intolerancia que existe en nuestra sociedad. Por lo tanto, son tareas y retos del

profesor de la ERE, por un lado, propiciar el reconocimiento de la diversidad religiosa como elemento cultural positivo y que nos enriquece a todos a partir del conocimiento y el diálogo. Por otra parte, debe convertir el saber sobre lo religioso en un lugar de encuentro, de convivencia y de ejemplo, para ayudar a solucionar los conflictos que se dan en otros ámbitos de la sociedad. Estos dos retos del docente de la ERE son la luz que guía nuestra perspectiva para valorar sus diferentes componentes.

1.1 Naturaleza, finalidad y legitimación de la ere²

Si aceptamos que el fin de la ERE es ayudar a que los educandos comprendan el papel de la religión como ocupación humana, que busca la *construcción de sentido* de hombres y mujeres³, entonces deberíamos admitir que cualquier humilde aporte que se dé, que facilite esta tarea, debería ser tenido en cuenta. Por esto, en este apartado queremos ocuparnos de dos puntos que nos parecen que son aceptados a priori y que en realidad hablan de un área en construcción que no es ajena al riesgo y la pérdida de su horizonte. El primero, se ocupará sobre la legitimidad de la ERE en la escuela y el segundo visibilizará un aspecto de su fundamentación epistemológica y su incidencia en la configuración de un falso dilema.

1.1.1 Legitimación de la ERE o la «hipoteca» de un área

La permanencia de la ERE en Colombia está hoy asegurada por una serie de decretos, pero más allá de su *legalidad* queda la pregunta de si en el mundo contemporáneo, de si aun hoy a comienzos del siglo XXI, en una sociedad possecularizada, es *legítimo* que se impartiera este tipo de educación en los establecimientos educativos y en qué términos.

2 El libro dirigido por el profesor José Luis Meza Rueda, *Educación Religiosa Escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas* (Bogotá: San Pablo, 2011) es sin duda una gran contribución para esta área. Allí remitimos a los lectores interesados en aspectos como los fundamentos, didáctica, evaluación e investigación, entre otros, en la ERE.

3 Cf. *Ibid.*, 7.

Creemos que sí se debe impartir en los establecimientos educativos, cuando la ERE pone entre sus fines el *reconocimiento de la diversidad religiosa*, es decir, valorar positiva y constructivamente estas diferencias, ser un ejemplo de cómo se deben solucionar los conflictos producto de otras diferencias culturales y convertirse en una vía que permite encontrar el desarrollo y la libertad plena del hombre. Solamente si la ERE se compromete con el cumplimiento de fines como estos, solo entonces se entenderá que queden en un segundo plano las preocupaciones que nos produce ahora la fundamentación legal. Su gran soporte no estará en «porque la ley lo dice», sino porque la ERE contribuye a la formación de la sociedad y de las personas. La ley será entonces un medio y no el corsé que tenemos hoy, en donde entre el Estado y la Iglesia han terminado por hipotecar algunas de sus mejores posibilidades de desarrollo. La ERE debe dejar de buscar una fundamentación solo en el ámbito legalista, debe ocuparse principalmente en ser significativa para la vida de todos los miembros de la comunidad escolar⁴.

1.1.2 Un falso dilema

En Colombia se habla de la ERE, pero en la práctica encontramos, en las diferentes escuelas, una gran mezcolanza. Así, se puede apreciar que existen dos clases de ERE, que por la polaridad de sus intereses institucionales y la disimilitud de sus perspectivas, desde dónde y para qué estudiarla, han venido perjudicándola. Muchos creen que

4 Se pueden mencionar dos elementos con los que se hipotecó la ERE. Uno es el certificado de idoneidad «expedida por la respectiva autoridad eclesiástica» (Decreto 4500 de 2006 Art. 6) y el otro es que sean las iglesias quienes expidan estándares, lineamientos y demás documentos que hablan de los contenidos programáticos, «La Educación Religiosa debe impartirse de acuerdo con los programas que presenten las autoridades de las Iglesias y los aprendizajes básicos que consideren pertinentes para cada conjunto de grados, así como los criterios de evaluación de los mismos» (Directiva ministerial N.º 002 del 5 de febrero de 2004). ¿Hasta dónde las iglesias cristianas, católicas y evangélicas, están dispuestas a aceptar el reconocimiento del pluralismo religioso? ¿frente a la ERE, tendrán la humildad suficiente para abandonar su «autoentronamiento», como gusta decir a José María Vigil? ¿acaso, con actitudes como las de las iglesias cristianas no se está aceptando que lo que quieren en la ERE es una clase de catequesis, matizada con otros componentes, pero al fin catequesis escolar II?

todo se soluciona si se da la posibilidad de escoger a las instituciones escolares, a los maestros, a los estudiantes y a los padres de familia entre una ERE no confesional y una ERE confesional⁵, como forma de mantener las aguas tranquilas. Sin embargo, es necesario anotar que, este falso dilema, es fruto de intereses mezquinos y de la incapacidad de abrirse a un diálogo en nuestra sociedad.

Esta falta de diálogo se ve expresada en una falta de interdisciplinariedad real en muchas facultades de universidades y la formación que ofrecen. Se aprecia en muchas facultades un desmedido énfasis en teología o un desmedido énfasis en historia, antropología y otras ciencias, sin contar para nada con la teología. Por ejemplo, cuando se busca en el país estudios de posgrado bajo el nombre de *Ciencias de la Religión*, el carácter de la universidad será decisivo en la estructuración del pénsum. De acuerdo con esto se pondrán unas asignaturas y se sacarán otras. Entonces hablar de ciencias de la religión, como signo de integralidad, será solo una fachada. No se está criticando que cada universidad deje su impronta en las diferentes carreras y sus estudiantes, pero sí se critica cómo está afectando a la educación. Por esto hoy se aprecia, en la formación de los docentes de la ERE, que reina la fragmentación de saberes y la parcialidad por una u otra forma de ofrecerla. Se ve poca posibilidad de diálogo y se escuchan declaraciones como «cada quien en su trinchera».

5 Como ha ocurrido en España a partir de la ley orgánica de la calidad de la educación (LOCE, 2002) en donde se estableció la asignatura de «sociedad, cultura y religión», esta área, de carácter obligatorio, comprendería dos opciones: una de carácter no confesional y otra confesional. Como ejemplo del debate entre estas dos opciones en España se puede leer el artículo de Francisco Díez de Velasco, «Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a Religión en la escuela», *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones* 4, (1999): 83-101 y el de Raúl García Galindo, «La enseñanza de la religión en los centros educativos», *Revista autodidacta* (2011), consultada en junio 8, 2012, www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_6_archivos/r_g_galindo.pdf. El primero muy crítico de la teología y defensor de una ERE neutral. El segundo autor es un crítico de las ERE no confesionales por su falta de compromiso y su énfasis puramente conceptual. Este aboga por una ERE confesional en donde lo vivencial sea central.

2. La pedagogía crítica de Paulo Freire

2.1 La pedagogía crítica y Freire

La pedagogía crítica⁶ surgió como una opción frente a los programas tradicionales y autoritarios. Entre sus representantes más destacados se encuentran Henry Giroux, Peter McLaren, Michael Apple y Paulo Freire. El programa de esta pedagogía se puede condensar en las palabras de McLaren cuando dice que:

Todo el proyecto de la pedagogía crítica está dirigido a invitar a los estudiantes y a los profesores a analizar la relación entre sus propias experiencias cotidianas, sus prácticas pedagógicas de aula, los conocimientos que producen, y las disposiciones sociales, culturales y económicas del orden social en general (...) La pedagogía crítica se ocupa de ayudar a los estudiantes a cuestionar la formación de sus subjetividades en el contexto de las avanzadas formaciones capitalistas con la intención de generar prácticas pedagógicas que sean no racistas, no sexistas, no homofóbicas y que estén dirigidas hacia la transformación del orden social general en interés de una mayor justicia racial, de género y económica⁷.

A Paulo Freire se lo suele incluir en esta corriente pedagógica y con razón. Comparte con ellos muchos principios, pero Freire tiene el plus de ser un autor latinoamericano que conoce nuestra realidad de primera mano. Además, la perspectiva pedagógica de Paulo Freire tiene una riqueza, que nos parece, es crucial a la hora de construir una propuesta pedagógica en la ERE.

Empecemos citando los principios de la pedagogía crítica y que son también rectores del *aprendizaje significativo dialógico* de Freire. Ellos configuran una visión:

6 Un buen semblante de la pedagogía crítica se encuentra en Peter McLaren y Joe L. Kincheloe, ed., *Pedagogía Crítica* (Barcelona: Graó, 2008).

7 Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (Barcelona: Paidós, 1997), 270.

- a. Dialógica y relacional.
- b. Participativa y democrática.
- c. Significativa: el *aprendizaje socialmente significativo y situado*.
- d. Crítica: no neutral, educar es una práctica política.
- e. Concientizadora: des-ocultadora de las tramas.
- f. Transformadora: porque «otro mundo es posible».
- g. Liberadora: una educación emancipadora⁸.

Queremos ver cómo se desarrollan estos puntos en la obra de Freire. Un viajero, sea por las múltiples invitaciones y reconocimientos que se le hicieron o por los distintos exilios a que fue sometido, que es sin duda el más importante pedagogo latinoamericano.

Paulo Reglus Neves Freire (nació en Recife el 19 de septiembre de 1921 y murió en São Paulo el 2 de mayo de 1997), hijo de una madre católica y un padre espiritista⁹, de una familia pobre. Desde pequeño vivió la diversidad y las injusticias de la sociedad latinoamericana. Por diversas circunstancias, que el mismo Freire cuenta en muchos de sus libros, dejó el derecho para ocuparse de la educación.

Freire incursionó en la educación señalando que la mayoría de las teorías pedagógicas y los programas curriculares de su tiempo se ocupaban, extensamente, sobre *cómo* educar, pero poco o nada sobre *para qué* educar. Freire, desde la época de *Pedagogía del oprimido*

8 Proponemos llamar a la propuesta de Freire de esta manera, inspirados por algunas indicaciones de Ramón Flecha, *Compartiendo palabras* (Barcelona: Paidós, 1998). Frente a otras, esta designación la preferimos porque nos recuerda cómo el autor latinoamericano a fines de los 60 ya venía hablando de *lo significativo* que debe ser para el estudiante aquello que iría a aprender. Pero también, porque evoca y mantiene la distancia necesaria frente al *aprendizaje significativo* de Ausubel que surgía por la misma época en Norteamérica y frente al que será necesario realizar una comparación valorativa.

9 Para un conocimiento de la vida de Freire se puede acudir al agradable texto de Moacir Gadotti, *Paulo Freire: su vida y su obra* (Bogotá: Codecal, 1989).

en los 60, hasta en los 90 con *Pedagogía de la esperanza*, siempre tuvo la firme convicción de que es a partir del contexto del pueblo latinoamericano como se empieza a construir una respuesta por el *para qué* educar. El fin de la educación, que es necesario configurar, no se puede desligar de la noción de *hombre* que, en general, se tenga y que en situaciones concretas esté luchando por ser. Todos los libros de Freire se estructuran a partir de la reflexión por unos fines de la educación como también por una antropología.

La noción de ser humano que se tenga, cómo se relaciona con los otros y con el mundo, origina una concepción de la educación y unos fines¹⁰. Nuestro itinerario por la perspectiva pedagógica de Paulo Freire se hace necesario empezarlo por su *antropología*, seguir luego con su *gnoseología*, para ahí sí echar un vistazo a su *teoría de la educación*.

2.2 La antropología freiriana: ¿Qué es el hombre?

Juan Delval sostiene que «una reflexión sobre los fines de la educación es una reflexión sobre el destino del hombre, sobre el puesto que ocupa en la naturaleza, sobre las relaciones entre los seres humanos. Para cambiar la escuela es necesario promover una discusión sobre todo esto»¹¹. Freire se puso el reto de proponer una alternativa a la *escuela bancaria* y para esto tuvo primero que proponer una reflexión sobre el hombre, su situación y sus relaciones.

Freire sostendrá que el ser humano es un ser incompleto, que no ha llegado a su plenitud, que es un ser que busca hacerse. Por esa *inconclusión* está abocado hacia la humanización o hacia la deshumanización.

Sin embargo, si ambas son posibilidades, nos parece que solo la primera responde a lo que denominamos «vocación de los

10 Cf. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1978), 85.

11 Juan Delval, *Los fines de la educación* (México: Siglo XXI, 1991), 88.

hombres». Vocación negada, mas afirmada también en la negación. Vocación negada en la injusticia, en la explotación, en la opresión, en la violencia de los opresores. Afirmada en el ansia de libertad, de justicia, de lucha de los oprimidos por la recuperación de su humanidad despojada¹².

Afirma Freire que, mientras el animal se *adapta* a su medio a partir de sus instintos y que es un «ser cerrado en sí mismo», los seres humanos:

por el contrario, al tener conciencia de su actividad y del mundo en que se encuentran, al actuar en función de finalidades que proponen y se proponen, al tener el punto de decisión de su búsqueda en sí y en sus relaciones con el mundo y con los otros, el impregnar el mundo de su presencia creadora a través de la transformación que en él realizan, en la medida en que de él pueden separarse y separándose pueden quedar con él, los hombres, contrariamente del animal, no solamente viven sino que existen y su existencia es histórica¹³.

Es justo aquí cuando el hombre, tomando distancia del mundo, logra ver los obstáculos sociales y personales, esas dificultades aparentemente insuperables (la pobreza, la injusticia, la presión, la discriminación, la violencia, la ignorancia, etc.) se transforman en obstáculos superables, en *situaciones límites* que hay y que se pueden vencer. El primer paso es tomar conciencia de esas problemáticas, como el producto de malas relaciones sociales e históricas que, por lo mismo, se pueden superar visualizando nuevas posibilidades, caminos más amables y soñar que un mundo mejor y un *hombre nuevo* son posibles. Este es un momento dador de esperanza y confianza, llamado por Freire el *inédito viable*. Por último quedan los *actos límite*, esas acciones necesarias para

12 Paulo Freire, *op. cit.*, 32.

13 *Ibid.*, 115.

superar las «situaciones límite» y dar concreción a los sueños o «inéditos viables»¹⁴.

Este último punto, en la antropología freiriana, nos coloca frente a otro rasgo, al considerar a los hombres y las mujeres como seres de la *praxis*. Freire lo expresa así:

La diferencia entre los dos, entre el animal, de cuya actividad no resulta una producción más allá de sí, y los hombres que, a través de su acción sobre el mundo, crean el dominio de la cultura y de la historia, radica en que solo estos son seres de la *praxis*. Solamente estos son *praxis*. *Praxis* que siendo reflexión y acción verdaderamente transformadoras de la realidad, es fuente de conocimiento y creación¹⁵.

2.3 *El hombre y su relación con el mundo: la gnoseología*

Para Freire la tarea del conocimiento es la de permitir sortear las «situaciones límite», soñar «inéditos viables» y poner en ejecución «acciones límite». Así, la relación fundamental que el hombre sostiene con el mundo y con los otros sujetos es la de la transformación del mundo a partir del conocimiento, es decir, que el hombre como *sujeto cognoscente* está en permanente «situación gnoseológica»¹⁶.

Esa forma de conocer en Freire aparece en muchos de sus libros, pero especialmente en *Pedagogía de la esperanza*. Allí Freire utiliza la estrategia de ir contando ciertas historias como fórmula aclaratoria de lo que sucedió antes, en y después de aparecida su obra más perdurable: la *Pedagogía del oprimido*. Advierte cómo esas historias están envueltas en «densas tramas» y que la tarea del conocimiento es «desnudar las tramas en que los hechos se dan, descubriendo su razón de ser»¹⁷.

14 Cf. Paulo Freire, *op. cit.*, 116.

15 *Ibid.*, 118.

16 Freire en el capítulo III de *¿Extensión o comunicación?* En el apartado B) La educación como una situación gnoseológica, se ocupa de este tema Cf. Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1978).

17 Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza* (México: Siglo XXI, 2009), 29.

Paulo Freire, por ejemplo, nos cuenta la bella historia de cómo develó una «densa trama» que le producía desesperanza y tristeza, que le oprimía el corazón. Un día se dio a la tarea de ir desvelando la trama para descubrir el hecho. Esa tarea, esa búsqueda, le llevó varios años. Tomó ese malestar como objeto de su búsqueda, lo tomó como objeto de su curiosidad. Tenía que ver con la relación de la lluvia, el lodo, los viajes, Recife, la infancia, la casa paterna. Cada una de esas cosas que recordó lo fue acercando al núcleo central de su dolor: el dolor por la muerte de su padre. Así, Freire hizo «arqueología» de su dolor, adquirió conciencia de este, como primer paso para superarlo¹⁸.

Conocer su propia historia, su realidad, le permitió también *reconocerse*. Podemos afirmar que el conocimiento en Freire no se queda en lo puramente cognitivo, sino que se vuelve ético, conocer es reconocer, en el conocimiento me re-conozco.

Resumiendo, conocemos para superar la inconclusión, para realizarnos, para humanizarnos y para liberarnos de las diferentes opresiones, sean estas opresiones personales o del orden socioeconómico.

Para Freire, el conocimiento, si bien no es el punto culminante, pues recordemos que para él el acento estará en la transformación de las condiciones que provocan la opresión, sin embargo, es el paso inicial e indispensable para que aquella se dé «la comprensión más crítica de la situación de opresión todavía no libera a los oprimidos. Sin embargo, al desnudarla dan un paso para superarla, siempre que se empeñen en la lucha por la transformación de las condiciones concretas en que se da la opresión»¹⁹.

Esto solo se cumple si recordamos, con Freire, tres rasgos que hay que tener en cuenta, tres disposiciones del conocimiento: el diálogo, la pregunta y la curiosidad.

18 Cf. *Ibid.*, 26-29.

19 *Ibid.*, 29.

2.4 La educación en Freire

Cuando R. Gallimore y R. Tharp hablan del trípode enseñanza, escolarización y alfabetización, a la hora de proponer una *teoría unificada de la educación*, adolecen de incompletud y de ingenuidad. Del primero, porque no se ocupa de una reflexión sobre el fin de la educación y, del segundo, porque es otra de esas posturas que por ingenuidad o inconscientemente, no queremos pensar que por astucia, se declaran neutrales y que no ven «la naturaleza política del proceso educativo».

Quienes conozcan el artículo «Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización» de R. Gallimore y R. Tharp, notarán, en lo que sigue, un diálogo entre la postura de Freire y la de estos psicólogos constructivistas. Esperamos que este tipo de conversación enriquezca el debate.

2.4.1 El fin de la educación en Freire

Teniendo en cuenta la relación que Freire establece entre su concepción antropológica y su concepción gnoseológica, podemos agregar ahora su forma de concebir la educación. Lo primero que hay que advertir es que Freire inicia su reflexión sobre la educación preguntándose por el *para qué* de esta.

Recordemos cómo muchas de las perspectivas pedagógicas actuales se preocupan fundamentalmente por el *cómo* (metodología y didáctica), descuidando o dando por sentado el *para qué* (fines políticos)²⁰ de la educación. Por ejemplo, autores como R. Gallimore y R. Tharp²¹ se preocupan por cómo hacer de la escuela un lugar de enseñanza más eficiente, pero muy poco

20 De acuerdo con Germán Mariño retomamos las paráfrasis que sugiere tanto del *cómo* como del *para qué*.

21 R. Gallimore, y R. Tharp, «Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización», en L. S. Moll, *Vigotsky y la educación* (Buenos Aires: Aique, 1993).

reflexionan sobre el fin, el sentido, el propósito de la misma²². Para Freire, por el contrario, este tema es de vital importancia para un educador progresista.

El propósito de la educación, el fin de la educación «debería ser un permanente esfuerzo crítico de des-ocultación de verdades (...) des-ocultación de la realidad (...) humanización de hombres y mujeres (...) transformación de la sociedad perversa en una sociedad menos perversa»²³.

Por expresiones como la anterior, se entiende que para Freire la educación nunca pueda ser neutral. El pedagogo colombiano Alfonso Torres Carrillo hace eco de esta afirmación freiriana cuando dice que toda práctica educativa es una práctica política. Aquí lo político debe entenderse en sentido amplio, como forma de participar en la construcción de una mejor sociedad. Esta naturaleza política de la educación es criticada por muchos pedagogos como posición politizada de la educación. Sin embargo, Macedo y Freire dicen que:

El mito de la neutralidad de la educación –que lleva a negar la naturaleza política del proceso educativo, para concebirlo solo como una tarea que se lleva a cabo al servicio de la humanidad en sentido abstracto– es el punto de partida de nuestra comprensión de las diferencias fundamentales que existen entre una práctica ingenua, otra astuta y una verdaderamente crítica²⁴.

Freire, al declararse un educador progresista, dice:

22 El pedagogo colombiano Germán Nariño, que por muchos años ha trabajado a Freire en Colombia, habla de que hemos pasado de la sobre politización a la despolitización de la educación y sus fines. Plantea como opción la repolitización, que se ocupa de los fines pero no cae en los extremos que llevaron a la educación a ciertas posturas marxistas.

23 Vídeo de Paulo Freire en el Congreso Internacional de «Nuevas Perspectivas Críticas en Educación» celebrado en Barcelona en julio de 1994, organizado por CREA de la Universidad de Barcelona, consultado el 28 de septiembre de 2012, www.youtube.com/watch?v=Uixem8Hah6U.

24 Paulo Freire y Donald Macedo, *La alfabetización: la lectura de la palabra y la lectura de la realidad* (Barcelona: Paidós, 1989), 57.

En cuanto en una práctica educativa conservadora se busca, al enseñar los contenidos, ocultar la razón de ser de un sinnúmero de problemas sociales; en una práctica educativa progresista se procura, al enseñar los contenidos, desocultar la razón de ser de aquellos problemas. Mientras la primera procura acomodar, adaptar a los educandos al mundo dado, la segunda busca inquietar a los educandos desafiándolos para que perciban que el mundo es un mundo dándose y que, por eso mismo, puede ser cambiado, transformado, reinventado²⁵.

Habernos ocupado, aunque someramente, de los fines de la educación en Freire sirve para poner en contexto y dar sentido al «trípode» del que hablaban R. Gallimore y R. Tharp a la hora de referirse de lo que sería una buena teoría de la educación. La *enseñanza*, la *escolarización* y la *alfabetización*, es decir, qué es enseñar, qué es lo que hay que enseñar y cómo hacerlo bien; por qué hay que ir a enseñar a la escuela y finalmente para qué leer y qué es lo que hay que leer, se problematizan en Freire pidiendo una orientación, una razón de ser. El sentido que propone Freire es el de una educación con sentido crítico, una *educación crítica*, una educación progresista nacida en el contexto latinoamericano y al servicio de la emancipación de los oprimidos, de los excluidos, de los marginados. Así, debemos hablar de una enseñanza, una escolarización y una alfabetización críticas.

2.4.2 La enseñanza crítica

Queremos recoger la propuesta de R. Gallimore y R. Tharp cuando ante la pregunta sobre qué es enseñar (qué es lo que define a esta actividad), nos responden que enseñar es la acción de *ayudar* a alguien o a una comunidad a mejorar sus desempeños, desempeños que sin esa ayuda no se lograrían o sería más lento o más costoso alcanzar. Esta postura, inspirada en Vygotsky, sostiene

25 Citado por Alfonso Torres, *Paulo Freire y la educación popular*, consultada el 8, 2012, www.iiz-dvv.de/index.php?article_id=279&clang=3.

la importancia del acompañamiento social del niño a la hora de un mejor desarrollo de muchas de sus facultades²⁶.

Freire y su pedagogía dialógica, ponen también el acento en la dimensión relacional del ser humano a la hora de pensar una enseñanza más efectiva. Ahora bien, la *enseñanza crítica*, es decir, desde la perspectiva de Freire, teniendo como presupuesto que «enseñar no es transferir conocimientos, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción»²⁷ se tiñe de las necesidades y de los fines de la educación de que se habló antes. Entonces la *enseñanza crítica* se podría definir como *la ayuda que se da al sujeto para que pueda tener un buen desempeño a la hora de conocer, desenmascarar y transformar su realidad*.

Sobre qué enseñar (los contenidos programáticos) y cómo enseñarlo (el método y la didáctica), se ocupa Freire en lo que se ha dado en llamar el *método Freire*. Sobre este nos ocuparemos más adelante.

2.4.3 Escolarización crítica

Gallimore y Tharp señalan a la escuela como la institución que se organiza consciente y deliberadamente en función de una enseñanza exitosa, para que la ayuda en el desempeño del educando sea más eficaz²⁸.

Pero, como ya hemos visto, la enseñanza no es «neutral» sino que responde a unas visiones de mundo y de educación. Veamos: la crítica de Freire central frente a la escuela con visión «bancaria» de la educación, parte por considerar que «el “saber”, el conocimiento, es una donación de aquellos que se juzgan sabios a los que se juzgan ignorantes. Donación que se basa en una de las manifestaciones instrumentales de la ideología de la opresión (...) La rigidez de

26 Cf. R. Gallimore y R. Tharp, *op. cit.*, 212.

27 Paulo Freire, *Pedagogía de la autonomía* (México: Siglo XXI, 2009), 47.

28 Cf. R. Gallimore y R. Tharp, *op. cit.*, 212.

estas posiciones niega a la educación y al conocimiento como procesos de búsqueda»²⁹.

Por otro lado, la perspectiva freiriana manifiesta que:

La concepción humanista, problematizadora de la educación, descarta toda posibilidad de manipulación del educando. De su adaptación. De ahí que, para los que realmente son capaces de amar al hombre y la vida, para los biófilos, el absurdo está no en la problematización de la realidad que minimiza y aplasta al hombre, sino en el enmascarar esta realidad que deshumaniza³⁰.

Una *escuela popular o progresista* es aquella que responde a los intereses del pueblo, que permite su emancipación y plena humanización. Así, esta escuela problematizadora, como institución especializada en la enseñanza, debe servir para «llamar al pueblo a la escuela para participar colectivamente en la construcción de un saber, que va más allá del saber hecho de pura experiencia, que toma en cuenta sus necesidades y lo vuelve instrumento de lucha, posibilitándole transformarse en sujeto de su propia historia»³¹.

Además, no sobra recoger dos indicaciones de R. Gallimore y R. Tharp. Por un lado, la enseñanza en la escuela debería ser «la ayuda al desempeño de todos sus integrantes»³², es decir, que todo miembro de la comunidad educativa puede ser ayudado, sea maestro, estudiante, directivo o padre. Y que «la ayuda y la enseñanza no fluyen en una sola dirección»³³ o sea que su objetivo no solo será ayudar a que los estudiantes alcancen sus desempeños, sino también permitir que todos en la institución lo hagan. Entonces, las directivas ayudarán a los docentes y estos a

29 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, 73.

30 Paulo Freire, «La concepción bancaria de la educación y la deshumanización», en *La desmitificación de la concientización* (Bogotá: Guadalupe, 1975), 65.

31 Paulo Freire, *Pedagogía de la ciudad* (México: Siglo XXI, 2007), 19.

32 R. Gallimore, y R. Tharp, *op. cit.*, 225.

33 *Ibíd.*, 226.

los estudiantes, pero también en sentido contrario, es decir, los estudiantes ayudando a los docentes y estos a los directivos.

Para cumplir con esto, la escuela debe organizarse para crear *ámbitos de actividad*³⁴, que son espacios y momentos que permiten una mejor ayuda al desempeño. Según R. Gallimore y R. Tharp estos ámbitos tienen dos características: «la acción cognitiva y motriz en sí (actividad) y las características externas, ambientales y objetivas de la situación (ámbito). Ellas conforman el quién, qué, cuándo, dónde y por qué, los pequeños dramas recurrentes de la vida cotidiana, jugados en los escenarios del hogar, la comunidad y el lugar de trabajo»³⁵.

Por último, los mismos autores mencionan dos de esos ámbitos de actividad en la escuela: la *observación* del trabajo de un miembro de la institución (docente o estudiante) para luego compartir esa observación y sacar conclusiones. También esta *conversación instructiva* o diálogo pedagógico, que es una interacción con otros miembros en donde se construye el conocimiento, cada uno aportando su saber. Sobre el diálogo pedagógico, que es un elemento central en la pedagogía de Freire, se hablará más adelante en extenso.

2.4.4 Alfabetización crítica: ¿qué leer y para qué?

Toda la propuesta de alfabetización de Freire, desde su alfabetización en sentido estricto, hasta la posalfabetización en sentido más amplio, lo que busca es «leer el mundo para transformarlo». Pero es bueno recordar que no todas las propuestas de alfabetización tienen estos alcances. Algunas se quedan con proponer que «las escuelas deberían alfabetizar a los estudiantes en el sentido más amplio de la palabra: hacer que sean capaces de leer, escribir, hablar, computar, razonar y manipular símbolos y conceptos verbales (y visuales)»³⁶.

34 *Ámbitos de actividad y medios de ayuda al desempeño* son expresiones de Gallimore y Tharp.

35 *Ibid.*, 227.

36 *Ibid.*, 229-230.

Posturas como las de R. Gallimore y R. Tharp, que parecen agotarse en *cómo* aprender a leer, deben complementarse con posturas de alfabetización críticas que respondan *qué y para qué leer*, que hagan consciente al lector de su realidad. Como cuando se sostiene que:

la alfabetización no es solo una cuestión que atañe a la pobreza, o que se refiere únicamente a la incapacidad que tienen ciertos grupos para leer y escribir correctamente, sino que también y fundamentalmente se relaciona con formas de ignorancia política e ideológica que operan como negativa a conocer los límites y consecuencias políticas de la propia visión del mundo³⁷.

Es decir, la alfabetización, en un sentido amplio o crítico, debería ocuparse de desenmascarar las formas de vida opresoras y promover la transformación de las mismas con el apoyo de nuevos discursos, como sugiere Henry Giroux cuando dice que la alfabetización debe:

denominar y transformar aquellas condiciones ideológicas y sociales que socavan la posibilidad de que existan formas de vida pública y comunitaria organizadas en función de los imperativos de una democracia crítica. Este no es solo un problema relacionado con los grupos pobres o minoritarios; es también un problema para aquellos miembros de las clases media y alta que se han alejado de la vida pública encerrándose en un mundo de exacerbada privatización, pesimismo y avaricia (...) Sería igualmente esencial desarrollar un discurso programático para la alfabetización como parte de un proyecto político y una práctica pedagógica que brinde un lenguaje de esperanza y transformación a aquellos que actualmente luchan por un futuro mejor³⁸.

En conclusión: la alfabetización crítica de Freire busca un verdadero diálogo entre la visión de mundo del educando (conceptos coti-

37 Esta es una afirmación muy sugerente de Henry A. Giroux, de una alfabetización en sentido más radical, muy alejado de la simple tarea mecánica de deletrear. Cf. Paulo Freire y Donaldo Macedo, *op. cit.*, 29.

38 *Ibíd.*, 30.

dianos) y el saber del educador (saber académico o escolarizado), para realizar un acto de construcción de sentido, de clarificación del mundo, de concientización y de llamado a su transformación.

2.5 *El método Freire o investigación temática significativa*

El método que nos propone Paulo Freire se encuentra en una primera versión de *La educación como práctica de la libertad*, allí su objetivo está dirigido a la *alfabetización* de adultos. Luego, en *Pedagogía del oprimido*, tiene unos desarrollos y contextualización dada la intención de dirigirlo a estudiantes ya alfabetizados, pero que no saben «leer» su realidad, es decir, la intención también es la de concientizar al educando, aquí se habla de *posalfabetización*. Creemos que con ambos textos se puede tener claridad del método, su intencionalidad y los principios que lo inspiran. También creemos que, así como Freire ajustó su método según el contexto y las circunstancias concretas, se abre la posibilidad de pensar en nuevos ajustes, siempre y cuando se respete su filosofía dialógica, su intención concientizadora y liberadora.

Freire habló de cinco³⁹ fases en *La educación como práctica de la libertad* y de cuatro en *Pedagogía del oprimido*. Lo que no hay que olvidar es que para el educador progresista el diálogo tiene un contenido, es decir, en este *cómo dialógico* (método) va surgiendo el *qué significativo* (contenido programático).

Es el mismo Freire la mejor guía para entender su método en sus distintos momentos:

39 Son muchos los autores que se han ocupado del método de Freire. Hablan de tres fases, de cuatro fases y hasta de cinco. Se puede ver esto en: José Antonio Fernández Fernández, «Paulo Freire y la educación liberadora», en Jaume Trilla, Coord., *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI* (Barcelona: Graó, 2001); Demetrio Delizoicov, «La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire», *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia* 2 Vol. 1 (2008): 37-62; Moacir Gadotti, *op. cit.*; Lilian N. Angulo y Aníbal R. León, «Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo», *Educere: Revista Venezolana de Educación* 29 (2005): 159-164.

El estudio del contexto, del vocabulario y las temáticas significativas o generadoras

El educador estudia el contexto del educando. Para esto propone el diálogo y una actitud comprensiva con lo que se espera se vaya dibujando en vivo o codificando el contexto de los educandos, a partir de su vocabulario y sus temáticas. Se priorizan las palabras y temáticas que tengan más sentido existencial, contenido emocional, que convoquen culturalmente y den cuenta de las experiencias del grupo. Se registran (etnográficamente⁴⁰), bien sea en observación o en diálogos «los deseos, frustraciones, descripciones, esperanzas, deseos de participación como también ciertos momentos altamente estéticos del lenguaje del pueblo»⁴¹.

Aunque en esta fase y la siguiente predomina la configuración del contexto del educando, es decir, la *codificación*, ya desde aquí se inicia un proceso de codificación y descodificación que permite ir entendiendo y aclarando la realidad. Sea desde distintos momentos o desde distintos ángulos.

Identificación de los núcleos centrales de las contradicciones

Se identifican las contradicciones más relevantes, más sentidas por los estudiantes, en las que se sientan partícipes y en las que se reconozcan.

Aquí el juego de la codificación y la descodificación consienten una admiración y readmiración de su realidad. Todo esto permite una «aproximación a los núcleos centrales de las contradicciones principales y secundarias en que están envueltos los individuos del área»⁴².

40 Incluimos este enfoque etnográfico ya que Germán Mariño ve en Freire algo de esto que hay que rescatar y repotenciar.

41 Paulo Freire, *La Educación como práctica de la libertad* (México: Siglo XXI, 1976), 110.

42 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, op. cit., 137.

Los «círculos de investigación temática» y la descodificación:

En esta fase el equipo interdisciplinario entra en diálogo con la gente que se organiza en un «círculo de investigación». Así, «(...) los participantes del “círculo de investigación temática” van extroyectando, por la fuerza catártica de la metodología, una serie de sentimientos, de opiniones de sí, del mundo y de los otros que posiblemente no extroyectarían en circunstancias diferentes»⁴³.

En esta fase eminentemente *descodificadora* o de interpretación, se organizan los contenidos ratificando o rectificando los temas generadores y las *situaciones-problema*⁴⁴. Es en estos círculos de investigación, de educandos y educadores, por medio del diálogo, que se van construyendo los significados⁴⁵.

«Reducción» de la temática significativa y los «temas bisagra»

El producto de la codificación y de la descodificación se enriquece con el diálogo de las distintas ciencias y las diferentes disciplinas del saber académico. De este modo, cada tema generador y situación-problema o núcleo de contradicción se convierte en eje integrador de las múltiples miradas de la academia⁴⁶.

En esta fase se presenta una «reducción» donde «el especialista (el docente) busca núcleos fundamentales que, constituyéndose

43 *Ibíd.*, 145.

44 Freire en *La Educación como práctica de la libertad* habla de *situación-problema*. Ya en *Pedagogía del oprimido* habla de *núcleos centrales de las contradicciones*. En últimas, ambos conceptos se refieren a situaciones concretas de las personas involucradas en las que se vean reflejados. Freire, hablando de la situacionalidad en *Pedagogía del oprimido*, dice que «los hombres viviendo en “situación”, se encuentran enraizados en condiciones temporales y espaciales que los marcan y que, a su vez, ellos marcan. Su tendencia es reflexionar sobre su propia *situacionalidad*, que es su posición fundamental. Los hombres *son* porque *están* en situación». *Ibíd.*, 131.

45 Cf. Paulo Freire y Donald Macedo, *op. cit.*, 17.

46 No sobra decir que una de las inquietudes de la pedagogía actual es la de buscar rutas que permitan construir formas de integrar las diferentes asignaturas del currículo, evitar la fragmentación del conocimiento.

en unidades de aprendizaje y estableciendo una secuencia entre sí, dan la visión general del “tema reducido”»⁴⁷.

Por otra parte, Freire contempla la posibilidad de incluir «temas bisagra», es decir, temas que completen, den nuevas perspectivas no vistas y articulen otros temas generadores.

Armado de esta forma el contenido programático, se «pretende devolver al pueblo en forma sistematizada y enriquecida, su temática significativa»⁴⁸. El diálogo con la academia permite la elaboración del material didáctico. En esta usan los recursos más apropiados en los que la «temática saliendo del pueblo, vuelve ahora a él, como problemas que debe descifrar, y no como contenidos que deban serle depositados»⁴⁹.

La tarea del docente será trabajar a partir de ese programa «en el cual el pueblo se identificará, y frente al cual no se sentirá como un extraño, puesto que en él se inició»⁵⁰.

Por último no se puede olvidar el «plan B» de Freire, cuando las dificultades impiden realizar una investigación temática tan rigurosa. Esta alternativa habla de unas temáticas básicas que traería el docente y que permitirían ir «desdoblando» el programa y enriquecerse al entrar en diálogo con el saber del estudiante.

En conclusión, el contenido del diálogo en la educación, es decir, «(...) el contenido programático de la educación no es una donación o una imposición –un conjunto de informes que han de ser depositados en los educandos–, sino la devolución organizada, sistematizada y acrecentada al pueblo de aquellos elementos que este le entregó en forma inestructurada»⁵¹.

47 *Ibíd.*, 148.

48 Lilian N. Angulo y Aníbal R. León, *op. cit.* 162.

49 *Ibíd.*, 152.

50 *Ídem.*

51 Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, 107.

Teniendo en cuenta la postura de Paulo Freire de hacer ajustes a su método, cuando las circunstancias lo requieren, proponemos *un modelo práctico* que se pudiera aplicar por un educador progresista en una clase cotidiana, en el día a día de la escuela:

- a. Empezaría con el *conocimiento del contexto* del educando, a partir del diálogo pedagógico entre el docente y el educando. Se recogen los elementos más significativos, *los temas generadores*, con más sentido existencial y emotivo para la clase o «círculo de investigación», la codificación corresponde al «*qué-se-dice*»⁵².
- b. El vocabulario y las temáticas significativas recogidas servirán para un nuevo diálogo que permita ir determinando *las situaciones-problema* o contradicciones nucleares.
- c. Luego el docente, desde su saber académico, propondrá nuevas miradas, elementos y puntos de vista de ayuda para que la comunidad realice una mejor investigación de sí misma, permitiendo enriquecer el análisis, la decodificación o la interpretación de las situaciones-problema. Es la fase del «*qué- se-significa*».
- d. Finalmente la clase como «círculo de investigación» en diálogo continuo, al ir tomando conciencia de su realidad y al «desnudar las tramas en las que los hechos se dan, descubriendo su razón de ser»⁵³, estará transformando sus valores, sueños y posibilidades. La educación así entendida es una «acción cultural liberadora»⁵⁴ en permanente construcción.

52 Ann E. Berthoff, en el prólogo al libro Paulo Freire y Donaldo Macedo, *op. cit.*, propone estas expresiones para aclarar un poco lo que Freire llama codificación y decodificación., 17.

53 Paulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, 29.

54 Lilian N. Angulo y Aníbal R. León, *op. cit.*, 163.

2.6 Freire y el diálogo

Para Freire la *dialogicidad* es el perfecto marco para una educación realmente significativa⁵⁵, porque en el diálogo se favorece el encuentro entre las personas, se puede rescatar el contexto del estudiante, permite que la horizontalidad en las relaciones maestro-alumno se dé, lo que no significa que tengan los mismos roles, y da la posibilidad del encuentro de saberes.

Freire propone el diálogo como un ámbito de encuentro pedagógico, como un camino que hay que recorrer y en el que se desarrollan diferentes actividades (ya mencionamos algunas de esas actividades que se llevan a cabo en su método y que mencionamos arriba). Por esto, el diálogo freiriano es un diálogo problematizador en el que se va esclareciendo el mundo vivido, en el que se va concientizando a los sujetos implicados sobre «las tramas en que los hechos se dan, descubriendo su razón de ser»⁵⁶, que permita construir el camino hacia una educación liberadora y transformadora.

Por eso la investigación temática permite construir los contenidos programáticos, que serán plenamente significativos por haber surgido en el diálogo. Pero para que el diálogo crítico⁵⁷ se dé y sea fructífero es necesario que estén presentes unas condiciones: primero menciona el *amor* como un compromiso por la causa

55 Aquí no sobra recordar posturas, como las de David Ausubel y su *Aprendizaje significativo*, que ponen todo su énfasis de significatividad en elementos cognitivos, descuidando los fines de la educación o el contexto social, con sus problemáticas y relaciones de poder, en que se mueven los implicados en el acto educativo. No se trata de renunciar a esas propuestas cognitivas, sino de sacarles provecho al ponerlas en una perspectiva de pedagogía crítica, ver su complementariedad en función de una educación al servicio de los oprimidos.

56 Pulo Freire, *Pedagogía de la esperanza*, *op. cit.*, 29.

57 Macedo recalca cómo muchos pedagogos abordan a Freire, desde su diálogo, pero lo esterilizan de todo tipo de función concientizadora, liberadora y transformadora de las personas y de las comunidades. Se limitan a presentarlo como una especie de terapia grupal sin más pretensiones que las del diálogo por el diálogo. Cf. Donaldo Macedo, «Una pedagogía anti método: una perspectiva freiriana», *Revista de la Facultad de Educación, Educación XXI* 3 (2000): 53-62, consultada en junio 8, 2012, www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-02.pdf.

del necesitado; la *humildad* que reconoce que el otro sabe y que yo puedo aprender de él porque también soy ignorante en muchas cosas; la *fe* en los seres humanos y sus posibilidades de perfectibilidad; la *confianza* en el otro porque podemos contar con él; la *esperanza* de que se puede construir un mundo mejor; y finalmente el *pensar crítico* que percibe la realidad con sus contradicciones, como un cambio y que busca la emancipación y la libertad. No es que estos elementos deban estar presentes para que se dé el diálogo, sino que es necesario que vayan apareciendo, que se vayan construyendo⁵⁸.

3. Teología del pluralismo religioso

Uno de los lugares académicos que hoy día viene aportando más frutos sobre el tema del *pluralismo religioso* es el de la Teología del Pluralismo Religioso (TPR)⁵⁹. Queremos empezar hablando de esta nueva manera de hacer teología, de este nuevo paradigma, para luego ocuparnos de uno de sus teólogos más fecundos, Raimon Panikkar.

3.1 La TPR: el nuevo paradigma

Aquí presentaremos brevemente la propuesta de la TPR, que desde la reflexión del cristianismo católico y protestante, aparece como

58 Cf. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido*, *op. cit.*, 102-106.

59 Nuestra propuesta, por la limitación de nuestras fuerzas, optará por recoger los resultados que la Teología del Pluralismo Religioso (TPR) que en cabeza de teólogos como Panikkar, ha venido arrojando a la hora de enfrentar el reto del reconocimiento del pluralismo religioso, dejamos para otra oportunidad realizar la misma experiencia con otros saberes disciplinarios sobre lo religioso y de ponerlos en diálogo, por la limitación de nuestras fuerzas. Esto no debe ocultar el debate alrededor de si la ERE debe tomar como núcleo epistemológico solo a la teología, actitud muy propia de entes confesionales, o si debe pararse solo en las ciencias de la religión (antropología, sociología, historia, etc.) y la filosofía de la religión, actitud muy del querer de instituciones no-confesionales. Desde nuestra perspectiva plural, como se verá después, nos parece absurdo no contar con las reflexiones que los mismos creyentes han venido aportando alrededor de dicho fenómeno religioso. Pero, por otro lado, también nos parece absurdo sostener que solo el creyente, que argumenta que sus reflexiones nacen de su experiencia religiosa, sea el único que pueda hablar con autoridad sobre este fenómeno. Abogamos, como cada vez más docentes, por una ERE interdisciplinar que sabe recoger y poner en diálogo los distintos saberes que dan cuenta de lo religioso.

una perspectiva desde donde se pueden «reconocer los signos de los tiempos». Por ello, en los índices de la serie de libros *por los muchos caminos de Dios*⁶⁰, en donde se recogen perspectivas, acentos y la variedad de esta teología, se aprecia que tiene un gran componente latinoamericano, sin dejar de aparecer estudiosos de otros lugares, por ejemplo, europeos y estadounidenses. Y aunque sus intereses son diversos, los une la aceptación de que a) existen muchos senderos para llegar a la experiencia religiosa auténtica: *pluralidad religiosa* y b) que la TPR sea una nueva perspectiva desde la que podamos asumir la *pluralidad religiosa* con todas las consecuencias que esto puede conllevar.

José María Vigil, después de realizar un estudio histórico-genético, encuentra tres paradigmas teológicos en el cristianismo⁶¹: el exclusivismo con su lema *extra Ecclesiam nulla salus* (fuera de la Iglesia no hay salvación); el inclusivismo, muy predominante en el Vaticano II, donde se reconocen elementos de salvación en las otras religiones, pero con una valoración limitada. Esta es en el fondo muy similar a la anterior postura y, como diría John Hick, termina siendo un *epiciclo* del exclusivismo. Finalmente, tenemos el paradigma del pluralismo o TPR que «supone la superación de los veinte siglos de ex/inclusivismo, y el pasaje a un cristianismo «pluralista», un cristianismo nunca vivido hasta ahora, que podríamos decir todavía por inventar»⁶².

La TPR aspira a dar cuenta de la complejidad del fenómeno religioso en toda su diversidad, pero especialmente, es una manera nueva

60 Se trata de la serie «Por los muchos caminos de Dios», en cinco volúmenes, en Abya Yala, Quito 2002-2007. Entre la diversidad de sus colaboradores se encuentran: Abraham, K. C., Tissa Balasuriya, Marcelo Barros, Edmund Chia, Ramathate Dolamo, May Getui, Ismael González, Dwight N. Hopkins, Diego Irarrázaval, Carlo Molari, Raimon Panikkar, Ricardo Renshaw, Alfonso Soare, Pablo Suess, Jonathan Tan Yun-ka, Faustino Teixeira, Leonardo Boff, Paul Knitter, Armando Lampe y José María Vigil, entre otros.

61 José María Vigil hace una presentación detallada de estas posiciones teológicas, en el capítulo 7 de su *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de teología popular* (Quito: Editorial Abya Yala, 2004).

62 *Ibid.*, 26.

de verlo. Vigil, hablando de las tareas de la TPR dice que «sin negar, pues, que pueda estudiar concretamente la pluralidad religiosa, la TPR es toda teología (eclesiología, cristología y sacramentología, entre otras) que estudia su respectivo objeto de estudio desde la perspectiva del pluralismo religioso asumido»⁶³. Este mismo autor, en otro lugar, dice que:

Llegados a este punto es necesario aclarar que por «pluralismo religioso» no entendemos la simple pluralidad o multiplicidad de religiones. Ese es el sentido primero y común de la palabra. En un sentido más preciso, entendemos el pluralismo como un paradigma, una forma concreta de ver contrapuesta a estas otras dos: el exclusivismo y el inclusivismo⁶⁴.

Entonces, la TPR, que entiende que la realidad religiosa es más compleja de lo que se pensaba, provista de una nueva manera de verla, obliga a revisar todas las ramas y fundamentos de la teología clásica, arriesgándose a proponer consecuencias incómodas para muchos sectores.

Esto obliga a ver a la TPR no como una nueva rama más de la teología clásica, como una «teología del genitivo», sino a verla como una nueva teología, porque cambia su perspectiva, sus presupuestos y sus intenciones. Al respecto Vigil aclara:

La TPR es más bien una teología «de ablativo»: teología «de» (desde) el pluralismo religioso asumido como nueva perspectiva. El pluralismo religioso no es la «materia» de estudio de la nueva teología (una teología material o de genitivo); el pluralismo religioso es la «forma», la «formalidad», la perspectiva o pertinencia (...) desde la que estudia su objeto, cualquier objeto que estudie⁶⁵.

63 José María Vigil, «Teología del pluralismo religioso: nueva etapa para la Teología de la liberación», *Franciscanum* 155, Vol. LIII (2011): 18.

64 José María Vigil (coordinador), *El actual debate de la teología del pluralismo: Después de la Dominus Iesu*, «Libros Digitales Koinonía» Volumen 1, consultada en octubre 25, 2012, www.servicioskoinonia.org/LibrosDigitales/LDK/LDK1.pdf.

65 José María Vigil, *Teología del pluralismo religioso*, *op. cit.*, 19.

Por ejemplo, José María Vigil, cuando habla de la teología de la liberación, dice que hay que ponerla bajo la óptica del nuevo paradigma «pluralista», es decir, que debe pasar del paradigma inclusivista a uno pluralista⁶⁶. Para Vigil la teología de la liberación debe entrar en diálogo con la TPR.

Finalmente hay que recordar que la TPR es asumida como un «cambio de paradigma»⁶⁷:

En el sentido fuerte, o sea, en el sentido de las grandes transformaciones, replanteamientos profundos, verdaderas «revoluciones científicas» que se dan en momentos especiales de la historia, y cuya frecuencia tal vez hoy se vea incrementada por la propia aceleración de la historia⁶⁸.

3.2 *El diálogo interreligioso: Raimon Panikkar*

Este apartado quiere hacer una presentación de la perspectiva de Panikkar, como uno de los teólogos del pluralismo religioso. Primero, retomaremos su perspectiva relacional de la cultura y la religión, luego veremos cómo esta mirada lo llevó a desarrollar una filosofía de la interculturalidad y del pluralismo religioso, y por último se presentará su propuesta de diálogo, como camino de encuentro entre las culturas y las religiones.

3.2.1 Cultura y religión en Panikkar

La condición del español Raimon Panikkar, de padre hindú y madre católica quienes, sin renunciar a ninguna de sus herencias culturales y religiosas, hicieron de él un peregrino explorador de los hilos culturales y religiosos, como parte de sus experiencias

66 Cf. *Ibíd.*, 17-18.

67 Al respecto véase a José María Vigil, «Teología del pluralismo religioso: nueva etapa para la Teología de la liberación», *op. cit.*, y también los comentarios que hace Jaime Laurence Bonilla Morales en «Teología del pluralismo religioso: paradigma y frontera», *Franciscanum* 156, Vol. LIII (2011): 75-104.

68 José María Vigil, *Teología del pluralismo religioso, op. cit.*, 20.

relacionales, fueron tejiendo un Panikkar defensor y promotor del pluralismo cultural y religioso.

José Luis Meza Rueda, Victorino Pérez Prieto y Alberto Sánchez Rojo, por solo citar a algunos de los estudiosos que hoy se enriquecen con sus enseñanzas, recalcan cómo para Panikkar la *relacionalidad* es un elemento nuclear desde el que entender la realidad y la verdad. Por ejemplo, cuando se habla de la realidad humana dice el catalán que «el hombre no es solo un individuo: es persona, es decir, un nudo de relaciones que se extiende hasta los límites alcanzables por su alma»⁶⁹. Y es ese nudo de relaciones el que explica la existencia de la diversidad entre las personas porque «Cada uno es una persona, es decir, un nudo único en la red de relaciones que constituye la realidad»⁷⁰. Pero si esas relaciones se rompen «en ese momento nace el individualismo que perturba la armonía y lleva a la muerte de la persona haciéndole perder su identidad que es solo relacional»⁷¹.

Pero este análisis, aplicado al nivel de la persona, también es aplicable al nivel de las culturas y a las diferencias que hay entre ellas. Cada cultura, asimismo, sería un nudo de relaciones en que se cristalizan «los distintos estilos de vida, lo que significa también distintas formas de pensar y de vivir la realidad. Cultura es el mito englobante de cada cosmovisión en un tiempo y espacio determinados»⁷².

Para Panikkar, «está en la naturaleza misma del hombre ser un “ser cultural”»⁷³ es decir, el hombre es ser cultural, «creador de símbolos, creador de un mundo superior a aquel que se percibe

69 Raimon Panikkar, *Paz e interculturalidad* (Barcelona: Herder, 2006), 15.

70 *Ibid.*, 15.

71 *Ibid.*, 16.

72 Ídem.

73 Raimon Panikkar, *Ecosofía. Para una espiritualidad de la tierra* (Madrid: San Pablo, 1994), 69.

con los sentidos, creador de utensilios, de técnicas, de palabras, de lenguaje»⁷⁴.

Por otra parte, el mito englobante que es la cultura tiene en la religión una de sus expresiones más profundas. Se trata de la religión como búsqueda de lo profundo, de lo que está más allá, de la santidad, de la salvación, del cielo, de la libertad o como se le llame en cada nudo cultural de relaciones. «No olvidemos que la religión, en el sentido más profundo y amplio de la palabra, confiere a la cultura su sentido último»⁷⁵ y, por lo tanto, «si bien podemos distinguir legítimamente entre religión y cultura, no es posible separarlas»⁷⁶.

También, recordemos con Panikkar que religión es *religar* y que «No debemos confundir religión con ninguna organización (...) La religión “religa” mi espíritu con mi alma y mi alma con mi cuerpo; me “religa” a mí con mis semejantes y con el mundo entero; me “religa” también con el Espíritu, con el Misterio»⁷⁷.

3.2.2 Interculturalismo⁷⁸ y pluralismo religioso en Panikkar

Panikkar considera que la cultura, la realidad, la verdad, como el hombre mismo son relacionales⁷⁹, por lo que las relaciones entre las culturas y las religiones son necesarias si no queremos asfixiarnos

74 Ídem.

75 Raimon Panikkar. «El problema de la justicia en el diálogo hindú-cristiano», en *Religiones de la tierra pobre y sacralidad del pobre: aportación al diálogo interreligioso* (Barcelona: Sal Terrae, 1997), 107.

76 Ídem.

77 Raimon Panikkar, *De la mística. Experiencia plena de vida* (Barcelona: Herder, 2005), 197-198.

78 Por mucho tiempo en Colombia predominó la noción de que lo que debería definir al colombiano eran rasgos como «ser blanco, católico, hablar español». Estas cosas empezaron a cambiar con la constitución del 1991. Sin embargo, la diversidad se entendió, en un principio como *Multiculturalidad*, es decir, como la convivencia de varias culturas pero sin *inter-fecundarse*, como diría Panikkar. En los últimos años está tomando fuerza la *Interculturalidad* que implica cómo relacionarme con el Otro de manera fecunda.

79 Cf. Victorino Pérez Prieto, «El pensamiento total y la teología ecuménica de Raimon Panikkar», *Iglesia Viva* 237 (2009): 111-120, consultada en agosto 16, 2012, www.iglesiaviva.org/237/237-42-PANNIKAR.pdf, 116.

en nuestra pequeña provincia⁸⁰. Porque en unas adecuadas relaciones⁸¹ hay mutuo enriquecimiento, hay interfecundación.

En el pensamiento de Panikkar la relación que se establece entre las culturas, para *interfecundarse*, se llama interculturalidad y esa misma actitud entre las religiones recibe el nombre de *Pluralismo Religioso* porque:

La interculturalidad surge del encuentro existencial entre las distintas visiones del mundo, las cuales en realidad se encuentran cuando no rehúyen el auténtico encuentro. En el fondo se trata de un encuentro religioso, desde el momento que indago en el sentido último de la vida y de la realidad⁸².

Además de evitar la asfixia cultural o religiosa, el interculturalismo y el pluralismo religioso se presentan necesarios porque son un «medio eficaz contra el fanatismo (que proviene de la absolutización de nuestras convicciones), porque nos descubre que existen otros contextos igualmente respetables»⁸³.

Finalmente, frente al dominio de la violencia, el odio, la exclusión y la opresión, el interculturalismo y el pluralismo religioso se muestran como una alternativa en la que se apuesta a la paz. Panikkar, hablando de las sùtras sobre la paz afirma que «sin el reconocimiento de la interculturalidad no hay paz posible en el mundo o, dicho de otro modo, la interculturalidad es el fundamento de la paz»⁸⁴.

80 Cf. Raimon Panikkar. «El problema de la justicia en el diálogo hindú-cristiano», *op. cit.*, 107.

81 Panikkar también nos propone una tipología de actitudes que se dan entre las culturas y entre las religiones, según el momento por el que estén pasando, como mapa para valorar la calidad de encuentro que se esté dando: a) *Aislamiento y desprecio* b) *Indiferencia y desprecio* c) *Condena y conquista* d) *Coexistencia y comunicación* y e) *Convergencia y diálogo*. Cf. Raimon Panikkar, *Paz e interculturalidad*, *op. cit.*, 37-38.

82 *Ibid.*, 146.

83 Raimon Panikkar, «El problema de la justicia en el diálogo hindú-cristiano», *op. cit.*, 125.

84 Raimon Panikkar, *Paz e interculturalidad*, *op. cit.*, 15.

3.2.3 El diálogo en Panikkar

Como el interculturalismo y el pluralismo religioso se muestran como una apuesta por la paz, se deben buscar los caminos para que aquellos se den. Raimon Panikkar lo encuentra en el diálogo, porque «El deseo de paz equivale a deseo de diálogo, y el deseo de diálogo surge cuando pensamos poder aprender algo del otro (...) Fanatismos y absolutismos impiden caminar juntos, porque hacen creernos autosuficientes o en posesión de la Verdad»⁸⁵.

Para Panikkar el diálogo es el método adecuado para propiciar la interculturalidad y el reconocimiento del pluralismo religioso. Pero qué es lo que entendemos por diálogo, sobre esto Panikkar nos advierte que «el diálogo no es un “meeting” multitudinario en el que solo hablan los que tienen altavoz y conocen la demagogia; es un acto, a escala y con voz humana, en el que los hombres forjan su humildad discutiendo con la palabra sus divergencias»⁸⁶.

Pero la perspectiva de Panikkar defiende una forma de diálogo que se expresa de dos maneras, con lo que se quiere afrontar dos problemas. Cuando habla de *diálogo dialogal* quiere hacer frente al excesivo racionalismo estratégico del mundo moderno, frente a este diálogo dialéctico, propone uno que realmente permita abrirnos al otro, sin que esto signifique perder nuestra propia identidad. Se trata de contar con la presencia del otro sin difuminarnos.

Pero el diálogo es pleno cuando ese otro queda resonando en mí. Aquí Panikkar habla de *diálogo intrarreligioso*, con el que se quiere hacer frente a una actitud superficial de recepción del Otro, por una *interpenetración cultural y religiosa*. Pero desarrollemos cada una de estas dos caras del concepto de diálogo en Panikkar.

85 Raimon Panikkar, *Paz y desarme cultural* (Madrid: Espasa Calpe, 2002), 186.

86 Ídem.

3.2.3.1 El diálogo dialogal

Por diálogo debe entenderse el encuentro de dos personas, con sus tramas culturales y religiosas, no hay diálogo realmente cuando debe asumirse el triunfo de «una lógica aceptada recíprocamente como juez del diálogo, un juez por encima de las partes implicadas»⁸⁷. Por esto, frente a estos posibles equívocos, Panikkar propone hablar de un diálogo dialogal frente a otro que llama diálogo dialéctico:

El diálogo dialogal es radicalmente diferente del dialéctico: no pretende con-vencer al otro, es decir, vencer dialécticamente al interlocutor o, por lo menos, buscar con él una verdad sometida a la dialéctica. El diálogo dialéctico presupone la aceptación de un campo lógico y personal al que se le atribuye o reconoce una validez o jurisdicción puramente «objetiva». El diálogo dialogal, en cambio, presupone una confianza recíproca en una aventura común en lo desconocido, ya que no puede establecerse a priori si nos entenderemos el uno al otro, ni suponer que el hombre sea un ser exclusivamente lógico. El campo del diálogo dialogal no es la *arena* lógica de la lucha de ideas, sino más bien el *ágora* espiritual del encuentro de dos seres que hablan, escuchan y que, se espera, son conscientes de ser algo más que «maquinas pensantes» o *res cogitans*⁸⁸.

Entonces, en el diálogo dialogal se expresa el carisma relacional que es tan importante en Panikkar; el diálogo dialogal es un camino que al ser recorrido nos permite llegar a ser gracias a la presencia y compañía del otro. Panikkar dice que este diálogo «No es un diálogo para llegar a una solución, sino un diálogo para ser, porque yo no soy sin el otro. *Esse est co-esse*»⁸⁹.

La propuesta de diferenciar entre un diálogo dialogal y diálogo dialéctico, permite ver el tono que debe tener el diálogo

87 Raimon Panikkar, *Paz e interculturalidad*, op. cit., 31.

88 *Ibid.*, 52.

89 Panikkar, Raimon, *Paz y desarme cultural*, op. cit., 186.

intercultural y el diálogo interreligioso. En el diálogo dialogal, como procedimiento apropiado, el hombre debe entrar en el diálogo porque «se quiere comprender para ser comprendido»⁹⁰.

3.2.3.2 el diálogo intrarreligioso

Panikkar plantea la necesidad de entrar en el otro, para entender que las preguntas que se hace una cultura, no necesariamente son distintas. El ejercicio de empatía, de colocarse uno los zapatos culturales y religiosos del Otro, es fundamental si se quiere comprenderlo. Y esto «es un medio eficaz contra el fanatismo (que previene de la absolutización de nuestras convicciones) porque nos descubre que existen otros contextos igualmente respetables»⁹¹.

Nuestro teólogo, desde esta perspectiva, plantea dos métodos de diálogo: el inter-religioso «más o menos objetivado sobre doctrinas religiosas, generalmente representadas por instituciones»⁹² y el intra-religioso «que se establece en el interior del corazón humano buscando la verdad y el sentido de la vida con la ayuda de todas aquellas experiencias e intuiciones que puedan servir».⁹³

Un diálogo interno dentro del propio yo, un encuentro en lo profundo de la religiosidad propia y personal del yo, cuando este tropieza con otra experiencia religiosa en ese nivel íntimo (...) Un diálogo *intra-religioso* que tengo que empezar yo mismo, preguntándome sobre mí mismo, sobre la *relatividad* de mis creencias (que no es lo mismo que *relativismo*) y aceptando el desafío de un cambio, de una conversión y el riesgo de trastocar mis enfoques tradicionales. «He hecho un problema de mí mismo», decía san Agustín⁹⁴.

90 *Ibíd.*, 55.

91 Raimon Panikkar, «El problema de la justicia en el diálogo hindú-cristiano», *op. cit.*, 125.

92 *Ídem.*

93 *Ibíd.*, 121.

94 Raimon Panikkar, «El diálogo interno: la insuficiencia de la llamada 'epoché' fenomenológica en el encuentro religioso», *Salmanticensis*, XXII/2 (1975): 349-50.

Cuando este diálogo interno se da, no es solipsismo, es un reconocimiento del otro actuando en nosotros, es el diálogo intra-religioso que «es el que permite la fecundación de las culturas, el que evita que nos asfixiemos en nuestro mundo cerrado. Es un acto religioso por excelencia, puesto que nos religa a los hombres, nuestros semejantes, condición necesaria para que nuestra religación al Misterio de la realidad sea efectiva»⁹⁵. Es lo que se ha dado en llamar el ecumenismo ecuménico, para diferenciarlo del ecumenismo estrecho⁹⁶.

Finalmente, para este autor, a este tipo de diálogo se debe entrar con ciertas actitudes o condiciones necesarias, más que con ciertas reglas⁹⁷. Para que el diálogo dialogal e intrarreligioso se dé hace mención de la *humildad*, el *amor*, la *fe* y la *esperanza* y la *confianza*, entre otras. No deja de ser asombrosa la identidad que hay con las condiciones que Freire señaló en *Pedagogía del oprimido*. En ambos autores estas actitudes no se proponen para limitar el diálogo, sino para garantizar que sea fructífero y fecundo.

3.2.4 Cuestionamientos a Panikkar

Panikkar siempre se ha visto en la necesidad de responder a muchas objeciones que se le hacen. Nos permitimos recordar dos de ellas porque apuntan a su apuesta por la interculturalidad, el pluralismo religioso y el diálogo, elementos en los que nos hemos centrado por la naturaleza de nuestro trabajo. Se lo acusa de una apuesta por el relativismo y de abogar por el sincretismo.

Panikkar, al ponerse en la tarea de responder a la primera, aclara que hay distinguir entre relatividad y relativismo, porque hay «una *vía media* entre el absolutismo y el relativismo cultural, la

95 Raimon Panikkar, «El problema de la justicia en el diálogo hindú-cristiano», *op. cit.*, 111.

96 Cf. Victorino Pérez Prieto, *op. cit.*, 113.

97 Aunque el mismo Panikkar en otro lugar habla específicamente de unas reglas de juego en el diálogo. Véase a Victorino Pérez Prieto, *op. cit.*, 118.

relatividad cultural»⁹⁸ por lo que «podemos evaluar otra cultura solo a la luz de la nuestra aunque seamos conscientes de que nuestros criterios no son absolutos»⁹⁹, y en otro lugar dice que «el dilema no es relativismo o absolutismo, sino el reconocimiento de la relatividad radical de toda la Realidad»¹⁰⁰. Entonces, lo suyo es saber que existen «ventanas», perspectivas particulares desde donde ver la realidad. Hay pues pluralismo en el ver. Ni un relativismo que nos lanzaría al agnosticismo, ni la mirada única de la verdad absoluta, sino relatividad que es la necesidad de enriquecernos cuando re-conocemos cómo es que ven los otros desde su «ventana»¹⁰¹.

Panikkar tampoco gusta que su postura sea confundida con el sincretismo o eclecticismo, porque en esa mescolanza se terminan difuminando las especificidades de cada cultura, la inconmensurabilidad de la mirada. Victorino Pérez P. dice de Panikkar que «él sabe muy bien que el sincretismo es la muerte de la riqueza que supone la variedad de experiencias religiosas honestas»¹⁰².

El sincretismo es desorientador y no conduce a ninguna parte (...)
Se dice que todos los caminos llevan a Roma. Pero hay dos formas de no llegar: *si nos paramos* en cualquiera de los caminos o *si andamos dando saltos* de uno a otro (...) La religión es un camino, una vida, una actitud global del hombre que se enfrenta con el misterio, con el sentido que puede tener su vida y la existencia en general¹⁰³.

98 Raimon Panikkar, *Paz e interculturalidad*, *op. cit.*, 44.

99 Ídem.

100 Raimon Panikkar, *La Trinidad. Una experiencia humana primordial* (Madrid: Siruela, 1998), 18.

101 Cf. Victorino Pérez Prieto, *op. cit.*, 114.

102 *Ibíd.*, 114.

103 Raimon Panikkar, «Las religiones», *La Vanguardia*, Barcelona 12-I-1995, consultada en octubre 25, 2012, <http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html>.

A modo de conclusión: el diálogo y el reconocimiento del pluralismo religioso en la ERE

Los tres grupos de conclusiones a los que hemos llegado quieren contribuir a la configuración de una ERE transformadora, emancipadora, fecunda, dialógica y pluralista que se está construyendo desde la experiencia y la reflexión de muchos maestros.

a. Sobre el reconocimiento

Existen muchos ejemplos históricos de cómo la constatación de la diversidad cultural, como también de la diversidad religiosa, fueron recibidas por muchos pueblos colonizadores como algo peligroso, perjudicial para la supervivencia de sus civilizaciones, e incluso cómo desde la misma investigación y el conocimiento de la diversidad se forjaron armas «simbólicas» y «conceptuales» y se planificaron estrategias para extirpar la diversidad de manera más rápida y efectiva¹⁰⁴, y así poder imponer modelos hegemónicos de cultura.

Esta falsa idea de cómo el solo estudio y conocimiento de la existencia de la diversidad cultural, que la sola constatación del hecho en sí mismo es suficiente para provocar su aceptación, para que se lo valore como algo positivo. Por tanto, es también falso que el *conocimiento* y una adecuada conceptualización de la diversidad religiosa, por sí solos, generen una actitud favorable, un *reconocimiento*¹⁰⁵ adecuado. Este tipo de ideas también han estado presentes en la educación y esto se comprueba con el

104 Este no es el espacio para probar esta idea, pero en la historia del proceso de conquista y colonización de América encontramos muchos testimonios que corroboran lo que aquí estamos afirmando.

105 Charles Taylor señala cómo el reconocimiento es necesario para la construcción de nuestra identidad: «nuestra identidad se moldea en parte por el reconocimiento o por la falta de este; muy a menudo, también, por el *falso* reconocimiento de otros, y así, un individuo o un grupo de personas puede sufrir un verdadero daño, una auténtica deformación si la gente o la sociedad que le rodean le muestran, como reflejo, un cuadro limitado, o degradante o despreciable de sí mismo». *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»* (México: Fondo de Cultura Económica, 2001), 43-44.

descuido en que se ha tenido a la educación de los sentimientos y de ciertas actitudes que favorecen la buena convivencia. Creemos que la formación de una sensibilidad adecuada es necesaria a la hora de construir una sociedad pluralista. Una educación de los sentimientos que esté atenta al sufrimiento, el dolor, la injusticia, la exclusión, la discriminación y la deshumanización del otro y que, por otra parte, promueva su reconocimiento, por el que se tenga simpatía y empatía, por el que tengamos respeto, compasión, amor y la misericordia, entre otras actitudes y virtudes.

De otra parte, una tesis que será necesario desarrollar y que creemos hoy cuenta con elementos teóricos para hacerlo¹⁰⁶, pero que por la naturaleza de nuestro trabajo solo presentaremos a grandes rasgos, es que *un verdadero reconocimiento¹⁰⁷ de la diversidad religiosa parte por aceptar su existencia en el espacio de lo público*. Es decir, por ejemplo, que sea reconocido en espacios como la escuela.

Queremos remitirnos brevemente a Hannah Arendt, para quien los nudos que tejemos y destejemos, las acciones que se dan entre los hombres, son gracias a la condición humana de la pluralidad¹⁰⁸. Esta autora afirma:

La pluralidad humana, básica condición tanto de la acción como del discurso [desde nuestra perspectiva puede leerse diálogo] tiene el doble carácter de igualdad y distinción. Si los hombres no fueran iguales, no podrían entenderse ni planear y prever para el futuro las necesidades de los que llegaran después. Si los hombres

106 Desde la ética del cuidado con autoras como Irene Comins Mignol «Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género», *Convergencia* 33 (2003): 97-122.

107 Dentro de los autores que hoy día vienen desarrollando el concepto de *reconocimiento* están algunos continuadores de Hegel como Axel Honneth y Charles Taylor. Sobre este último Cf. *Variedades de la religión hoy* (Barcelona: Paidós, 2006). En este último libro, un punto especialmente importante para nosotros que hay que destacar es la crítica que hace a la idea predominante hoy día en donde la religión queda relegada al ámbito de lo privado y es expulsada del espacio público y social. Del *Multiculturalismo* cabe destacar su tono dialógico muy en sintonía con este trabajo.

108 Cf. Hanna Arendt, *La condición humana* (Barcelona: Paidós, 1974), 19.

no fueran distintos, es decir, cada ser humano diferenciado de cualquier otro que exista, haya existido o existirá, no necesitarían el discurso ni la acción para entenderse¹⁰⁹.

H. Arendt, continúa explicando cómo el espacio, por excelencia, para que la condición humana se muestre, para que haga su aparición, es el espacio público, porque es en este espacio donde se da tanto la aparición del otro como la mía:

Pues, si bien el mundo común es el lugar de reunión de todos, quienes están presentes ocupan diferentes posiciones en él, y el puesto de uno puede no coincidir más con el de otro que la posición de dos objetos. Ser visto y oído por otros deriva su significado del hecho de que todos ven y oyen desde una posición diferente (...) Solo donde las cosas pueden verse por muchos en una variedad de aspectos y sin cambiar su identidad, de manera que quienes se agrupan a su alrededor sepan que ven lo mismo en total diversidad, solo allí aparece auténtica y verdaderamente la realidad mundana [pública]¹¹⁰.

Por último, con H. Arendt se puede desarrollar otro punto, importante para nosotros, ya que nos permitirá afianzar el mundo de lo religioso en la esfera pública, nos permitirá dar razón de por qué la ERE sí debe estar en el espacio de lo público, es decir, en la escuela: porque la esfera pública se ocupa de esa condición pluralista. Esto, por sí solo, debería bastar para no remitir lo religioso exclusivamente a la esfera de lo privado. H. Arendt dice que el ámbito de lo privado no logra tener la riqueza que sí tiene el espacio de lo público, afirma:

Este es el significado de la vida pública, comparada con la cual la más rica y satisfactoria vida familiar solo puede ofrecer la prolongación o multiplicación de la posición de uno con sus acompañantes aspectos y perspectivas. Cabe que la subjetividad de lo privado se prolongue y multiplique en una familia, incluso

109 *Ibid.*, 233.

110 *Ibid.*, 83.

que llegue a ser tan fuerte que su peso se deje sentir en la esfera pública, pero este «mundo» familiar nunca puede remplazar a la realidad que surge de la suma total de aspectos presentada por una multitud de espectadores¹¹¹.

Por todo lo dicho aquí, si aceptamos que la existencia de la pluralidad, como elemento constitutivo básico del ser humano, que encuentra su mejor expresión en el espacio público y donde aparecen los seres humanos en toda su riqueza, deberíamos concluir que la diversidad humana es un punto a ser tenido en cuenta en la educación, entonces también debemos concluir que la diversidad religiosa debe encontrar su espacio en lo público, para que aparezca como condición previa de su reconocimiento. Por lo tanto, la ERE es una excelente oportunidad de dar reconocimiento a una diversidad que se ha mostrado como problemática, pero que confiamos, es un reto que sabrán asumir los docentes.

Aceptar la presencia de la religiosidad en la escuela, como componente identitario de las personas, obliga a aclarar el papel de la ERE como espacio público de carácter académico y formativo, diferente a otros espacios de reconocimiento público que se puedan crear en la escuela para explorar la religiosidad desde lo pastoral, lo catequético, etc.

b. Sobre el diálogo

Un punto a resaltar en el método dialógico de una ERE que busca el reconocimiento de la diversidad religiosa, es que Raimon Panikkar y Paulo Freire¹¹² comparten una perspectiva dialógica, en la que se desplaza la necesidad de considerar «un punto de vista imparcial», como propone J. Habermas¹¹³. Este punto de vista es remplazado por uno que postula el amor, la confianza y la esperanza por lo

111 Ídem.

112 Sobre el diálogo en Freire y las premisas, cf. *Pedagogía del oprimido*, op. cit., 97-106.

113 Para ver mejor este punto de vista se puede consultar el debate que sostuvieron el filósofo y el cardenal Ratzinger. Cf. Jürgen Habermas y Joseph Ratzinger, *Fundamentos morales prepolíticos del estado liberal*, consultada en agosto 16, 2012, www.alfonsozambrano.com/nueva_doctrina/29052011/ndp_dialogo_Habermas_Ratzinger.pdf.

que puede el ser humano, en un pensar crítico y una profunda humildad que permite reconocer que solo disponemos de miradas parciales de la realidad, que para ser mejor comprendida requiere que reconozcamos la pluralidad y nos dispongamos así para el diálogo. Como se aprecia, en el diálogo dialógico o *dialógico*, más que establecer unas reglas *a priori* para posibilitar el diálogo, necesita de ciertas virtudes, sentimientos y disposiciones.

También el diálogo se muestra como una forma que favorece la articulación de contenidos conceptuales, con contenidos actitudinales, permitiendo mejores aprendizajes que incidan, positiva y duraderamente, el contexto pedagógico y social.

c. Sobre la ERE pluralista

En este apartado queremos recoger los aportes de la pedagogía crítica de Paulo Freire y de la TPR de Raimon Panikkar como salida, teológica y pedagógica, a tantos defectos en que suelen caer muchas pedagogías de la ERE, como el absolutismo, el autoritarismo, la arrogancia, la burocratización, la «neutralidad», la discriminación e incluso la violencia. Una primera conclusión que sacamos es que esta área debe ser una ERE del «pluralismo», en el sentido de la TPR, es decir, en donde con nueva luz se revisen sus fundamentos, para que pueda abordar la complejidad de la realidad religiosa y en donde el reconocimiento del Otro y su saber sean la piedra angular.

Si acogemos el paradigma del pluralismo y si aceptamos el perspectivismo epistemológico de R. Panikkar, tendremos que aceptar que la base epistemológica de la ERE es plural. Lo que nos lleva a decir que en las facultades de educación y en la práctica pedagógica en la escuela no debe haber ni ex/inclusivismo teológico, en donde se piense que solo quien es formado teológicamente puede enseñar en la ERE, ni ex/inclusivismo de las Ciencias de la Religión (sociología, historia, antropología, psicología, entre otras), en donde dominan los supuestos de la neutralidad y objetividad como garantes de una buena ERE. Para que la ERE sea pluralista debe ser interdisciplinaria. Ello

implica, parafraseando a Vigil, abandonar el mito de la «superioridad disciplinar» y estimular el diálogo interdisciplinar.

Esto no debe ocultar el debate sobre si la ERE debe tomar como núcleo epistemológico solo a la teología, actitud muy propia de entes confesionales, o si debe pararse solo en las demás ciencias de la religión, actitud muy del querer de instituciones no-confesionales. Desde nuestra perspectiva plural, nos parece absurdo no contar con las reflexiones que los mismos creyentes han venido aportando alrededor de dicho fenómeno religioso. Pero, por otro lado, también nos parece absurdo sostener que solo el creyente, que argumenta que sus reflexiones nacen de su experiencia religiosa, sea el único que pueda hablar con autoridad sobre este fenómeno. Abogamos por una ERE interdisciplinar que sabe recoger y poner en diálogo los distintos saberes que dan cuenta de lo religioso.

Por otra parte, y aunque este no es el espacio para mirar los hechos que han originado la gran diversidad religiosa existente en Colombia y en América, o cómo ha sido el proceso de cambio en la percepción que se viene experimentando frente a este hecho¹¹⁴, nuestra tarea está en la línea de proponer una ERE como espacio fructífero para el desarrollo del reconocimiento de la diversidad religiosa. De cómo ella es una respuesta a la preocupación que tienen muchos educadores frente a la falta de reconocimiento de la diferencia y por las prácticas de exclusión y discriminación dominantes en nuestra sociedad. Este intento busca abrir caminos de reconocimiento y servir de ejemplo frente al abordaje favorable de otras diferencias culturales en la escuela.

Dentro de los aportes que la pedagogía crítica de Paulo Freire da a la educación, en general, y en especial a la ERE, se encuentra la de darle una perspectiva crítica y social que no descuide el *para qué*

114 Sobre el desarrollo que ha venido experimentando el pluralismo religioso en Colombia se puede consultar a Carlos Arboleda Mora, *Historia del pluralismo religioso en Colombia* (Medellín: SECUM, 2003).

de la educación, los fines de la educación. Que repetidas veces nos haga preguntarnos el para qué de la ERE, sobre sus fines. Fines que deben tener en cuenta nuestro difícil contexto, no para adaptarse a él sino para transformarlo. Una ERE que se preocupe por darles a los niños un horizonte de sentido, en un contexto de reconocimiento del pluralismo y de emancipación.

También, en una ERE en perspectiva freiriana, se entiende que los contenidos y las metodologías deben ser construidos socialmente, con una significatividad de naturaleza contextual y no solo conceptual, algo que se le podría criticar al aprendizaje significativo ausbeliano, muy de moda hoy en América Latina. La significatividad social y situada de Freire pasa porque en la ERE se propicie la concientización de las injusticias, por «desnudar las tramas en las que los hechos se dan» por visibilizar, por ejemplo, las opresiones y abusos en que suele caer la religión, pero también, la búsqueda esperanzadora de «inéditos viables» y la realización de «actos límite» que permitan la emancipación y la transformación de las causas de dichas situaciones de que es capaz también la religión.

Por otro lado, la tarea de desarrollar *el reconocimiento del pluralismo religioso en la ERE* se puede desplegar en tres tipos de contenidos generales: a) un conocimiento claro y fecundo de los conceptos y teorías explicativas del mundo religioso y de la diversidad de sus expresiones y experiencias. b) El desarrollo de sentimientos, actitudes y comportamientos favorables frente a la diversidad religiosa. Y c) el manejo del diálogo como procedimiento adecuado para resolver los conflictos y construir conocimiento, es decir, en nuestro caso se trata de un diálogo intrareligioso y un diálogo dialógico, en un contexto de diálogo pedagógico.

Por último, un aporte importante que la TPR da a la ERE es poder mirar a otras religiones positivamente, como lo hace Raimon Panikkar, que siendo un católico no deja de rescatar sus raíces hindúes y de aprender del budismo. No se trata de ocuparnos de las llamadas grandes religiones para decir que se reconoce la

diversidad religiosa, todo verdadero reconocimiento debe empezar por lo que nos atañe, por nuestra casa y, si seguimos el ejemplo de Panikkar, el reconocimiento de la diversidad religiosa, para nosotros los colombianos, debe empezar por reconocer a nuestros ancestros y por dar reconocimiento a la religiosidad de las comunidades indígenas y afrocolombianas. Una tarea interesante para la ERE es que contribuya a que «la última etapa de la conquista de América»¹¹⁵ no tenga éxito.

Bibliografía

Arboleda Mora, Carlos. *Historia del pluralismo religioso en Colombia*. Medellín: SECUM, 2003.

Arendt, Hannah. *La condición humana*. Barcelona: Seix Barral, 1974.

Angulo, Lilian N. y León, Aníbal R. «Perspectiva crítica de Paulo Freire y su contribución a la teoría del currículo». *Educere: Revista Venezolana de Educación* 29 (2005): 159-164. Consultada en agosto 20, 2012. www.saber.ula.ve/handle/123456789/19966.

Bonilla Morales, Jaime Laurence. «Teología del pluralismo religioso: paradigma y frontera». *Franciscanum* 156 (2011): 75-104.

Comins Mignol, Irene. «Del miedo a la diversidad a la ética del cuidado: una perspectiva de género». *Convergencia* 33 (2003): 97-122.

Delizoicov, Demetrio. «La educación en ciencias y la perspectiva de Paulo Freire». *Alexandria Revista de Educação em Ciência e Tecnologia* 2 Vol. 1 (2008): 37-62.

Delval, Juan. *Los fines de la educación*. México: Siglo XXI, 1991.

115 Gerardo Reichel-Dolmatoff «El misionero ante las culturas indígenas», en *Estudios antropológicos* (Bogotá: Andes, 1977), 431. Se debe recordar que este antropólogo fue uno de los padres de la antropología en Colombia y uno de aquellos intelectuales que van a cuestionar la ideología dominante en nuestro país, en la que se culpaba a los indígenas y afrocolombianos por la «degeneración racial» y otros males de la nación, y que con su obra reivindicó y dio reconocimiento de estos pueblos. Hoy se sospecha que Reichel-Dolmatoff fue un terrible europeo, pero indudablemente seguimos teniendo la certeza de que fue un gran colombiano, ejemplo de que podemos cambiar y de humanidad.

- Diez de Velasco, Francisco. «Enseñar religiones desde una óptica no confesional: reflexiones sobre (y más allá de) una alternativa a Religión en la escuela». *Ilu. Revista de Ciencias de las Religiones* 4, (1999): 83-101.
- Fernández Fernández, José Antonio. «Paulo Freire y la educación liberadora». En Jaume Trilla, Coord. *El legado pedagógico del siglo xx para la escuela del siglo xxi*. Barcelona: Graó, 2001.
- Freire, Paulo. *Cartas a Cristina. Reflexiones sobre mi vida y mi trabajo*. México: Siglo XXI, 1996.
- _____. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI, 1979.
- _____. *La desmitificación de la concientización*. Bogotá: Guadalupe, 1975.
- _____. *La educación como práctica de la libertad*. México: Siglo XXI, 1976.
- _____. *Pedagogía de la autonomía*. México: Siglo XXI, 2009.
- _____. *Pedagogía de la ciudad*. México: Siglo XXI, 2007.
- _____. *Pedagogía de la esperanza*. México: Siglo XXI, 2009.
- _____. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978.
- Freire, Paulo y Macedo, Donald. *La alfabetización: la lectura de la palabra y la lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós, 1989.
- Flecha, Ramón. *Compartiendo palabras*. Barcelona: Paidós, 1998.
- Gadotti, Moacir. *Paulo Freire: su vida y su obra*. Bogotá: Codecal, 1989.
- Gallimore, R. y Tharp, R. «Concepción educativa en la sociedad: enseñanza, escolarización y alfabetización». En Moll, L. S. *Vigotsky y la educación*. Buenos Aires: Aique, 1993.
- García Galindo, Raúl. «La enseñanza de la religión en los centros educativos», *Revista Autodidacta* (2011). Consultada en junio 8, 2012. www.anpebadajoz.es/autodidacta/autodidacta_archivos/numero_6_archivos/r_g_galindo.pdf.

- Habermas, Jürgen y Ratzinger, Joseph. *Fundamentos morales prepolíticos del estado liberal*. Consultada en agosto 16, 2012. www.alfonsozambano.com/nueva_doctrina/29052011/ndpdialogo_Habermas_Ratzinger.pdf
- Macedo, Donaldo. «Una pedagogía anti método: Una perspectiva freiriana». *Revista de la Facultad de Educación, Educación XXI*, N° 3 (2000). Consultada junio 8, 2012. www.uned.es/educacionXX1/pdfs/03-02.pdf.
- Mariño, Germán. «El método Freire: elementos para reconstruir sus supuestos de formación de lectores». En *El pensamiento de Paulo Freire en Colombia*. Bogotá: Dimensión Educativa, 1996.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós. 1997.
- McLaren, Peter y Kincheloe, Joe L., eds. *Pedagogía crítica*. Barcelona: Graó, 2008.
- Panikkar, Raimon. *De la mística. Experiencia plena de vida*. Barcelona: Herder, 2005.
- _____. *Ecosofía. Para una espiritualidad de la tierra*. Madrid: San Pablo, 1994.
- _____. «El diálogo interno: la insuficiencia de la llamada ‘epoché’ fenomenológica en el encuentro religioso». *Salmanticensis XXII/2* (1975): 349-50.
- _____. «El problema de la justicia en el diálogo hindú-cristiano». En *Religiones de la tierra pobre y sacralidad del pobre: aportación al diálogo interreligioso*. Barcelona: Sal Terrae, 1997.
- _____. *La Trinidad. Una experiencia humana primordial*. Madrid: Siruela, 1998.
- _____. «Las religiones». *La Vanguardia*, Barcelona 12-I-1995. Consultada en octubre 25, 2012. <http://raimon-panikkar.org/spagnolo/gloss-dialogo.html>.
- _____. *Paz e interculturalidad*. Barcelona: Herder, 2006.
- _____. *Paz y desarme cultural*. Madrid: Espasa Calpe, 2002.

- Pérez Prieto, Victorino. «El pensamiento total y la teología ecuménica de Raimon Panikkar». *Iglesia Viva* 237 (2009): 111-120. Consultada en agosto 16, 2012. www.iglesiaviva.org/237/237-42-PANNIKAR.pdf.
- Reichel-Dolmatoff, Gerardo. «El misionero ante las culturas indígenas». En *Estudios Antropológicos*. Bogotá: Andes, 1977
- Taylor, Charles. *El multiculturalismo y «la política del reconocimiento»*. México: Fondo de Cultura Económica, 2001.
- _____. *Variedades de la religión hoy*. Barcelona: Paidós, 2006.
- Vigil, José María. *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de Teología Popular*. Quito: Editorial Abya Yala, 2004.
- _____. «Teología del Pluralismo Religioso: nueva etapa para la Teología de la Liberación». *Franciscanum* 155 (2011): 15-42.
- _____. *El actual debate de la Teología del Pluralismo: Después de la Dominus Iesu*, «Libros Digitales Koinonía» Volumen 1. Consultada en octubre 25, 2012, www.servicioskoinonia.org/LibrosDigitales/LDK/LDK1.pdf.

Capítulo 4 • • •

El enfoque histórico-cultural como factor pedagógico fundamental para la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar y del reconocimiento del pluralismo religioso

Héctor Edilson Galindo González

Introducción

Al reconocer la importancia de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en la formación y estructuración integral del ser humano y también, dada la urgencia de dar respuesta a un mundo religioso y cultural cada vez más plural, se hace necesario buscar caminos acertados en la formación religiosa. El enfoque histórico-cultural puede ser una propuesta atractiva en esta tarea, ya que presenta una concepción amplia y poco explorada del ser humano, desde una comprensión completa del individuo ligado a su cultura y, a partir de la psicología educativa, se busca el mejoramiento de los procesos formativos.

En el documento se muestra la razón por la cual el enfoque es relevante para la ERE, ya que vincula el desarrollo del ser humano a su realidad cultural. Así, considerando que toda religión está profundamente arraigada con la cultura y se han desarrollado a la par, esta realidad hace que, en el estudio y la enseñanza de las ciencias religiosas, deba tenerse en cuenta la realidad cultural en la cual se incuba cada religión y más, si se observa, que uno de los principales postulados del enfoque afirma que el desarrollo cognitivo de los individuos está mediado socialmente, ya que es el ambiente social el que induce al sujeto aprendizajes o estímulos que activan su desarrollo cognitivo.

La base principal del enfoque histórico-cultural está sustentada fundamentalmente en el pensamiento de Lev Vigotsky, sin embargo, es necesario hacer claridad que en los planteamientos de este autor no se puede «realmente encontrar lo que podría llamarse un sistema explicativo completo, es decir, una propuesta pedagógica sistematizada en la cual la puesta en práctica de sus principios se lleve a cabo de una manera directa y precisa»¹. Por eso se intentará retomar, a lo largo del documento, los principales postulados del enfoque histórico-cultural, explicarlos y mirar su aplicación en favor de la ERE y del reconocimiento del pluralismo religioso.

Esto, reconociendo que la enseñanza de la ERE en la actualidad debe impartirse teniendo en cuenta los derechos fundamentales que involucra, en este caso, el respeto a la libertad religiosa, el libre desarrollo de la personalidad y la libertad de conciencia, y a su vez buscando el reconocimiento del pluralismo religioso. Este escenario se convierte en un reto, en un mundo donde confluyen todo tipo de creencias, algunas de ellas sólidas y bien constituidas, otras por el contrario carecen de seriedad y de un verdadero sustento, no solo doctrinal sino que muchas de sus propuestas pueden ser deshumanizantes. Y ya que desde la ERE se debe cumplir la tarea de formar integralmente a los estudiantes, el anterior contexto es todo un desafío al tener que dar soluciones bajo estas circunstancias.

En la tarea de enseñar la ERE, teniendo en cuenta el reconocimiento del pluralismo religioso a partir del enfoque histórico cultural, el documento comenzará resaltando la importancia y la relevancia de la cultura y de la religión en relación con los planteamientos de Vigotsky, posteriormente se revisará el ambiente religioso que se presenta en las aulas y los condicionamientos jurídicos existentes en concordancia con el tema y, finalmente, se analizará la posible aplicación del enfoque histórico-cultural en relación con la ERE y

1 Enrique García González, *Vigotsky: La construcción histórica de la psique* (México: Trillas, 2000), 116.

el reconocimiento del pluralismo religioso, con el fin de dar elementos prácticos al educador.

I. La realidad cultural como factor de comprensión del ambiente religioso

1.1 Cultura y religión

Cada pueblo que se ha constituido a lo largo de la historia lo ha hecho teniendo como base lo religioso, sustentando desde aquí la conformación de la sociedad, porque la «cultura nace del impulso que el hombre recibe de lo religioso en su ser profundo»². Por otro lado, la religión ha tomado de las vivencias de su sociedad respectiva los elementos para expresar y fundamentar todo su aparato constitutivo, ya que «la experiencia religiosa se desarrolla en contacto con otros hombres, de ahí que generalmente grupos enteros adopten una posición fundamental casi idéntica respecto a la realidad. Solo donde esto sucede se forma y se desenvuelve una verdadera cultura»³. Por lo cual se presenta la siguiente definición de cultura que incluye el elemento religioso:

Con la palabra «cultura» se identifica el modo particular como, en un pueblo, los hombres cultivan su relación con la naturaleza, entre sí mismos y con Dios (GS 53b) de modo que pueden llegar a «un nivel verdadera y plenamente humano» (GS 53a). Es «el estilo de vida común» (GS 53c) que caracteriza a los diversos pueblos; por ello se habla de «pluralidad de culturas» (GS 53c). (DP 386)⁴.

En el desarrollo de cada sociedad se puede observar que se entremezclan los diferentes factores de la vida del hombre con lo religioso, tal es así que la religión ha cumplido un papel fuerte en

2 August Brunner, *La religión: encuesta filosófica sobre las bases históricas* (Barcelona: Herder, 1963), 105.

3 Ídem.

4 Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), *Religión y cultura* (Bogotá: CELAM, 1981), 12.

el desarrollo de la vida práctica de los pueblos, en la cultura, en sus tradiciones y costumbres. La religión liga la realidad inmanente del ser humano, por eso «el patrimonio histórico y cultural de los pueblos está vertebrado por las cosmovisiones religiosas que se manifiestan en los sistemas de representaciones simbólicas e imaginarios colectivos, en el conjunto de valores presentes en la creación artística, en las formas de organización social, en las manifestaciones y tradiciones populares, en el calendario y las fiestas, etc»⁵. Entonces, el hecho de que el desarrollo de la cultura vaya de la mano con lo religioso, nos dice que conjuntamente las dos se nutren en lo simbólico, lo artístico, lo litúrgico, las costumbres, la cosmovisión, etc.

De igual forma es importante precisar que la religión es el «conjunto de creencias o dogmas acerca de la divinidad, de sentimientos de veneración y temor hacia ella, de normas morales para la conducta individual y social y de prácticas rituales, principalmente la oración y el sacrificio para darle culto»⁶, aunque también es preciso considerar que no hay una única y clara definición de religión, por eso es necesario precisar su sentido:

La dificultad (y, para muchos estudiosos, la imposibilidad) de una definición precisa de religión proviene del hecho de que el fenómeno religioso asume también coloraciones, notablemente diferentes, según las culturas en las cuales se desarrolla y las épocas históricas en que se sitúa. No obstante, a pesar de estas indudables variaciones, no parece difícil advertir la necesidad de anclar la propia vida en valores permanentes que tengan su fundamento último en una experiencia metaempírica. La exigencia de un horizonte último, capaz de interpretar la realidad en profundidad

5 Mario Peresson, «Naturaleza, identidad y fines de la educación religiosa escolar, ERE», en *Revista Catequética Luz del Mundo* 2, 1997: 9, citado por José Luis Meza, «Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE», en *Educación Religiosa Escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas* (Bogotá: San Pablo, 2011), 16.

6 Real Academia Española, «Diccionario de la lengua española», consultada en diciembre 21, 2012, <http://lema.rae.es/drae/?val=religi%C3%B3n>.

y de dar consistencia al mundo de la vida, impulsa a la búsqueda de algo que va más allá del momento puramente fenomenológico en la realidad misma para profundizar en su dimensión más verdadera y secreta. En esta perspectiva, la religión se presenta como la manifestación histórica y culturalmente determinada de esta dimensión metaempírica⁷.

Según esta definición puede establecerse que el sentido religioso va más allá de sus formas, pues se muestra cómo el individuo incorpora desde, y a través de, los elementos del ambiente cultural la comprensión de su mundo. De esta forma encuentra un sentido desde lo que existe pero, a la vez, un sentido de por qué existe. Y aunque esta forma de expresión religiosa sea diferente en cada cultura, pasa por la experiencia personal de los individuos en la comprensión de la divinidad, lo que deja entrever un aspecto social-subjetivista en su desarrollo.

Ahora bien, es básico para la enseñanza de la religión reconocer y tener en cuenta que esta tiene diferentes dimensiones que directa e indirectamente están ligadas al desarrollo cultural de los pueblos. Conocer estas dimensiones nos permite identificar de forma más clara su relación con la cultura y facilitar su enseñanza. Las dimensiones que se dan en la religión o de lo sagrado son: la dimensión narrativa o mítica, la práctica y ritual, la experiencia, dimensión doctrinal o filosófica, dimensión ética, social e institucional, dimensión material⁸. Es importante resaltar que en la configuración y establecimiento de cada una de estas dimensiones se puede notar cómo ellas se alimentan de la comprensión de la realidad de los pueblos, de su cosmovisión, de sus elementos característicos, de sus herramientas y de la forma propia de concebirse. Toda esta producción propia del desarrollo de las culturas tradicionales ha quedado plasmada de una u otra manera en lo religioso.

7 *Diccionario enciclopédico del cristianismo* (Madrid: San Pablo, 2009), 846.

8 José Luis Meza, *op. cit.*, 16.

1.2.El desarrollo del ser humano desde la cultura y para la cultura

El desarrollo de una cultura puede entenderse como el establecimiento de una forma de ser, de vivir y de existir como sociedad, que incluye un cúmulo de experiencias que se han traducido en prácticas, formas de relacionarse y generación de desarrollo cultural de forma particular, que han sido depuradas, a lo largo de los años, tratando de seleccionar lo que es más benéfico para su sociedad. Por eso la cultura ha de transmitir y formar al individuo en la comprensión de esta, aportándole toda la riqueza que ha logrado construir durante generaciones y, que lo constituyen como miembro de ella y que permite a sus miembros asumirla para que posteriormente puedan enriquecerla.

La manera como la cultura ha sido transmitida al individuo, en los diferentes pueblos, se ha realizado de forma natural en el contacto con el ambiente social en el que el individuo está incorporado, que se genera prácticamente a partir de su gestación, ya que empieza a ser influenciado por sonidos, que son el lenguaje propio de la cultura en la que nace, luego desde el contacto con los padres y familia en general, con el mundo que lo rodea, con las herramientas y signos propios de la sociedad y desde lenguaje particular de la cultura que determina la propia esencia, el propio sentido. De esa manera la cultura es transmitida, el individuo la incorpora porque tiene contacto con ella, pero a la vez se apropia de ella para poder subsistir bajo sus estructuras, sus normas y su forma de funcionar.

Como se mencionaba, el ambiente social del individuo es el que le trasmite la cultura acumulada a lo largo de los años de progreso histórico, pero a la escuela le corresponde el papel de potencializar la apropiación de ella. Por eso la escuela debe transmitir de manera planeada y ordenada aquello que al estudiante le es necesario aprender para desenvolverse en su ambiente cultural. La escuela debe formar en el estudiante lo mejor del progreso que la cultura

ya ha alcanzado y, a la vez, «plantar» en ellos lo que se busca que desarrollen para el progreso de la cultura porque:

La cultura se presenta, pues, como un organismo vivo, sujeto al natural desarrollo vital: ella germina, nace, asimila (cf. DP), decae, muere y renace; está sometida a «nuevos desarrollos», se ve «desafiada» por nuevos valores o desvalores, sufre el «impacto» de otras culturas (cf. DP 415), está continuamente avocada a la «realización de nuevas síntesis vitales» (cf. DP 393,395)⁹.

Aunque esto es así, es necesario precisar que la cultura normalmente es transmitida de forma natural y de manera directa, sin revisar a profundidad la validez de sus avances, por eso en las instituciones educativas ha de ser reflexionada y «purificada», ya que la cultura trae sus rezagos y sus vicios. Ahora, muchas veces, algunos elementos de la cultura con el paso del tiempo pierden sentido y no transmiten nada o algo diferente a lo que inicialmente pretendía comunicar. Cuando los individuos no se apropian a profundidad de los valores y principios de la cultura vemos un estancamiento o retroceso de la misma. Inclusive, si una sociedad no se apropia de forma consiente de los desarrollos y progresos generados en su cultura, puede haber una pérdida de identidad y, por ende, también una pérdida de sentido de los sujetos pertenecientes a ella, al no afianzar sus raíces.

Para la transmisión y maduración de la cultura en la escuela es preciso saber que las culturas son dinámicas, en la medida en que en su interior se generan cambios en el trasegar de su avance histórico, pero que a pesar de esos cambios mantienen una base fija que es la que establece su identidad, y es preciso entender por qué la escuela ha de transmitir aquellos valores y principios esenciales de la cultura y, a su vez, permitir que se gesten nuevos procesos de avance y progreso cultural. De igual forma y de cara al pluralismo cultural que se presenta hoy en día en nuestras sociedades es

9 Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM), *op. cit.*, 15.

preciso «conocer y respetar las culturas como estructuras dadoras de sentido a la vida de vastos grupos sociales»¹⁰.

Cada cultura genera una lógica, una forma de relacionarse y de estructurarse, que provocan un desarrollo cognitivo diferente, propio, particular, que hay que saber entender, por eso la importancia de comprender cada cultura desde su desarrollo histórico con sus elementos y lógica propia. Para Vigotsky este desarrollo cognitivo se genera a partir del contacto con los signos y las herramientas al ser comprendidas y utilizadas de forma particular. Es importante aclarar que «la estructura del Sistema Nervioso (SN) o de la corteza de los grandes hemisferios no se modifica por el hecho de que se adquiere habilidad de empleo de herramientas, signos o símbolos lingüísticos, sino lo que ese proceso produciría serían modificaciones funcionales y cambios en la organización funcional de la actividad de los hemisferios cerebrales»¹¹. El desarrollo del individuo en cada cultura hace que se utilicen y se adecuen las actividades del cerebro de acuerdo a su realidad.

El ambiente cultural en que crecen los individuos los «obliga» desde niños a que internalicen los signos de forma condicionada, que sirva a su vez para su adecuación y adaptación a los requerimientos de la cultura en la que se desenvuelve y así el individuo pueda responder a las necesidades que de él demanda la sociedad y, a su vez, se pueda realizar en medio de la sociedad. Pero es importante precisar que detrás del desarrollo de los elementos externos de la cultura sobre-existe el verdadero sentido: «hay una realidad trascendente detrás de las representaciones sociales. Realidad trascendente que no puede ser reducida a lo técnico formal aunque informe este aspecto (...). La realidad trascendente a las culturas mantiene la tensión entre lo que es y lo que será, entre lo que

10 Carlos Arboleda Mora, *Profundidad y cultura: del contacto de Dios a la experiencia de Dios* (Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2007), 12.

11 Andrea Olmos y Antonio Carrillo, *Juego y alfabetización: bases para un sistema educativo cultural vygotkiano* (México: Porrúa, 2009), 22.

se conoce y lo que todavía no se conoce, entre el cómo y el para qué»¹².

Según lo mencionado anteriormente, que la cultura guarda una relación especial con la religión y ambas en la formación de los individuos tanto personal como social, «Vigotsky plantea como necesaria la mirada multilateral e integradora sobre el ser humano, concebido en devenir, a la vez que encajado en un entorno cultural cambiante a lo largo de la historia, donde el sujeto obra su personalidad amalgamando una naturaleza biológica y social –única e irrepetible– en mancomunidad con los Otros»¹³. Este planteamiento lleva a entender que la enseñanza de la religión dentro del contexto cultural ayuda a la configuración de la personalidad de los individuos, que es estructura y está condicionada por los elementos propios de cada cultura.

1.3 La religión como fundamento integrador del ser social e individual

Las religiones dan sentido a la vida del ser humano, en general, y una manera de darlo es a través del valor salvífico que tienen, que es respuesta de sentido trascendente para el hombre frente a su existencia, pero también le da fundamentos existenciales para vivir su realidad inmanente en relación con los otros y con el mundo en general. Asimismo, le da parámetros sobre cómo vivir la existencia en relación con la trascendencia que es la dimensión moral de la religión. Esta dimensión propia de todas las religiones ayuda a orientar y estructurar al ser humano para que pueda estructurar su vida y su realidad de manera armónica, y también es un elemento positivo para la cultura de los pueblos. Por eso la religión ha de ser

12 Carlos Arboleda Mora, *op. cit.*, 13.

13 Gloria Fariñas León, «El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista», *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 9 (2009), consultada en octubre 6, 2012, <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/el-enfoque-historico-cultural-en-el-estudio-del-desarrollo-humano-para-una-praxis-humanista.html>

concebida como un factor de apoyo para el avance de la sociedad donde está inmersa. La sociedad debe apoyar y estimular la labor que cumple la religión como transmisora y formadora de cultura. Esta labor ha de ser realizada por medio de la educación y la encargada directamente de esta labor es la ERE, porque:

La ERE es un área de formación. Como todas las áreas, la ERE contribuye a la formación integral del ser humano y le proporciona los elementos necesarios para una asimilación crítica de la cultura. De manera especial, fortalece su capacidad para analizar lo religioso dentro de la cultura de la cual forma parte. Como insistiremos más adelante, la dimensión religiosa y trascendente es constitutiva del ser humano; por consiguiente la escuela debe propiciar todo lo que esté a su alcance para potencializar dicha dimensión. No basta una meta ilustración sobre el hecho religioso: es necesario llegar a la formación de un sujeto capaz de optar responsablemente en asuntos de creencia, cual quiera sea su inclinación religiosa (...) ¹⁴.

Entonces ¿cuál debe ser el papel de la ERE de cara a esta realidad cultural y religiosa donde confluyen diversas cosmovisiones religiosas, aunque históricamente haya una cultura y religión predominantes que ejercen como base histórica de identidad cultural y religiosa de la sociedad? Como se muestra, el ambiente cultural y social en el que está envuelta la religión implica que su enseñanza deba ser algo práctico que responda a las situaciones reales de los individuos, a su desarrollo histórico y a sus progresos culturales; es necesario no perder la identidad de cada sociedad, a la vez que es imprescindible que se puedan acoger de forma crítica los avances que desarrolla una cultura en el transcurrir del tiempo.

Para poder dar soluciones a la inquietud planteada, en primera instancia, es necesario establecer que el factor común que tienen las diferentes religiones, y desde el cual han de explorarse verdaderas salidas, es la antropología, y no propiamente desde las

14 José Luis Meza, *op. cit.*, 20.

posturas sobre Dios y sobre el absoluto, sino de la manera como las religiones con sus diferentes cosmovisiones buscan la plenitud del ser humano por distintos caminos. Ahora bien, esa antropología ha de constituirse a partir de un diálogo con el mundo y con las ciencias, es decir, es preciso integrar dentro de lo que es el ser humano todos los conocimientos que se puedan tener sobre este, que permitan desarrollar una mirada más completa del hombre.

Teniendo en cuenta el ambiente cultural y religioso en que se desarrolla el ser humano y la necesidad de formación integral en un ambiente pluri-religioso, el enfoque histórico cultural puede ayudar a lograr este reto que nos presentan las actuales circunstancias. Sin embargo, es importante precisar la realidad cultural en que vivimos, la cual por motivos de la globalización ha hecho que se borren los límites geográficos que las mantenían aisladas y seguras en sí mismas, alejadas del influjo de las demás, de cada una de las diferentes tradiciones culturales y religiosas.

1.4 Crisis de la cultura y de la religión

La convergencia de las diferentes tradiciones culturales y religiosas hace que toda sociedad sea marcada por influencias de diversas culturas, junto con sus religiones, provocando en cada sociedad una realidad compleja y rica en sus diferentes expresiones, por un lado, pero por otro, en lo religioso se forma toda una miscelánea de propuestas que extienden un manto de confusión y de inquietud, situación frente a la cual no es fácil encontrar salidas simples. La respuestas de algunos es pretender volver al pasado, lo que es impensable, porque tratar de sostener la primacía religiosa que dominó cada sociedad es igualmente imposible, ya que es contrario a los avances de la humanidad en la línea del respeto por las creencias de los individuos, por eso es necesario buscar un camino nuevo, donde puedan coexistir diferentes experiencias religiosas, marcadas por el respeto y la igualdad, pero fundamentadas y sostenidas con argumentos sólidos. Saber leer e interpretar la nueva realidad cultural que nos embarga es

fundamental para transmitir o inculcar una verdadera cultura que permita la vivencia religiosa de forma seria, profunda y, a su vez, que permita el reconocimiento del pluralismo religioso.

De la misma manera esta situación ha generado una crisis de identidad en los individuos, que se traslada a una crisis de las religiones, poniendo a esta en choque con las culturas y dejando sin soporte y en duda las religiones tradicionales. El problema lo plantea Carlos Arboleda de la siguiente forma:

La permanencia en el laberinto y en el círculo ha obligado a la cultura a girar sobre sí misma. El diálogo intercultural, necesidad sentida de la actualidad, se ve frenado o impedido por la insuficiencia de los sistemas para encontrar una base firme para él. Cada sistema reclama su verdad y ve a los demás como contrincantes. No se ve una base de referencia extrínseca a ellos. Así se cae en las afirmaciones comunes de que «toda cultura es válida» o «solo mi cultura vale». La primera implica un indiferentismo cultural y la segunda un fundamentalismo simbólico. La no existencia de criterios superiores a la cultura impide la crítica y la comunicación. Las conversaciones interculturales e interreligiosas quedan sometidas a una perenne declaración de buenas intenciones¹⁵.

El efecto de estas situaciones en el individuo es una pérdida del sentido desde lo cultural y una lejanía de la fe ligada a lo institucional. La pérdida de identidad cultural con su conjunto de valores y principios genera en algunos un relativismo y en otros provoca un aferramiento a los valores y principios culturales tradicionales de manera desmesurada, así como un rechazo a los planteamientos de vanguardia.

Estas circunstancias han provocado una situación caótica de identidad cultural y religiosa. La crisis del modernismo ha reforzado la problemática y en Europa se habla de «la pérdida de vigencia

15 Carlos Arboleda Mora, *op. cit.*, 106.

cultural del factor religioso, que puede llegar hasta su represión o su exclusión en la cultura moderna»¹⁶. Este no es el caso de nuestros pueblos latinoamericanos donde se ha visto una mayor apertura hacia lo religioso, a lo mítico, a lo mágico que, se podría decir, es la forma de respuesta contextual a la época posmoderna, sin embargo, esta apertura a lo general no está acompañada del juicio crítico necesario, lo que provoca generalmente una explosión y mezcla de creencias sin tener en cuenta ninguna referencia constitutiva.

Entonces, frente a esta crisis cultural y religiosa en la cual nos encontramos inmersos, es necesario pensar qué derrotero se debe seguir, si regresar a la identidad de cada cultura, aislándose del influjo de las otras junto con sus religiones, o si por el contrario acoger la nueva realidad asumiendo una cultura universal y religiosa sincrética, llevada desde el parecer subjetivo y desde la «autonomía del individuo» sin tener en cuenta las raíces culturales o, mejor, ahondar en la esencia de la identidad cultural y religiosa los fundamentos de nuestra sociedad, para que desde allí podamos asumir y reconocer las raíces y fundamentos de las demás culturas y religiones, así como construir una sociedad más pluralista.

Por eso en la ERE es imprescindible profundizar en la búsqueda de la identidad, en las raíces de nuestra cultura, incluyendo lógicamente la religión (lo cual no implica necesariamente adhesión a ella). Este reconocimiento de nuestra realidad como pueblo implica «una reflexión sobre uno mismo, sobre el grupo de pertenencia y sobre las relaciones que pueden establecerse con otros grupos sociales, culturales, étnicos, religiosos o naciones»¹⁷.

Frente a lo anterior es necesario que al estudiante se le lleve a reflexionar sobre la comprensión de la religión propia en el marco

16 Juan Martín Velasco, *Metamorfosis de lo sagrado y futuro del cristianismo* (Santander: Sal Terrae, 1998), 13.

17 José A. Sánchez, Beatriz Macías, María José Marco y Josué García, «Identidad cultural y alfabetización», en *Vygotsky en la psicología contemporánea* (Madrid: Miño y Dávila, 2005), 241.

de la cultura y pueda reconocer en sí la influencia de esta en el entendimiento de su realidad. Esto le ayudará a entender cómo la cultura ha marcado la configuración de la expresión religiosa de cada pueblo. De igual forma debe ser expuesto a experiencias donde se involucren otras religiones y sus culturas, que le permitan al individuo comprender una realidad más amplia y rica que la conocida en su entorno natural, que lo cuestione en su forma de concebir el mundo, su mundo, que se pregunte por lo que hay más allá de su limitada realidad inmediata y se cuestione sobre sí mismo, sobre sus creencias, al entrar en diálogo con las otras religiones y descubra un universo más amplio, más diverso que, a su vez, le permita valorar también lo propio, que vea la riqueza espiritual, religiosa y cultural que se da en el ser humano.

Estos encuentros con otras religiones y culturas llevan a que los estudiantes acopien, se enriquezcan con la apropiación de los signos y el lenguaje que acompañan estas actividades de corte pluralista permitiéndoles dominar, comprender y ubicarse dentro de una sociedad de este tipo, al igual que les ayuda a ir generando una pequeña experiencia cultural en el roce con las otras religiones, que sirve como una primera configuración de una mentalidad más amplia y diversa que se va forjando en los estudiantes con miras a su posterior desarrollo en la sociedad.

Esta manera que se plantea para fortalecer la identidad, al igual que el reconocimiento de la diferencia religiosa y cultural, está en relación con el enfoque histórico-cultural que plantea: «defender la idea de que la identidad cultural se construye a través del discurso y que, al igual que este, está estrechamente ligada a escenarios culturales de actividad»¹⁸, que en este caso son las experiencias y encuentros mencionados.

18 Ídem.

2. La teología del pluralismo religioso o el reconocimiento del pluralismo de creencias

La nueva realidad cultural que se está gestando en las sociedades actuales, propia de este mundo globalizado e intercomunicado (el cual se hace cada vez más pequeño), es la de la pluriculturalidad y la plurirreligiosidad. En sociedades como la europea, por ejemplo, donde se presenta una gran diversidad religiosa (grandes religiones), provocada en gran parte por la llegada de inmigrantes de pueblos sobre todo africanos, asiáticos y latinoamericanos, han estableciendo en Europa un ambiente cultural y religioso diverso pero definido, a esta diversidad religiosa es preciso también sumarle el crecimiento de ateísmo y del agnoscicismo¹⁹.

En cambio, en la mayoría de los países de América Latina la diversidad religiosa y cultural tiene un componente diferente, el fenómeno latinoamericano presenta otras características que se salen del marco bajo el cual se establece el ecumenismo y el diálogo interreligioso pensado desde la iglesia católica, pues está más en el encuentro con las grandes religiones y con las iglesias cristianas de carácter histórico y no con los otros tipos de movimientos que están emergiendo en la actualidad o que hacen parte de las religiones de las culturas indígenas. Un estudio de la situación de los cambios religiosos en el marco cristiano muestra lo siguiente: «dentro del cristianismo, el catolicismo perdió su casi monopolio, mayormente a favor del protestantismo y de la iglesias indígenas independientes [El incremento de las iglesias indígenas se presenta en su gran mayoría en las regiones rurales no en las ciudades] (...) América Latina participa de lleno en la corriente pentecostalista/carismática que, a nivel mundial, va caracterizando el cristianismo ya con un 27,7%»²⁰. Este incremento se ve reflejado

19 Este señalamiento lo hizo Juan Pablo II y también Benedicto XVI hablando de la descristianización de Europa.

20 Franz Damen, «La pluralidad religiosa actual en el mundo», en José María Vigil, Dir., *Por los muchos caminos de Dios: Desafíos del pluralismo religioso a los teólogos de la liberación* (Quito: Verbo Divino, 2003), 22.

en la diversidad de religiones y movimientos que representan los estudiantes en las instituciones educativas.

Sin embargo, es necesario hacer algunas precisiones: en el ambiente latinoamericano es difícil encontrar, aparte de los cristianos, verdaderos creyentes de las grandes religiones históricas o de ateos y agnósticos. Por el contrario, se está generando un incremento de lo que menciona Martín Velasco como, «nuevos movimientos religiosos»²¹, dentro de los cuales entran iglesias centradas en la Biblia, pero alejadas de la doctrina y de la autoridad de las iglesias tradicionales, entre ellas se ven las iglesias pertenecientes a la Fraternidad Mundial de las Asambleas de Dios²² que cobija gran parte de estas iglesias, que son de corte pentecostal y que se autoproclaman de sana doctrina. Existe otra cantidad de iglesias pentecostales independientes, no afiliadas a la fraternidad mencionada, existen grupos que no se consideran propiamente cristianos aunque la Biblia es base de sus creencias, como los Testigos de Jehová, Mormones, etc. Por otro lado, se puede observar que en nuestros países, a la par de lo anterior, existen creencias de corte subjetivista sincrético, es decir, creyentes que se pueden proclamar miembros de una denominación conocida, pero que difícilmente conocen los fundamentos de sus creencias y menos la siguen, además de mezclarlas con muchas otras creencias de todo tipo. Otra de las situaciones que se vive en este mundo religioso es la influencia de las iglesias orientales, que en su gran mayoría, no son asumidas en toda su profundidad, sino que han sido acogidas más como moda y se han centrado en algunos aspectos de ellas, sin adherirse por completo al conjunto de prácticas y creencias propias de la religión por la cual optan. Es necesario sumar, también, todas las corrientes de carácter *new age* que vienen cobrando fuerza en nuestras sociedades y los movimientos de carácter ocultista. Todo esto corresponde al fenómeno de la religión en la actualidad y que está patente en el ambiente:

21 Juan Martín Velasco, *op. cit.*, 18.

22 Es la organización que reúne a los Concilios de las Asambleas de Dios, los cuales son integrados por movimientos cristianos pentecostales, bajo estatutos que los identifican.

Los datos de la situación son numerosísimos. En algunas ocasiones, aparentemente contradictorios: descenso drástico de la práctica «reglada» de la religión tradicional y extensión de las prácticas alternativas, tomadas a veces de otras tradiciones espirituales; crisis radical de la institución de las grandes Iglesias y proliferación de nuevos movimientos religiosos y gran variedad de sectas; crecimiento de la increencia, sobre todo bajo la forma de indiferencia religiosa, y amplio eco de las propuestas de sentido que ofrecen algunas formas de filosofía y de reflexión ética, etc., etc.²³.

A esta realidad compleja al docente le corresponde hacerle frente, por un lado tiene que mirar cómo orientar al estudiante en cuanto a las religiones e iglesias tradicionales, por otro a los nuevos movimientos que tienen una base cristiana algo cercana a la concepción teológica católica. Y, por un tercer lado, están los que denominan como nuevos movimientos religiosos, pero que no tienen principios cristianos cercanos doctrinalmente al catolicismo y no tienen bases sólidas, que aunque tengan algún tipo de personería jurídica no son una propuesta fundamentada, que sin embargo, no se pueden obviar, ni discriminar en las clases de ERE.

En suma, todo esto presenta un gran reto para la ERE. Para enfrentarlo de manera adecuada es necesario no solo tener en cuenta el panorama de la situación religiosa en la realidad, sino que es esencial tener en cuenta el aspecto jurídico que en la mayoría de nuestros países sus legislaciones contemplan los derechos fundamentales, que frente al tema relaciona de manera directa los derechos de libertad religiosa, libertad de conciencia y el libre desarrollo de la personalidad. El otro elemento a tener en cuenta es el teológico, en cuanto al pluralismo religioso, el cual está más direccionado a la relación entre las grandes religiones, pero que no contempla soluciones a la problemática de la pluralidad de religiones y movimientos de todo tipo que se presentan en los ambientes educativos.

23 Juan Martín Velasco, *op. cit.*, 9.

Visto el panorama general que se debe manejar en el sistema educativo y que plantea varios desafíos en torno a la educación religiosa, pueden contemplarse algunos interrogantes al respecto. Primero, es importante preguntar qué postura deben tomar los docentes de ERE ante la problemática religiosa que se da en nuestros países, si no existen lineamientos del Vaticano al respecto de esta realidad. Otra pregunta sería si los lineamientos de la Iglesia en materia de ecumenismo, diálogo interreligioso o las posturas de los teólogos en cuanto a la teología del pluralismo religioso tienen alguna relevancia directa para enfrentar esta problemática, ya que su discurso va de cara más hacia las grandes religiones e iglesias tradicionales. Algunos teólogos han hecho avances en relación con el diálogo con las culturas indígenas y africanas, pero no son muchos los aportes en torno al diálogo en cuanto a los nuevos movimientos religiosos que están dentro de los de mayor crecimiento en nuestro contexto.

Ahora, en la relación del aspecto teológico con el jurídico es necesario preguntarse: ¿toda creencia se debe entender cómo religión?, la respuesta a esta pregunta se ha de abordar ¿desde lo teológico o desde lo jurídico? Parecería que lo más propicio es asumir el tema teniendo como referencia el ambiente educativo, lo que señalaría abordar el asunto desde lo jurídico en un inicio, porque según la legislación vigente en el ámbito latinoamericano toda religión o creencia –en nuestro caso nuevos movimientos religiosos–, es necesario que sean respetados y reconocidos. La postura jurídica en torno a la idea de religión es muy amplia y cabe dentro de ella cualquier tipo de creencia, ya que alrededor de la libertad religiosa se suman otros derechos que están relacionados como el de libertad de conciencia y el libre desarrollo de la personalidad. Entonces, cómo debe abordarse en el aula la educación religiosa, sabiendo que toda religión, iglesia o movimiento deben ser respetados.

Estas inquietudes surgen sobre la necesidad de qué hacer frente a aquellas creencias en diversos movimientos de carácter «religioso» que no son una propuesta seria y consistente con una verdadera formación en la dimensión espiritual del ser humano, o que han

sido acogidos por moda, o de las posturas subjetivas propias de cada estudiante y que no se identifican con ninguna religión o movimiento en particular, pero que hacen parte de las creencias de los estudiantes y por ende de sus derechos.

En estos ambientes educativos donde debe ser respetada toda religión, creencia o movimiento ¿se debe hablar de igual forma del reconocimiento y aceptación de las creencias o movimientos religiosos por extraños o alejadas a los fundamentos de las religiones tradicionales? Aunque están cobijados los creyentes de estos movimientos por las leyes y los derechos humanos para algunos pueda ser difícil de entender y de manejar, ya que la validez jurídica es una cosa y otra es el reconocimiento de estos movimientos en el aula que es un problema no fácil de manejar.

En el aula existe la dificultad de clasificar estos grupos, la dispersión de posturas pueden dificultar el trabajo en el aula, cómo encontrar un punto que permita establecer una relación entre ellos. Por eso, tal vez sea mejor centrarnos en el hombre y no tanto en las religiones o movimientos, entonces se tendrá que hablar más de reconocimiento del ser humano y de los seres humanos entre sí, hablar desde la esencia religiosa del hombre y su relación con la cultura y así poder salvaguardar esta situación en el aula, porque desde la teología o doctrina de la Iglesia sería difícil el reconocimiento de muchas de las creencias que pueden tener los jóvenes pertenecientes a estos movimientos en la actualidad.

En cuanto a lo anterior, la labor del educador de la ERE estaría más en la línea del respeto en clase y en dar elementos correspondientes a los fundamentos de las diferentes religiones, la forma como ellas velan por la estructuración del ser humano y de la sociedad, además de plantear la cosmovisión profunda a partir de la cual la religión «ilumina» la cultura y cómo esta alimenta el desarrollo de la religión dando sentido a la existencia del ser humano a lo largo de los diferentes momentos históricos.

La ERE ha de ampliar el conocimiento de la esencia de la realidad religiosa y de sus componentes básicos en los estudiantes, facilitando que ellos desde su humanidad puedan apropiarse de los elementos que la religión tiene para permitir su desarrollo. Es necesario tener en cuenta que en los niños y jóvenes las creencias hasta ahora están en consolidación, en unos estará más avanzada que en otros, por eso se precisan elementos que pueden ayudar a su formación de manera progresiva. Sin embargo, en esta búsqueda de sentido y de identidad en que andan los jóvenes debe ser valorada, por eso importante el reconocimiento de ellas (de las búsquedas), aunque no parezcan muy fundamentadas ni sean sólidas, a la ERE le corresponde orientarlas. Además, muchas de las creencias todavía no son definitivas, por esto y por la dignidad de ser humano, es preciso el respeto sumo, como es mencionado por el magisterio de la Iglesia:

Todos los hombres, conforme a su dignidad, por ser personas, es decir, dotados de razón y de voluntad libre, y enriquecidos por tanto con una responsabilidad personal, están impulsados por su misma naturaleza y están obligados además moralmente a buscar la verdad, sobre todo la que se refiere a la religión. Están obligados, asimismo, a aceptar la verdad conocida y a disponer toda su vida según sus exigencias. Pero los hombres no pueden satisfacer esta obligación de forma adecuada a su propia naturaleza, si no gozan de libertad psicológica al mismo tiempo que de inmunidad de coacción externa. Por consiguiente, el derecho a la libertad religiosa no se funda en la disposición subjetiva de la persona, sino en su misma naturaleza²⁴.

Por eso es preciso que en la cátedra de ERE sean respetados todos los estudiantes como seres humanos, que incluye el respeto a sus creencias, y que implicaría no violentar el derecho a la libertad religiosa,

24 Pablo VI, *Declaración Dignitatis Humanae*, N.º 2, 1965, consultada en octubre 6, 2012, www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitati-humanae_sp.html

a la conciencia y al libre desarrollo de la personalidad. Entonces el problema de la libertad religiosa y del pluralismo religioso no puede quedarse exclusivamente en un respeto por cada creencia o que al alumno se le imponga una tendencia, sino que de manera crítica se ha de buscar en la ERE que los estudiantes puedan profundizar en el conocimiento de todo lo que comportan las religiones, deben dársele elementos de juicio para que puedan superar la superficialidad de las prácticas creyentes que muchos de ellos manejan, aun en la superficialidad de los creyentes de las grandes religiones, dándoles elementos para que puedan orientar sus opciones y puedan optar libremente, como lo mencionó Pablo VI:

Porque el ejercicio de la religión, por su propia índole, consiste, sobre todo, en los actos internos voluntarios y libres, por los que el hombre se relaciona directamente a Dios: actos de este género no pueden ser mandados ni prohibidos por una potestad meramente humana. Y la misma naturaleza social del hombre exige que éste manifieste externamente los actos internos de religión, que se comunique con otros en materia religiosa, que profese su religión de forma comunitaria²⁵.

Es fundamental entonces, que los jóvenes puedan conocer la estructura funcional, los fundamentos, las prácticas litúrgicas y rituales, además de su relación con la sociedad y la cultura de las diferentes religiones, que puedan comprender el sentido, la «lógica» que sustenta toda sus creencias y actuaciones. De igual forma que puedan comprender cómo las diferentes religiones en todo su conjunto están en relación con la cultura y responde a una cosmovisión que cohesiona a la sociedad y a sus individuos.

El papel de la ERE es fundamental para que los estudiantes puedan desarrollar verdaderos criterios en términos religiosos que les sirvan de referente analítico y autocrítico de sus creencias. La ERE ha de suministrar a los estudiantes elementos constitutivos fundamentales de las grandes religiones que les permitan tener herramientas de

25 *Ibíd.*, N.º 3.

juicio para analizarlas, para poder comparar y confrontar con las religiones o movimientos a los cuales pertenecen, profundizar en sus postulados, en las enseñanzas que practican, etc., y depurar de manera crítica aquello que implica una verdadera religión y aquello que pueda ser manipulación o creencias sin mayor fundamento, que no permitan un desarrollo equilibrado y realista del ser humano; o también que sirva para descubrir las falencias personales en la comprensión de sus propias creencias.

Un primer aspecto que tendría que manejar el docente de ERE ante esta realidad es no hacer ningún tipo de discriminación, por «alocada» que sea la creencia del joven, por más inconcebible y falta de todo sustento que parezca, ya que de esta manera se facilitará tener la disposición de los jóvenes en la clase y se tendrá la oportunidad de llevar a los estudiantes a revisar las bases de sus creencias en lo fundamental. Es importante con miras hacia la formación religiosa y el reconocimiento del pluralismo, forjar en el aula un ambiente de respeto, de apertura al conocimiento de la distintas experiencias religiosas, y sea desde allí mismo, una lección de respeto por la diversidad de creencias y de incubación de todo un ambiente cultural pluralista.

Otro aspecto es fortalecer el conocimiento de las bases fundamentales de las grandes religiones en sus ámbitos culturales y del papel que juegan a favor de los seres humanos, que impartidas en la ERE ayudan a alejar, desde la misma vivencia, las ideas fundamentalistas y obtusas de cualquier creencia o movimiento sin mayores fundamentos teológicos o humanos, también para que los creyentes de las religiones e iglesias bien constituidas, puedan consolidar y fundamentar sus creencias. La exposición del universo religioso a los estudiantes les ayuda a eliminar cualquier pretensión de creer que su religión o movimiento es el único, el verdadero y exclusivo, ayudando a alejar de los estudiantes todo sectarismo e intolerancia y también mostrándole a los estudiantes a través de universalismo de lo religioso que en esencia la religión es algo propio del ser humano que se manifiesta de diferentes maneras en cada cultura.

En la ERE no se trata propiamente de buscar la religión verdadera o entrar en discusiones teológicas con los estudiantes, o de decir que todas son iguales cayendo en un relativismo, sino de dar elementos que permitan revisar sus creencias de manera crítica para ir afianzando posturas más equilibradas y que correspondan a elementos que constituyan una verdadera religión, y que el estudiante tenga una concepción y formación en la dimensión espiritual.

De igual forma en la enseñanza de la ERE es preciso analizar el contexto religioso latinoamericano, que permita identificar los componentes religiosos propios de esta cultura para que sean atendidos en los contenidos de la materia. En su mayoría es una cultura cristiana de bases católicas, y dado que el cristianismo se incubó dentro de las categorías del judaísmo, que es la matriz en que se basan muchas de las religiones o creencias nuevas, es importante que los estudiantes reciban una formación más profunda en los elementos fundamentales y existenciales de estas religiones desde su marco cultural y desde su desarrollo histórico, que les permita a los estudiantes tener una mejor comprensión de su realidad cultural y a su vez una autocomprensión desde una lectura diferente de sus prácticas religiosas. Pero en este ambiente de pluralidad cultural y religiosa debe también tenerse en cuenta la comprensión de las religiones indígenas las cuales son parte de nuestra sociedad y parte de nuestras raíces que fundamentan nuestra identidad y que se puede a través de ellas llegar a una comprensión y respeto mutuo entre las concepciones religiosas.

En la ERE se dará a entender a los estudiantes la cosmovisión y el pensamiento cristiano y algunas de sus corrientes, el hinduismo y el islamismo, pero no se intentará buscar soluciones teológicas o resolver los problemas de las grandes tradiciones. También es importante que a partir de la formación en las grandes tradiciones religiosas los estudiantes puedan reflejarse y cuestionar sus creencias particulares, de fondo lo que hay al profundizar en la concepción de otras tradiciones religiosas es el encuentro con el espíritu humano, que de diferentes formas busca llenar su

necesidad de la trascendencia, de encuentro con la divinidad que le dé sentido a su existencia.

Un tercer aspecto que puede implementarse en las clases de educación religiosa y que va en consonancia con el enfoque histórico cultural tiene que ver con el tema de la vivencia, de la experiencia. Este se asemeja en el sentido teológico en lo referente al encuentro, que desde la ERE se podrían desarrollar, a través de la creación de espacios donde se compartan experiencias con creyentes de otras religiones o movimientos en sus ambientes, bajo una actitud de escucha de sus elementos de fe, de poder entender y comprender su visión de la divinidad, del mundo, de cómo desarrollan cada una de las diferentes dimensiones religiosas. No podríamos llamar a estos encuentros diálogo en el sentido del término en cuanto al pluralismo religioso, por eso son más espacio y actitudes de encuentro, compartir afectivo con algunas religiones o movimientos, que de fondo se pueda rescatar el aspecto humano, creando vínculos y relaciones donde detrás de cada compartir, y a su vez que se pueda vislumbrar la razón, la lógica de cada religión. Esta postura del encuentro la menciona Carlos Arboleda Mora en relación a la postura de Emmanuel Lévinas del cual cita que:

Lévinas busca una salida de la ontoteología²⁶ pero a partir de la relación ética. Mientras que la ontoteología no permite una relación personal (Dios es el ser en sí mismo), la relación ética coloca al hombre en relación con el otro (pero que no se confunde con el ser). Un Dios que no esté contaminado con el ser es posible, en cuanto se descubra en la relación intersubjetiva. Esto es la ética, no la comprensión ontológica del ser, sino del encuentro con el otro, la responsabilidad por el otro. Se trata de superar la ontoteología buscando una relación que no esté mediada por el ser, sino por el encuentro²⁷.

26 El problema de la ontoteología, como lo menciona Carlos Arboleda, ha sido tomar a Dios por el ser y tratar de despojar a la filosofía de la pregunta por el ser.

27 Carlos Arboleda Mora, *op. cit.*, 41.

La propuesta de Lévinas puede tomarse como una manera de trabajar el tema de la pluriculturalidad y de la pluri-religiosidad; Arboleda cita a Lévinas para el cual «el problema de la ontoteología no ha sido tomar al ser por Dios, sino tomar a Dios por el ser. No es posible conocer a Dios sin un prójimo, es menester escuchar a Dios en la responsabilidad para con el otro, como salida del ser impersonal»²⁸. A esta propuesta de Lévinas es importante reforzarla con la propuesta de crear vínculos entre los estudiantes de diferentes creencias, ya que detrás de cada búsqueda hay una realidad afectiva que también necesita ser suplida, el reconocimiento tan necesario en la actualidad, aparte de ser relevante en el caso del pluralismo religioso, es también fundamental entendido desde la necesidad humana de ser apreciado e importante para alguien y ese es uno de los problemas de la sociedad actual como lo mencionan Andrea Olmos y Antonio Carrillo:

La expansión de la educación en el llamado Tercer Mundo ha tenido consecuencias sociales y psicológicas negativas que, en parte, se deben a la destrucción de vínculos en el entorno social del individuo. Desde este punto de vista de Dahrendorf (1978, cit. Por Levine y White, 1986), «son los vínculos y lazos sociales de la persona lo que dan significado a las opciones». La contribución de estos vínculos pueden contemplarse en función de los beneficios que pueden recibir las personas de los vínculos sociales ponen a disposición (apoyo, estructura y motivación)²⁹.

Podríamos decir que no solo la educación, también el estilo de vida actual tiende a aislar a los individuos y romper sus vínculos con los demás seres humanos, los del individuo con su cultura, además con el elemento comunitario y solidario de la mayoría de las religiones y que a su vez es propio del hombre. Por eso la idea de crear vínculos, que permitan la relacionalidad del individuo y le permitan salir de su individualismo para darse a los otros, para salir al encuentro de las

28 *Ibid.*, 43.

29 Andrea Olmos y Antonio Carrillo, *op. cit.*, 13.

personas de otras creencias y en medio de ellas vivir la experiencia de fe; esto no está aislado de los propósitos de la educación y de la ERE, ya que hace parte de la formación integral del ser humano que se estructura a partir sus afectos desde sus relaciones.

La misma postura del encuentro y de generar vínculos ha de tenerse con los alumnos que se declaran ateos o agnósticos, además, con los cuales es preciso llevarlos a comprender la religión como parte de la cultura y de la realidad, dado que su vida la desarrollarán en la misma cultura, y que posiblemente sostengan relaciones de todo tipo con personas de diferentes creencias, es importante que por respeto, y para saber la forma como opera su cultura, tener conocimientos del mundo religioso, y entender la manera de relacionarse con ella. Por eso no se debería permitir que algún estudiante no reciba formación de la materia.

La manera para que las religiones y las diferentes creencias sean asumidas en toda la extensión de su propuesta está en comprender e identificar el origen formativo en su cultura dentro de cada una de ellas, esto podrá dar los fundamentos básicos que transmite la espiritualidad de cada religión, se podrá comprender todo su aparato simbólico y el sentido que transmiten para la configuración del ser humano; bajo esta perspectiva es importante entrar a analizar de qué forma el enfoque histórico-cultural puede ayudar.

3. Enfoque histórico cultural en el ámbito de la ERE y del reconocimiento del pluralismo religioso

Frente a las preguntas planteadas, la solución que se propone en este texto es el enfoque histórico-cultural, formulado por Vigotsky, ya que atiende a la educación de los sujetos desde la naturaleza del ser humano en la relación enseñanza y aprendizaje, a partir de las realidades del individuo perteneciente a una religión inmersa en una cultura, como lo mencionan Mercedes Cubero y Juan Ramírez en relación al enfoque:

Negar la separación tajante entre individuo y su contexto, además de considerar a ambos elementos estrechamente interrelacionados, resulta de suma importancia de cara a superar estas formas de reduccionismo. Así, para Vygotski, principal representante de este modo de hacer Psicología Cultural, la Psicología Histórico-Cultural, el primer problema al que nos debemos enfrentar es mostrar precisamente como se relacionan ambos elementos. Él interpreta que las respuestas individuales surgen de las formas de vida colectiva; es decir, considera a la dimensión individual con respecto a la social, derivada y secundaria en la Génesis del desarrollo Psicológico.³⁰

Es claro dentro del enfoque que el individuo aprende a partir del contexto y de la propia interiorización, lo que hace necesario que se deba referenciar el ambiente cultural y religioso. Uno de los elementos significativos que puede generar el enfoque es que al tener una visión global del individuo permite que se imparta una formación integral. Una de las deficiencias de la cultura occidental actual, es que ha estado bajo la influencia de una filosofía del individualismo y la autosuficiencia, que se puede observar desde el campo psicológico, donde el individuo es considerado desde sí mismo (situación que Vigotsky cuestionaba ya desde su época), todo está centrado en él, sin referenciarlo desde lo social, y si se hace, es visto como un medio en función del individuo. Bajo este marco de referencia de la cultura actual, se puede tildar la sociedad de ser ególatra, donde prima el individuo por encima de los intereses comunes. Para algunos podría decirse que esto es lo propio de las democracias liberales en las cuales las libertades individuales priman sobre cualquier cosa. Este tipo de concepción del individuo ha hecho que dentro de la cultura esté marcada la indiferencia y la intolerancia entre sus miembros.

Los resultados de este pensamiento en la actualidad se han exacerbado, puede notarse que a la mayoría de los individuos en la actualidad no les interesan las posturas, las necesidades, ideas

30 Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez, «Psicología histórico-cultural y naturaleza del psiquismo», en *Vygotsky en la psicología contemporánea* (Madrid: Miño y Dávila, 2005), 24.

o creencias de los demás, en gran parte de este grupo de personas existe una indiferencia frente al otro(s). Como no necesitan nada de la sociedad aparentemente, no se involucran en sus realidades y puede entenderse esto como una forma de exclusión, aunque por otro lado, sí se suplen de la sociedad –derechos, normas– para sus fines personales.

El análisis crítico de la realidad cultural, en el mundo actual, y el papel que juega el individuo dentro de ella, es fundamental para entender la problemática que atraviesa la humanidad en este momento, y que es necesario tenerla en cuenta, si se quieren buscar salidas que permitan el desarrollo integral, ya que desconocer la realidad humana, la forma como el hombre se desarrolla, genera que ni el individuo, ni la sociedad lleguen a alcanzar cierto grado de plenitud ni madurez.

El pensamiento de Vigotsky, base y centro del enfoque histórico-cultural, presenta una postura diferente en la concepción de la formación psicológica del ser humano, frente a la manifestada en los últimos siglos por la psicología occidental tradicional, y sobre todo por los efectos que tiene para el aprendizaje, como lo menciona Guillermo Blank en una interpretación de Vigotsky:

La actividad mental es exclusivamente humana. Es el resultado del aprendizaje social, de la interiorización de los signos sociales y de la internalización de la cultura y de las relaciones sociales. El desarrollo psicológico es, en esencia, un proceso sociogenético³¹ (...). La cultura se internaliza en forma de sistemas neuropsíquicos sobre la base fisiológica de la actividad del cerebro humano. La actividad nerviosa superior, en términos pavlovianos, permite la formación y el desarrollo de procesos psíquicos superiores en

31 Para mayor claridad en el enfoque, por sociogenético se refiere al estudio de los grupos sociales; el filogenético, se entiende el estudio del desarrollo de la especie humana; el ontogenético está referida al desarrollo del individuo. Enrique García González, «Contribuciones de Vigotsky a la educación». *Vigotsky: La construcción histórica de la psique* (México: Trillas, 2000), 117.

los humanos, a diferencia de lo que ocurre con otros animales filogenéticamente avanzados. La actividad neuronal superior de los seres humanos no es, como alguna vez se concibió, simplemente «actividad nerviosa superior» sino actividad nerviosa superior que ha internalizado significados sociales, acumulados en el patrimonio cultural de la humanidad y mediatizados por los signos. Este proceso se realiza en el transcurso del desarrollo ontogenético en sociedad, a partir de la actividad social del niño con los adultos, transmisores de la experiencia social³².

Desde la anterior cita de Guillermo Blank se presentará el planteamiento de Vigotsky. La comprensión desde esta postura de la realidad del ser humano, de la forma en que se realiza su desarrollo mental, plantea una nueva forma de enseñanza, donde el contacto con los elementos culturales y sociales facilita el desarrollo cognitivo y la estructuración de los estudiantes.

Las generalidades del enfoque señalan al individuo que es transformado por la realidad que lo circunda, su desarrollo se ve afectado por el influjo externo al cual responde cada individuo desde su particularidad, apropiándose de lo que le viene de «afuera» que es «fundamentalmente un proceso activo, social y comunicativo»³³. Esto se da de forma natural en los individuos en su ambiente cultural y demuestra que estos construyen conocimiento nuevo, diferente, en la medida que se enfrenta con la realidad. El ser biológico no es estático es modificado por su entorno, que afecta su ser psicológico, que a su vez, lo lleva a transformar la realidad y crear nuevas situaciones estructurando su psiquis de una forma particular y diferente. Eso se puede ver en el camino que han tomado las diversas culturas, con todo lo que ella involucra, concepciones de lo religioso, del mismo hombre, de la realidad, de los principios y fundamentos de cada cultura, sin embargo, vemos que aunque los matices son variados existen unos

32 Guillermo Blanck, «Vygotsky: el hombre y su causa», en *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones*, ed. Luis C. Moll. (Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993), 59.

33 Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez, *op. cit.*, 31.

principios profundos en el ser humano que se manifiestan bajo una misma base, pero de manera variada en su expresión.

Las implicaciones que esto tiene para la ERE es que a los estudiantes se les ha de llevar a la comprensión de que la esencia humana es en sí misma religiosa y que la cultura, donde se desenvuelve cada individuo, le da una forma particular de vivirla y de manifestarla, además que la función de las diferentes religiones, bien constituidas, suplen el desarrollo de esta dimensión del ser humano. Por eso como la educación ha de servir para formar y constituir el desarrollo pleno del ser humano y ha de ir de la mano con la cultura y por medio de ella, se debe buscar que los seres humanos se constituyan desde lo que son, y a la vez transformen la cultura desde lo que se espera del ser humano. Es importante releer e interpretar la cultura para saber hacia dónde se dirige el hombre que se está formando, para poder establecer los ajustes necesarios en la sociedad a través de la educación.

Es necesario precisar la comprensión del enfoque que se maneja en el documento, de manera más puntual hay que resaltar que el pensamiento de Vigotsky que fue asumido en Occidente es la de su segunda etapa, en la cual no se tiene en cuenta la parte afectiva y emotiva en el desarrollo del ser humano, sino solo la cognitiva como lo sostiene González Rey:

En su segunda etapa de su trabajo Vigotsky se orienta más a comprender de forma lineal la relación de la sique con lo social, a partir del carácter mediador del signo y de las operaciones psicológicas de origen cultural, apoyadas por el uso de los signos. En este momento Vigotsky presenta una comprensión operacional-instrumental de lo social y de la psique semejante a la de Piaget³⁴.

34 Fernando Luis González Rey, *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo* (México: Trillas, 2011), 35.

Para González una verdadera comprensión de la obra de Vigotsky abarcaba lo cognitivo y lo afectivo, de esta forma hay que interpretar el sentido profundo de su planteamiento, situación que dejó entrever el autor desde sus primeros trabajos presentados y que continuó parte de ellos en su tercera y última etapa, como en la siguiente afirmación:

Al reconocer la realidad de la emoción Vigotsky reconoce el status objetivo de los fenómenos subjetivos, lo que, de hecho, legitima lo que las personas sienten y piensan dentro de ciertas circunstancias, así como la independencia de esos procesos de sentir y pensar en relación con la experiencia objetiva, o la definición socialmente dominante en esas circunstancias, algo demasiado subversivo para la realidad política que estaba por venir³⁵.

Esta forma de Vigotsky de concebir la mente humana no se identificaba con el pensamiento político de la Rusia de Stalin como lo menciona González rey: «Sin embargo también fue víctima de su posterior dogmatización y de la imposición política de un marxismo doctrinario que, sin duda, debe haber afectado los rumbos originales que caracterizaron ese primer momento de su trabajo»³⁶, que lo llevó en una segunda etapa a dar un viraje en sus planteamientos ya que «se observa un cambio radical en su pensamiento, cuando pasa a defender una relación directa y lineal entre lo externo y lo interno en que se pierden por completo sus afirmaciones sobre el carácter generador de la psiquis y sobre la relación de la funciones psíquicas con la personalidad»³⁷. Las consecuencias de esto en Occidente es que se está centrado demasiado en el aprendizaje a partir, exclusivamente, desde lo cognitivo, la educación solo tiene en cuenta las capacidades cognitivas del individuo (aunque esto ya era parte de las raíces racionalistas de Europa). Entonces se deja entrever un doble inconveniente en la formación del individuo,

35 Ídem.

36 *Ibid.*, 52.

37 *Ibid.*, 54.

primero porque en su educación solo se tiene en cuenta al individuo y no su ambiente, su cultura y segundo, porque del individuo únicamente se desarrolla y estimula lo cognitivo y no lo afectivo.

En una comprensión completa del pensamiento de Vigotsky habrá que incluir esta doble realidad que influye en el desarrollo de la personalidad del individuo. La comprensión de González Rey de estos planteamientos desde Vigotsky en cuanto a la comprensión del desarrollo del individuo en torno a la relación con la cultura, sostiene que:

Vigotsky defiende que la psique humana es socialmente definida; por tanto, el estudio del individuo es también psicología social, algo que hasta ahora la psicología social no ha sido capaz de resolver, en parte por no disponer de una definición ontológica de la psique que le permita entender la psique del individuo de forma compatible con ese principio. También es interesante destacar la forma en que Vigotsky comprende lo social, no como algo externo, empírico, que complementa la actividad individual, sino como la propia organización psíquica del individuo, en ella está lo social, ella es social; la cuestión aquí es definir cómo lo social aparece en esa forma de organización que, ontológicamente, se diferencia del evento social como evento empírico de relación³⁸.

Tener en cuenta estos dos factores, lo emotivo y lo social, afectan no solo la comprensión cognitiva de los estudiantes, sino como se configura la psiquis y a la vez la personalidad de los individuos, esto es esencial porque la formación no solo está dirigida a la educación como dominio de unos contenidos para el resto de sus vidas, sino que los aprendizajes que puedan recibir configuran el desarrollo de su personalidad. En el caso de la ERE es fundamental porque si consideramos que la dimensión espiritual es la base y el eje de la estructuración del ser humano, una buena formación religiosa determinará la personalidad del individuo de manera

38 *Ibid.*, 31.

integral y equilibrada, además desde el pluralismo religioso puede mencionarse que se puede formar una personalidad pluralista en cuanto al reconocimiento de las diferentes formas culturales y religiosas, es decir, formar un individuo que ha asumido las bases históricas de su cultura y que a su vez puede comprender y reconocer, sin traumatismos, las circunstancias actuales del encuentro de culturas y religiones.

A manera de precisión es importante aclarar que la concepción de cultura que presenta González Rey de Vigotsky, no es la comprensión de las externalidades de esta o de los signos y herramientas por sí mismas, sino que ella tiene de trasfondo algo más y es un carácter subjetivo social:

aparece una de sus mejores referencias sobre el carácter subjetivo de la cultura, tema que no desarrollo posteriormente, Vigotsky escribe (1995): La cultura, como suponen algunos investigadores de las culturas primitivas, no está integrada realmente por hechos y fenómenos materiales, sino por las fuerzas que provocan esos fenómenos: las facultades espirituales, las funciones de la conciencia que se van perfeccionando. Se explica así el desarrollo síquico sin la modificación del tipo biológico, gracias al espíritu del hombre que se desarrolló por sí mismo. O bien, como dice otro científico, podríamos decir que la historia de la cultura es la historia del espíritu humano³⁹.

Bajo esta concepción del pensamiento de Vigotsky pasaremos a revisar algunos de los elementos del enfoque y su relación con la ERE y el reconocimiento del pluralismo religioso.

3.1 Aprendizaje social e internalización

El desarrollo cognitivo del individuo se da a partir del contacto con la realidad cultural, pero recordemos que no solo es desarrollo cognitivo sino que es el desarrollo humano del individuo el que

39 *Ibíd.*, 58.

se configura en este contacto en el cual intervienen los factores culturales y sociales, por una parte y los biológicos desde el lado natural por la otra. Para Vigotsky «dos son las asunciones en la Psicología Histórico-Cultural relevantes para nuestro estudio. Por un lado la idea del origen social de las funciones mentales; por otro, la asunción de que estas interacciones se basan en una realidad social mediada semióticamente»⁴⁰.

Es relevante ver cómo desde el inicio de la propia gestación de los individuos se comienza a tener contacto con el ambiente social, de alguna manera, ya se están recibiendo estímulos externos por parte de los padres y allegados que por medio del lenguaje le transmiten su cultura, además ese lenguaje se comunica desde un campo emotivo afectivo, que le va representando al niño una percepción particular de lo externo, estimulando su psiquis.

El primer aprendizaje religioso de los niños estaría en su primer ambiente de crecimiento que es su hogar, donde la forma como los padres asuman lo religioso irá marcando la manera en que el niño comprende la religión, pero esto lo hará también con lo que posteriormente observe en la escuela y en otros ambientes. Ahora, es preciso anotar que los niños también perciben la relación que se da entre la práctica religiosa y los comportamientos de las personas, y asumen toda la profundidad o superficialidad que el ambiente les presente.

Volviendo al enfoque es preciso mencionar que el sujeto internaliza la cultura, lo externo, a partir de su realidad propia, lo que nos indica que la internalización es un elemento fundamental en el desarrollo cognitivo y de la configuración de la personalidad del individuo, que se genera en el ser humano no solo desde lo cognitivo, ya que «para Vygotski la conciencia humana no es simplemente un fenómeno cognitivo, intelectual, sino que también es fruto de la

40 José A. Sánchez, Beatriz Macías, María José Marco y Josué García, *op. cit.*, 241.

afectividad y las emociones, por lo tanto de los impulsos, deseos o motivos que dirigen la conducta humana»⁴¹.

La denominación de internalización es propia de Vigotsky, otros continuadores de su obra la han designado con los términos de apropiación o interiorización, que de alguna manera son equiparables; entonces se entiende que:

Con el término interiorización se ha venido haciendo referencia a un proceso por el que lo social es importado al dominio intrapsicológico del individuo. En este proceso, los «otros sociales pueden ser personas, instrucciones, o mecanismos de mediación culturalmente contruidos. La clave es que lo que originariamente estuvo en el dominio interpersonal pasa a estarlo en el intrapersonal, en el curso del desarrollo» (Cubero y Santamaría, 1992). Dicho de otro modo, ciertos aspectos de la estructura de la actividad que se han realizado en un plano externo pasan a ejecutarse en un plano interno (Vygotsky, 1978)⁴².

Por eso desde el planteamiento de Vigotsky es imprescindible la internalización de la cultura por parte del individuo que le permite recuperar su identidad cultural y religiosa, que pueda reconocer el sentido y la relación que existe entre ambas, que pueda comprender la forma como se desarrollaron conjuntamente a lo largo de la historia. Además que esto le permite regular su conducta que hay que entenderlo como un claro indicio del desarrollo cognitivo y de su estructuración psicológica o configuración de su personalidad.

En la internalización de la cultura y para la formación de la identidad es importante que el docente tenga claro que muchos elementos religiosos que hacen parte de la cultura de nuestros pueblos que

41 Moisés Esteban Guitart, «Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas», *Fundamentos de Humanidades*, Año IX – Número II (2008), consultada en octubre 6, 2012, <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18411970001>.

42 Andrés Santamaría, «La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo», en *Vygotsky en la sicología contemporánea* (Madrid: Miño y Dávila, 2005), 81.

no fueron asimilados de la manera en que se concibieron en cuanto a su profundidad y el sentido que tienen en la vida de las personas; de la misma manera es importante se reconozca el ambiente cultural en que se mueven los estudiantes, cómo perciben y la forma en que los afecta; y también debe tener claro hacia dónde se dirige la cultura, tanto desde su realidad interna como de las influencias de otras culturas. En continuidad de esta última línea es preciso hacer notar que la realidad individualista que nos embarga hace que los individuos vivan la religión de forma personalista y solipsista, que tiende a tornarse más fuerte tratando de sacar la educación religiosa de la esfera pública que ha sido propiciado desde la mentalidad de la laicidad francesa⁴³, que intenta sacar todo lo que guarde relación con lo religioso de la esfera pública y confinarlo a lo particular, donde cada quien vive sus creencias de puertas para adentro, pero no hay un encuentro, un compartir de los seres humanos desde sus creencias, postura que no fomenta el desarrollo natural e integral del ser humano, ya que su dimensión social y su esencia relacional se ven truncadas, además de la religiosa naturalmente, porque afectan la práctica y el desarrollo de la experiencia religiosa.

Es por estas situaciones que se enfrentan en la realidad actual que el docente debe reorientar el papel de la educación religiosa dando elementos de interpretación y valor crítico de esta realidad a los estudiantes, en esta tarea es necesario que se resignifiquen los contenidos religiosos y culturales que son ya manejados por los estudiantes, también presentarles el sentido profundo de lo religioso que a su vez sea respuesta a las circunstancias presentes y le de herramientas para interpretar las futuras; sin embargo es importante aclarar que la reorientación y lo que presenta el docente no debe esperarse que sea asumido como una copia fiel por los estudiantes, ya que el enfoque afirma que toda internalización, en

43 Francia ha sido un abanderado en la separación entre Iglesia y Estado. Y, en los últimos años, ha tratado de limitar cualquier influencia religiosa en lo público.

este caso la enseñanza genera un desarrollo, como lo menciona Cubero y Ramírez en la descripción del proceso:

Las características fundamentales de este proceso están relacionadas con la visión del desarrollo que se defiende desde este enfoque cultural. Así, se considera que la apropiación es fundamentalmente un proceso activo, social y comunicativo. Es activo ya que tiene lugar durante la actividad que el individuo desarrolla con los objetos y situaciones del entorno en que se desenvuelve, y que son la concreción de los conocimientos adquiridos durante el desarrollo de la humanidad. Pero en el proceso de apropiación, de hacerlos suyos, el sujeto no los incorpora tal y como han sido usados por otros, sino que los transforma, crea su propia «versión» de ellos⁴⁴.

Por eso la cultura avanza y va progresando de la mano de la religión que ayuda a interpretar y dar sentido a estos nuevos desarrollos, lo que implica una reactualización de sus contenidos. Por eso la versión que crean los estudiantes, en este caso de lo religioso, se da en relación de que lo que recibe del exterior, lo «filtran» desde sus propios conocimientos y experiencias previas, desde la capacidad y habilidades cognitivas, de la manera de comprender los signos, pero esto no se da sin una tensión entre lo externo y lo interno.

En cuanto a lo interno es necesario no olvidar el aspecto afectivo-motivacional del estudiante que al enfrentarse al conocimiento, y en este caso a la comprensión de la realidad religiosa, es probable que bastantes jóvenes sientan desconfianza al hablar de las instituciones religiosas y de sus representantes, o que también se rechace cualquier creencia ajena a la propia; estos factores son elementos a tener en cuenta para facilitar la disposición de los estudiantes en la educación religiosa, porque es necesario determinar cómo ellos se enfrentan y disponen a la educación de los aspectos tanto de la cultura, como de la religión.

44 Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez, *op. cit.*, 31.

3.2 Signos, lenguaje y herramientas

Los elementos con los cuales el individuo se apropia de la cultura son los signos, el lenguaje y las herramientas, ellas no solo son objetos en sí mismos sino que transmiten una experiencia y una forma particular de la existencia de una sociedad. Estos instrumentos juegan un papel importante en la configuración del hombre y de la sociedad y son entendidos dentro del enfoque histórico-cultural de la siguiente manera:

El carácter instrumental alude a la mediación de los procesos mentales superiores. Los humanos modifican activamente los estímulos con que se enfrentan, utilizándolos como instrumentos para controlar condiciones ambientales, y regular su propia conducta. Las investigaciones de Vygotsky intentaban establecer cómo la gente, con la ayuda de instrumentos y signos, dirige su atención, organiza la memorización consciente y regula su conducta. La esencia de la conducta humana reside en su carácter mediatizado por herramientas y signos. Las herramientas están orientadas hacia afuera, hacia la transformación de la realidad física y social. Los signos están orientados hacia adentro, hacia la autorregulación de la propia conducta⁴⁵.

Teniendo en cuenta lo anterior, se deduce la importancia que tiene el establecer los signos propios de la cultura y de la religión que son relevantes para el individuo. El docente debe reconocer los signos religiosos, y cómo ellos han sido asumidos, cómo estos están vinculados o no a la cultura, los efectos o alcances que tienen para la sociedad. Porque en la medida en que sean internalizados estos signos, ese será el sentido de lo religioso que los sujetos asumirán, y así mismo será la manera en que estos respondan y aporten a la sociedad.

Dentro de los signos, el de mayor relevancia en el desarrollo cognitivo del ser humano es el lenguaje que «porta conceptos que pertenecen

45 Guillermo Blanck, *op. cit.*, 59.

a la experiencia y al conocimiento de la humanidad. Instrumentos tales como el lenguaje se han desarrollado a lo largo de la historia; así la condición cultural se une a la histórica»⁴⁶. En la actualidad se menciona que la palabra se ha desvirtuado, que los signos ya no tienen el mismo alcance de representación, la cantidad de imágenes y sonidos que se dan en las grandes ciudades, ha agotado lo que podían comunicar y transmitir. La realidad moderna del ser humano tan mecánica y funcional hace que el desarrollo cognitivo se dirija hacia lo puramente práctico, perdiendo el sentido y la profundidad de lo que hace; aquí nace una pregunta: ¿en nuestra cultura la parte del cerebro que guarda relación con el sentido y la profundidad de lo espiritual ha quedado marginado frente a la técnica? Si es así, habría que pensar cómo hacer en la actualidad para estimular esa área del cerebro del ser humano para lograr equilibrarlo, tarea en gran medida que le corresponde a la ERE.

Por otro lado es importante detallar la forma como los signos, el lenguaje y las herramientas constituyen la formación y la estructuración psíquica del ser humano, como lo establecía Vigotsky:

Al igual que las herramientas median la relación con el entorno físico y en ese proceso es transformado el propio entorno, las herramientas psicológicas, median las funciones psicológicas (por ejemplo la percepción, la atención, la memoria o el pensamiento) provocando una transformación fundamental de esas funciones. Esto significa que los instrumentos psicológicos o signos sirven para desarrollar las funciones psicológicas, por lo que no pueden ser considerados como medios auxiliares que simplemente facilitan la puesta en práctica de la misma, sino que a través de ellos se transforma la propia función⁴⁷.

Ahora hay que tener en cuenta que tanto el signo, el lenguaje y la herramienta van en doble vía, por eso en la forma como sea asumido

46 *Ibid.*, 61.

47 Mercedes Cubero y Juan Daniel Ramírez, *op. cit.*, 34.

el signo, de la misma manera se responderá con las herramientas hacia la sociedad, los signos al afectar en la internalización la mente del sujeto, provocan una respuesta de parte de este, por eso los signos en lo religioso han de comunicarse con el sentido real y profundo como fueron establecidos.

Estos instrumentos de mediación son fundamentales para la internalización del sujeto y consecuentemente para su desarrollo cognitivo, pero es preciso clarificar, sin embargo, la acción mediada para Wertsch, la cual «permitirá afirmar que la clave del proceso no está ni en el individuo, ni en los instrumentos de mediación, sino en la existencia de una tensión irreductible entre ambos»⁴⁸. Por eso la importancia de la educación, como observamos, no es suficiente para la persona moverse en una cultura religiosa para ser un verdadero creyente, pero tampoco es suficiente que haya un individuo autorreflexivo que alejado de la realidad pueda apropiarse de algo con lo cual no tiene cercanía.

También es importante comprender «que los signos y los símbolos son artificiales y, por tanto, convencionales y arbitrarios o, dicho de otro modo, son el resultado de la historia social y cultural de una comunidad determinada»⁴⁹. Estos signos y símbolos artificiales podría decirse que se enseñan de dos maneras: por el puro «roce» circunstancial con los miembros de la sociedad donde se desarrolla el individuo. Es decir, padres, familiares, vecinos, compañeros y amigos, y por otro lado de manera puramente intencional en la escuela, por medio de la educación. Por eso la educación ha de estar alerta de ratificar, mejorar y corregir los signos y símbolos que en el primer contacto de su vida recibió el individuo de parte de la sociedad, además de estimular y profundizar en el sentido de los signos de la religión y la cultura, además de generar herramientas

48 Andrés Santamaría, *op. cit.*, 103.

49 Ignasi Vila Mendiburu, «Lev S. Vigotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación», en *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, (Barcelona: Graó, 2011), 221.

que sirvan para el progreso cultural y religioso. Es necesario recordar que en una cultura existen diferentes niveles de apropiación, de valoración y de comprensión de los símbolos o lenguajes.

3.3 *Pensamiento y lenguaje*

Uno de los temas fundamentales para Vigotsky era la relación existente entre pensamiento y lenguaje. En cuanto a este tema se han generado distintas opiniones, por un lado «aquéllos que afirman que el “lenguaje es pensamiento” y aquellos que consideran que tanto el lenguaje como el pensamiento son procesos completamente distintos»⁵⁰. Por su parte la concepción vigotskyana es que la «relación entre pensamiento y palabra no es un hecho, sino un proceso un continuo ir y venir del pensamiento a la palabra y de la palabra al pensamiento, y en él la relación entre pensamiento y palabra sufre cambios que pueden ser considerados como desarrollo en el sentido funcional»⁵¹.

Cabe preguntarse ¿cómo sacar provecho de esta relación? Para esto es necesario poder precisar cómo se da este vínculo, en cuanto a que las palabras y el pensamiento están muy relacionadas; en el aula habrá que analizar cuáles son las palabras que los estudiantes refieren en cuanto a la comprensión propia de las temáticas, en este caso, de religión y de pluralismo religioso; el poder comprender cómo piensan al respecto a partir de las palabras que comunican, ayuda a identificar por dónde debe conducirse la enseñanza, es decir, puede servir como especie de «pre-diagnóstico» o valoración sobre cómo los estudiantes están asimilando los contenidos, pero también puede utilizarse para dar profundidad a los términos que los estudiantes expresan, para enriquecer su vocabulario con nuevas palabras que inquieten su pensamiento, con palabras que les ayude a comprender un poco más la realidad.

50 Enrique García González, *op. cit.*, 41.

51 *Ibíd.*, 48.

Es importante recordar que el «significado de la palabra está sujeto a un proceso evolutivo (...esta idea...) debe remplazar el postulado de la inmutabilidad de los significados»⁵². La palabra a lo largo del tiempo va sufriendo mutaciones en cuanto al significado que va cambiando en el correr del tiempo, ya sea que pierda la fuerza del significado que tenía en determinado momento histórico o que gane una significación más amplia. El lenguaje religioso tiende a desdibujarse a lo largo de los años sobre todo en las religiones históricas por su desgaste y por los cambios que se van gestando en el ambiente, gran parte de este lenguaje religioso ha perdido el sentido, la significación que tenía cuando se constituyó, o se ha desvirtuado toda su carga trascendente, experiencial y emotiva-afectiva, y ya no transmiten lo mismo a los contextos actuales, por eso es importante volver a recuperar la significación de las palabras con el sentido que fueron constituidas y desde allí poder actualizar el lenguaje religioso e iluminar las realidades actuales.

Sin embargo, es importante precisar que el «pensamiento puede fluir sin lenguaje; no existe un paralelismo entre unidad de pensamiento y lenguaje. Una frase puede expresar diferentes pensamientos y, a su vez, un pensamiento puede ser expresado por diferentes oraciones»⁵³. Por eso, en el aula, el cuidado de cómo se comprenden las palabras es fundamental, se debe estar constatando que la significación de las palabras claves en la clase de ERE, llegue, en lo posible, fielmente desde la significación que el docente desea transmitir y de igual forma tratar de identificar si el pensamiento de los estudiantes es reflejado bajo las palabras que utiliza en su discurso, como nos ilustra el siguiente párrafo que señala la forma como el pensamiento y el lenguaje corresponden a una significación propia de las palabras en cada cultura:

Las relaciones entre los seres humanos no son naturales, sino que están mediadas por la cultura. Es una perogrullada afirmar que

52 *Ibid.*, 46.

53 *Ibid.*, 55.

no es lo mismo la relación padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno en occidente que en tierra japonesa. Todas las relaciones humanas están mediadas por la cultura, son relaciones culturales. La cultura actúa como condicionante del desarrollo hasta el punto de determinar la constitución mental del ser humano. Determinación de naturaleza compleja y por ende no lineal, no directa, no inmediata; que contempla los procesos subjetivos emergentes. Su observación es decisiva en la comprensión y explicación de lo humano, como ser o como obra⁵⁴.

El cuidado en el manejo de la comunicación de las palabras en el aula es fundamental, porque en ellas está implicada la estructura cultural y religiosa, aunque como se mencionaba anteriormente no es una copia fidedigna lo que debe recibir el estudiante, ya que él a partir de su singularidad crea una nueva versión, pero sí debe estar contenido en esta comunicación un marco de identidad religiosa y cultura.

No hay que olvidar el aspecto emotivo y la subjetividad del individuo a la hora de apropiarse de las enseñanzas donde las palabras y sus pensamientos están cargados de componentes y significación afectiva y más en lo religioso, que por lo general tiene fuertes elementos identitarios, lo cual hace que el individuo se sienta muy involucrado a la hora de tocar estos temas.

3.4 Desarrollo y aprendizaje

Este binomio es importante en el pensamiento de Vigotsky, porque es a través de él que se genera la maduración cognitiva del sujeto; estos funcionan como «procesos diferentes pero complementarios»⁵⁵. Durante mucho tiempo se ha relacionado el desarrollo cognitivo de los sujetos con las etapas de crecimiento, lo cual desde Vigotsky está errado ya que para él, el desarrollo humano:

54 Gloria Fariñas León, *op. cit.*

55 Nubia Amparo Palacio Lopera, «Vigotsky: Valor pedagógico de la zona de desarrollo próximo», *Revista Avanzada* 10 (2001): 46.

(...) consistía en dar cuenta de cómo interactuaban en cada individuo el conjunto de las diferentes fuerzas del desarrollo. En este sentido, el sujeto de análisis para su estudio era un sujeto con historia. En su caso, hacer una generalización de las fases no tenían mucho sentido, debido a que cada sujeto tiene su propia historia, a diferencia de Piaget, para quien su sujeto de estudio no es nadie en especial, es decir, no es un sujeto de carne y hueso sino un sujeto «epistémico»⁵⁶.

Para hacer más claro el planteamiento de Vigotsky basta pensar en los niños que llegan a la escuela con toda una estructura mental desarrollada, más allá de su estricta capacidad biológica propia de la etapa de su edad, y preguntarse por qué sucedió esto si no habían pasado por la escuela, la razón es que el medio por el cual se presentó este desarrollo, es por la serie de aprendizajes directos como «indirectos» a través del contacto con su ambiente social, sobre todo con los más cercanos, donde cada niño además de conocer cosas, desarrolla, por medio de este contacto, una forma particular de razonar, de ver y entender la realidad. Según Vigotsky:

Es precisamente el aprendizaje lo que posibilita el despertar de procesos internos del desarrollo, los cuales no tendrán lugar si el individuo no estuviese en contacto con un determinado ambiente social y cultural. Al modificarse este proceso del desarrollo por la acción de la cultura, las estructuras del pensamiento sufre una transformación radical, la cual tiene por resultado no sólo permitir al niño pensar de una manera más eficiente, sino también arraigarlo y adaptarlo de manera más completa al medio cultural del cual forma parte⁵⁷.

Según Vigotsky el elemento cultural tiene una doble función sumamente importante en el desarrollo de los individuos. Por un lado hace de disparador, de activador del desarrollo del individuo, porque el contacto que el individuo tiene con su entorno cultural le

56 Enrique García González, *op. cit.*, 103.

57 *Ibid.*, 111.

genera, a manera de estímulos a la mente, aprendizajes que activan las capacidades naturales. Por otro lado, ayuda a los individuos a incorporarse y compenetrarse con su ambiente, le da al sujeto una identidad, una historia y le determina en gran medida las formas de entender la realidad. Bajo este fundamento es necesario contemplar la manera de exponer a los estudiantes a espacios de socialización cultural que permitan fomentar el desarrollo mediado, calculado de los estudiantes, para luego sí poder establecer y afirmar los elementos que se quieren enseñar propiamente.

Con base en este apartado y bajo las características del enfoque se podría plantear una forma metodológica de enseñanza, que puede ser adecuada para la formación en la ERE, ya que llevaría primero a que se practicara con los estudiantes una serie de experiencias desde lo pedagógico, que favorezcan la expansión en la comprensión, el desarrollo de la mente, ligadas a situaciones de ambientes relacionados con lo religioso, que pueden ser de las mismas creencias de los estudiantes o de otras cosmovisiones culturales y religiosas diferentes y desde allí establecer conceptualizaciones de generalidades abstractas que permitan evidenciar los fundamentos comunes de las diferentes confesiones religiosas. Por eso en este caso las experiencias que se puedan tener con referencia a la ERE son las que facilitarán el aprendizaje, ya que el:

(...) dominio por parte de los individuos se logra a través de la participación de éstos en esos escenarios culturales. A medida que una persona participa de nuevos escenarios tiene la oportunidad de dominar nuevos instrumentos semióticos que le permiten acceder a nuevas formas de organizar sus acciones y crear nuevas perspectivas sobre la realidad. Esto es, el individuo adquirirá nuevas posibilidades para construir o reconstruir su identidad⁵⁸.

En las relaciones que el individuo construye a través de la experiencia en nuevos ambientes religiosos y culturales, asume

58 José A. Sánchez, Beatriz Macías, María José Marco y Josué García, *op. cit.*, 244.

nuevos lenguajes, que le permitan conocer y comprender estos ambientes que explora, sin embargo, es importante tener en cuenta que «las personas no sólo se apropian de los instrumentos que encuentran a su disposición en los escenarios socio-culturales, sino que al hacerlo, incorporan la organización, estructura y motivos de estos escenarios en los fueron creados, desarrollados y aprendidos»⁵⁹, que le presentan una manera diferente de ver la realidad, que cuestionan su forma de existir y de ser, pero a su vez, le generan nuevas herramientas y lenguajes que enriquecerán su comprensión cultural y religiosa que permite releer su experiencia de fe y ampliar su horizonte de la comprensión religiosa de la humanidad, también facilita la incorporación en los estudiantes de actitudes en pro de la pluralidad religiosa; es decir, que la experiencias que se puedan tener como factor de estímulo permiten el aprendizaje y fortalecen el desarrollo del individuo bajo las directrices que puedan aportar los docentes desde estos ámbitos.

3.5 El docente como mediador

El desarrollo cognitivo o la estructuración de la personalidad del individuo se da a partir del contacto con la realidad, es un proceso mediado por los signos, los símbolos propios de la cultura, los cuales transforman las funciones psíquicas superiores, es por medio de la internalización de estos elementos mediadores que se genera el pensamiento y le permiten al individuo adquirir el conocimiento, sin embargo:

El individuo no posee de manera endógena los instrumentos para recorrer solo el camino hacia el pleno desarrollo. El mero contacto con los objetos de conocimiento no garantiza el aprendizaje, así como la simple inmersión en un ambiente formador no promueve, necesariamente el desarrollo pautado por metas definidas

59 Ídem.

culturalmente. Este aspecto se refiere a la importancia de la intervención de otros miembros del grupo social como mediadores entre la cultura y el individuo⁶⁰.

Entre los miembros que cumplen la labor de mediadores están la familia, los compañeros y otros, como la escuela que como mediadora cultural y social especializada en el desarrollo de los niños y desde el papel que debe jugar el docente de la ERE ha de entrar a ejercer y clarificar las estructuras mentales que traen los estudiantes, debe lograr un acercamiento entre el nivel de manejo del lenguaje y los signos religiosos y la significación propia que tiene cada religión, esta ha de ser quien guie a los estudiantes el proceso de internalización en una comprensión adecuada de lo religioso junto con sus elementos, precisando el sentido de ellos o, como se ha mencionado, quien debe ayudar a revalorizarlos o redireccionarlos.

Basados en el enfoque histórico-cultural, el papel del docente de educación religiosa escolar es fundamental porque la cultura, la religión y todo lo que compete a ella, están relegados en la actual sociedad, entonces se precisa de una intervención más directa del docente que facilite la comprensión del papel de lo religioso en la cultura y que motive e inquiete a los estudiantes en lo referente al tema, y la relación que esta tiene con su realidad. Por eso no es suficiente para la persona moverse en una cultura religiosa para ser un verdadero creyente. La clase de ERE ha de ser para los estudiantes un espacio de apropiación dirigida de todos los elementos de la cultura y de la religión o religiones, porque «Para Vigotsky, el niño primitivo es un niño que no ha tenido desarrollo cultural o que ha alcanzado un nivel muy pobre es este aspecto»⁶¹, o no ha tenido la adecuada mediación que le facilite incorporar la cultura.

60 Enrique García González, *op. cit.*, 121.

61 *Ibíd.*, 119.

3.6 La zona de desarrollo próximo

Otro elemento fundamental del enfoque planteado por Vigotsky es el de la zona de desarrollo próximo, de la cual dice: «esa divergencia entre la edad mental o el nivel de desarrollo actual, que se determina con el desarrollo de las tareas resueltas de forma independiente, y el nivel que alcanza el niño al resolver las tareas, no por su cuenta, sino en colaboración, es lo que determina la zona de desarrollo próximo»⁶². Por eso puede ser orientada a expandir las capacidades de los sujetos que ya han sido reconocidas, pero también debe permitir impulsar las habilidades y capacidades que son necesarias en el fortalecimiento del progreso cultural y religioso. Por eso es necesario establecer, precisar y promover las «competencias», habilidades y capacidades necesarias, que se debe desarrollar en la educación religiosa escolar a partir de la zona de desarrollo próximo que faciliten a los estudiantes desarrollo del reconocimiento y respeto de las diferentes confesiones religiosas.

La importancia de la zona de desarrollo próximo en el campo educativo para la maduración del desarrollo formativo y para la estimulación cognitiva del individuo, es referenciada de la siguiente manera:

Para la teoría sociocultural, la zona de desarrollo próximo es factor clave en dos aspectos. Uno, es la influencia en el avance de los Procesos o Funciones Psíquicos Superiores y el otro, es el criterio de ayuda y apoyo que significa. Generar aprendizajes desde este espacio es generar interacciones mediadas por la cooperación, el apoyo, la ayuda y la solidaridad. Este papel lo cumplen los adultos: la familia, el maestro y compañeros más aventajados. En este sentido, la zona de desarrollo próximo no se circunscribe solo a la escuela, sino que adquiere un carácter más amplio y se extiende a otros ámbitos de lo social como prácticas de crianza, el juego y la adquisición del habla, entre otros⁶³.

62 Nubia Amparo Palacio Lopera, *op. cit.*, 49.

63 *Ibid.*, 47.

En cuanto a la escuela la zona de desarrollo próximo debe ser orientada según Vigotsky «no solo a las funciones que ya han madurado sino también las que están en trance de maduración»⁶⁴. La zona de desarrollo próximo en cuanto a la educación religiosa escolar debe llevar a que los docentes incentiven en los estudiantes el desarrollo de aquellas, capacidad y habilidad que puedan generar aprendizajes que les permitan tener una comprensión amplia del fenómeno religioso y cultural tan diverso que se presenta en la sociedad actual, para que en el futuro puedan leer la realidad o cualquier circunstancia, desde su conformación y evolución en el ámbito de cada contexto. La zona de desarrollo próximo ha de entenderse «en términos de sistema social más que de capacidades subjetivas. Por ello, los cambios suscitados en la zona no deben ser utilizados como transferencia de habilidades de los que saben más a los que saben menos, sino en el uso colaborativo de las formas de mediación para crear, obtener y comunicar sentidos»⁶⁵. Aquí es donde las vivencias entre estudiantes de diferentes experiencias religiosas los lleva a un encuentro desde la profundidad de cada experiencia religiosa, la cual es valorada y compartida, abriendo la puerta de la aceptación y la tolerancia.

También otro de los alcances de la zona de desarrollo próximo es lograr «posibilitar una sana percepción del yo, del desarrollo del proceso de internalización, intrapsicológico, ya que es desde estos que se crea conciencia de lo externo; a su vez, del funcionamiento interpsicológico en el acto educativo para maximizar la capacidad de influencia del entorno sobre el desarrollo del estudiante»⁶⁶. Es importante que los estudiantes sean conscientes de la forma como ellos incorporan el conocimiento, que sean conscientes de su forma de aprender, para que se puedan apropiar y autorregular su aprendizaje, y mejorar su forma de sacar provecho de los ambientes culturales y religiosos en cuanto a la ERE.

64 Ídem.

65 *Ibid.*, 48.

66 *Ibid.*, 51.

La experiencia y la habilidad del docente lo deben llevar a prever las capacidades de los estudiantes y buscar la manera de estimularlos, para que se genere un aumento cualitativo en su desarrollo. En cuanto al pluralismo religioso sería importante que el docente incentivara en los estudiantes la capacidad de diálogo, de la valoración de la diversidad, del respeto por la diferencia, por el reconocimiento y cercanía hacia otras formas de pensar desde una perspectiva religiosa y cultural. Es importante recordar que «En términos de acción pedagógica, ese postulado implica la idea de que el papel explícito del profesor es el de provocar en el alumno avances que no sucederían nunca de manera espontánea. La única enseñanza buena, dice Vigotsky, es la que se adelanta al desarrollo»⁶⁷.

3.6.1. Zona de desarrollo próximo y diagnóstico

Para un mejor aprovechamiento de la zona de desarrollo próximo Guillermo Bernaza, Carolina Douglas y Marivel del Valle, proponen un diagnóstico que «determina la zona de desarrollo próximo a partir del planteamiento y la solución de problemas con significado y sentido para el joven, como una expresión del desarrollo de la regulación de su conducta. Se ofrecen diferentes formas de colaboración para diagnosticar y trabajar en la zona de desarrollo próximo»⁶⁸. En primera instancia podemos decir que el diagnóstico es un elemento fundamental para direccionar y aprovechar el manejo de la zona de desarrollo próximo ya que permite entrever los niveles de interiorización logrado por los jóvenes.

Este diagnóstico permite hacer una cualificación de los conocimientos previos de los estudiantes, establecer el nivel de potencialización de las diferentes capacidades y habilidades que maneja

67 Enrique García González, *op. cit.*, 120.

68 Guillermo Bernaza, Carolina Douglas y Marivel del Valle García, «El planteamiento y resolución de problema como una vía para diagnosticar la ZDP del estudiante», *Revista Avanzada, Universidad de Medellín* 10 (2001): 88.

cada uno y las que tiene por desarrollar, estas han de ser establecidas por el docente a través del diagnóstico, para que pueda determinar las zonas de desarrollo próximo en las cuales trabajará con los estudiantes.

Igualmente, para establecer la zona de desarrollo próximo, este diagnóstico se sustenta «a partir del planteamiento y la solución de problemas con significado y sentido para el joven, como una expresión del desarrollo de la regulación de su conducta»⁶⁹, que aplicado a la ERE, se puede desarrollar a partir de situaciones de actualidad en materia religiosa que impacten a los estudiantes, lo cual nos lleva a identificar en ellos la comprensión que tienen de lo religioso, sus posturas personales, inclusive sus posiciones emocionales y motivacionales frente al tema. De igual forma el diagnóstico es una herramienta fundamental para la labor del docente, dada la cantidad de corrientes religiosas que se presentan en la sociedad, y que seguramente dentro de cada grupo de estudiantes habrán miembros de diferentes credos lo cual es importante que el docente identifique las tendencias en este campo de los estudiantes; al igual es preciso evidenciar el conocimiento o desconocimiento y la desinformación existente sobre las diversas corrientes o movimientos religiosos, y en especial en cuanto a la propia de los estudiantes, ya que estos están invadidos de información, en su mayoría mal manejada sobre todo por parte de los medios de comunicación, lo que hace que cada estudiante tenga diferentes niveles de comprensión del mundo religioso-espiritual, por eso el diagnóstico es fundamental para trazar un mapa de las necesidades formativas para cada estudiante y cómo ha de ejercer la mediación y la colaboración entre pares y de estos con el docente.

Esta metodología utilizada por estos autores para establecer la zona de desarrollo próximo es práctica y lo más importante es que mediante un proceso sencillo de trabajo en clase se puede determinar un diagnóstico que incluye no sólo los conocimientos

69 *Ibíd.*, 89.

de los estudiantes en torno a una temática, sino que se puede logra establecer un contacto motivacional con ellos.

3.6.2 Aprendizaje colaborativo

El método del aprendizaje colaborativo se identifica y encaja dentro de los planteamientos del enfoque histórico-cultural. El método busca manejar «el concepto de participación guiada lo hace en el plano de interacciones interpersonales y en como los participantes en estas se comunican y colaboran en la realización de las actividades culturalmente establecidas»⁷⁰, lo que permitiría potencializar la zona de desarrollo próximo entre los participantes, ya que las experiencias y conocimientos de algunos de los miembros más expertos del grupo faciliten el desarrollo y el aprendizaje de los menos expertos, no tanto en el dominio de los contenidos sino en la capacidad de comunicar sentido y experiencias.

El aprendizaje colaborativo desde lo psicológico puede verse, identificarse y entenderse a partir «de los diferentes procesos sociales a los que un individuo se ve expuesto, están los denominados procesos “interpsicológicos”. En contraste con los procesos sociales propiamente dichos, los procesos interpsicológicos implican la interacción del hombre dentro de los pequeños grupos (por lo común diadas)»⁷¹, en los cuales los individuos participantes pueden compartir y construir a partir de las experiencias conjuntas que se desarrollen.

De igual forma la participación guiada implica que en el proceso el estudiante juegue un papel activo, de coparticipación, ya que se supone que el individuo está implicado con sus conocimientos previos y con el nivel de desarrollo de su estructura cognitiva en el momento de la interiorización.

70 Andrés Santamaría, *op. cit.*, 92.

71 Enrique García González, *op. cit.*, 106.

Los grupos pequeños entre estudiantes sirven de manera eficiente para la comunicación de experiencias sociales y culturales; ya que es un tipo de mediación entre pares donde se comparten enseñanzas y se construye entre todos. Sin embargo, en el caso de la educación religiosa escolar este tipo de socialización de compartires y experiencias es recomendable hacerse en la medida que exista un cierto nivel básico en la comprensión del lenguaje religioso entre los miembros del grupo para que puedan existir un mínimo de entendimiento y se puedan generar procesos de crecimiento a partir de la identificación de las intersubjetividades de similar nivel de comprensión.

3.7 La escritura como factor de mediación

Para Vigotsky la escritura cumple una labor fundamental como mediador entre la cultura y el individuo, el autor lo menciona así: «es un artefacto cultural que funciona como soporte de ciertas acciones psicológicas esto es, como instrumento que posibilita la capacidad humana de registro, transmisión y recuperación de ideas»⁷². Así mencionando las funciones de la escritura, desde el enfoque, podrían ser tres, por un lado la apropiación y dominio de los signos y del lenguaje de manera más precisa; en segundo lugar, el reforzamiento de la internalización de los aprendizajes; y finalmente, como manera de reflejar los desarrollos generados en su interior hacia la cultura.

La escritura lleva a profundizar y desarrollar las capacidades cognitivas en niveles superiores. «Por su carácter de herramienta psicológica, la adquisición de la lengua escrita modifica la estructura de los procesos cognitivos, llevando a los seres humanos del razonamiento práctico-situacional hacia el pensamiento teórico-conceptual y narrativo, lo que implica la aparición de nuevas y más elevadas formas de pensamiento»⁷³. La diferencia entre el lenguaje escrito y el oral es descrita por Olga Valery:

72 *Ibíd.*, 121.

73 Olga Valery, «Reflexiones sobre la escritura en Vygotsky», *Educere, Revista Venezolana de Educación* 9, (2000), consultada en diciembre 21, 2012, <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35630908.pdf>.

El lenguaje oral aparece como una actividad espontánea, mientras el lenguaje escrito exige un trabajo consciente y analítico, porque si bien el lenguaje oral abstrae la realidad y la representa en palabras, el escrito requiere de una mayor nivel de abstracción, un segundo nivel de simbolización, porque en él no solo las palabras son reemplazadas por signos alfabéticos, sino también los elementos no verbales como la sonoridad, los gestos, las intenciones; deben ser puestos en palabras escritas, sintácticamente organizadas para ser transmitidas en toda su significación⁷⁴.

Las exigencias que sugiere el lenguaje escrito son mayores a nivel cognitivo que las que presenta el lenguaje oral, requiere de la utilización de otras áreas de la mente. Ahora el lenguaje escrito en la ERE y frente al reconocimiento del pluralismo religioso, puede facilitar la consolidación y apropiación de los símbolos de la semiótica propia de cada ambiente interreligioso y la de apropiarse de un lenguaje religioso universal.

El docente puede valerse de las experiencias de encuentro con otras religiones y sus culturas para fortalecer la apropiación de estas a partir del lenguaje escrito, que también sirve como elemento de identificación de la forma en que los estudiantes están comprendiendo el mundo religioso al cual se está abriendo, a la vez, que le va dando elementos para realizar mayores abstracciones sobre la temática. El docente de forma libre puede permitir que el estudiante exprese sus consideraciones sobre una experiencia de carácter interreligioso o cualquier encuentro de este tipo, lo que permitirá que el estudiante manifieste sus reacciones al respecto, tanto emocionales, existenciales, intelectuales o recoger cualquier impresión o inquietudes que pudiesen llegar a tener los estudiantes y que pueden ser canalizadas por el docente para orientarlo.

74 Ídem.

Conclusiones

El enfoque histórico-cultural presenta varias ventajas que facilitan la enseñanza de la ERE en relación con el reconocimiento del pluralismo religioso. Uno de los mayores aportes del enfoque es que plantea una concepción psicológica del ser humano, diferente a la que ha regido tradicionalmente, que va en relación con los postulados que se manejan en el mundo de las religiones; el hecho de que la cultura y la región estén ligadas facilitan la compaginación de estos dos elementos, el pedagógico y el religioso. El enfoque visto desde la psicología educativa nos da herramientas para fortalecer la forma en que los individuos aprenden, lo cual facilita la labor pedagógica, pero es más relevante cuando bajo estos elementos se pueden desnudar las problemáticas de lo religioso.

La aplicación del enfoque histórico-cultural desde una comprensión completa favorece, no solo la ERE y el reconocimiento del pluralismo religioso, sino que ayuda en la formación y desarrollo integral del ser humano, ya que al tener en cuenta al individuo de forma integral en el momento de la enseñanza-aprendizaje, abarca toda su realidad, lo que ayuda en la configuración de su psiquis. Además de plantear que el individuo se configura desde lo social, también presenta que el área afectivo-emotiva juega un papel relevante no solo en el aprendizaje como acumulación de conocimiento, sino como desarrollo del ser humano.

La forma como es percibido el individuo a partir del enfoque puede considerarse una respuesta para varios de los problemas que en la actualidad enfrenta el ser humano y que la ERE debe ayudar a buscar caminos salidas. El hecho de que el enfoque sitúe la formación del individuo desde su realidad cultural, la cual configura su desarrollo psicológico, permite combatir las posturas egoístas e individualistas presentes en la sociedad. Además, el enfoque sirve como factor de construcción de identidad no solo cultural y religiosa sino también humana, ya que facilita el fortalecimiento de las bases de comprensión de las culturas y las

religiones a partir de experiencias humanas. Otra de las respuestas que puede darse en consideración del enfoque es la concepción del individuo, no únicamente desde lo cognitivo sino que rescata su realidad emotivo-afectiva, cuestionando la educación que ha estado centrada en lo cognitivo, si como en la formación del ser humano solo interviniera la mente.

En esta misma línea el reconocimiento del pluralismo religioso se ve favorecido por las bases sobre las que está sustentado el enfoque histórico-cultural porque este aboga por la validez e importancia de las culturas, de la riqueza de ellas y la forma como ellas son un factor de sentido y de sostén para el desarrollo del ser humano.

En el pluralismo religioso se menciona el *encuentro* para el diálogo con otras religiones y creencias, este encuentro empata con la propuesta del enfoque en lo educativo, que menciona que el desarrollo-aprendizaje se da a partir de lo externo, de las vivencias y experiencias, de la relacionalidad en medio de los distintos ambientes, lo que hace que el enfoque facilite la apropiación de ellas por parte del estudiante y la formación en cuanto al pluralismo religioso y en general en la enseñanza de la ERE.

De igual forma, el hecho de que a partir del modelo se pueda rastrear y tenga gran valor la formación de la realidad humana en la cultura en cuanto a lo religioso, permite que los estudiantes puedan profundizar en la dimensión religiosa del ser y puedan construir un soporte crítico en torno a la religión que les sirve como factor de conocimiento y discernimiento frente al tema.

La zona de desarrollo próximo es un eje fundamental dentro del enfoque histórico cultural que permite el desarrollo de las funciones síquicas superiores de los estudiantes y en general de la estructuración de la personalidad, y que en caso de la ERE, ayuda a formar las capacidades y habilidades que facilitan la comprensión de la experiencia religiosa y la actitud adecuada frente al pluralismo religioso. De igual forma la zona de desarrollo próximo se puede

entender como un espacio de encuentro y de sociabilidad que facilita la apropiación de, no solo los contenidos de la ERE, sino que facilita la transmisión y comunicación de sentidos, permite el compartir intersubjetivo de experiencias que facilita una apropiación rápida de la esencia y la forma de lo religioso, ya sea a través de la mediación del docente o del trabajo colaborativo.

Bibliografía

- Arboleda Mora, Carlos. *Profundidad y cultura: del contacto de Dios a la experiencia de Dios*. Medellín: Universidad Pontificia Bolivariana, 2007.
- Bernaza, Guillermo; Douglas, Carolina y García, Marivel del Valle. «El planteamiento y resolución de problema como una vía para diagnosticar la ZDP del estudiante». *Revista Avanzada, Universidad de Medellín* 10 (2001): 88-109.
- Blanck, Guillermo. «Vygotsky: el hombre y su causa». En *Vygotsky y la educación: connotaciones y aplicaciones*, editado por Luis C. Moll, 45-74. Buenos Aires: Aique Grupo Editor, 1993.
- Brunner, August. *La religión: encuesta filosófica sobre las bases históricas*. Barcelona: Herder, 1963.
- Consejo Episcopal Latinoamericano (CELAM). *Religión y cultura*. Bogotá: CELAM, 1981.
- Cubero, Mercedes y Ramírez, Juan Daniel. «Psicología histórico-cultural y naturaleza del psiquismo». En *Vygotsky en La Psicología Contemporánea*, 21-46. Madrid: Miño y Dávila, 2005.
- Damen, Franz. «La pluralidad religiosa actual en el mundo». En *Por los muchos caminos de Dios: desafíos del pluralismo religioso a los teólogos de la liberación*, Dirigido por José María Vigil. Quito: Verbo Divino, 2003.
- Diccionario enciclopédico del cristianismo*. Madrid: San Pablo, 2009.
- Fariñas León, Gloria. «El enfoque histórico cultural en el estudio del desarrollo humano: para una praxis humanista». *Revista Actualidades Investigativas en Educación* 9 (2009). Consultada en octubre 5, 2012. <http://revista.inie.ucr.ac.cr/ediciones/controlador/Article/accion/show/articulo/el-enfoque-historico-cultural-en-el-estudio-del-desarrollo-humano-para-una-praxis-humanista.html>.

- García González, Enrique. *Vigotsky: la construcción histórica de la psique*. México: Trillas, 2000.
- González Rey, Fernando Luis. *El pensamiento de Vigotsky: contradicciones, desdoblamientos y desarrollo*. México: Trillas, 2011.
- Guitart, Moisés Esteban. «Hacia una psicología cultural. Origen, desarrollo y perspectivas». *Fundamentos de Humanidades* Año IX – Número II (2008). Consultada en octubre 6, 2012. <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=18411970001>.
- Meza, José Luis (ed). *Educación religiosa escolar: naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo, 2011.
- Olmos, Andrea y Carrillo, Antonio. *Juego y alfabetización: bases para un sistema educativo cultural vygotskiano*. México: Porrúa, 2009.
- Pablo VI. *Declaración Dignitatis humanae*, 1965. Consultada en octubre 6, 2012. www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651207_dignitatis-humanae_sp.html.
- Palacio Lopera, Nubia Amparo. «Vigotsky: valor pedagógico de la zona de desarrollo próximo». *Revista Avanzada* 10 (2001): 44-53.
- Real Academia Española. «Diccionario de la lengua española». Consultada en diciembre 21, 2012. <http://lema.rae.es/drae/?val=religi%C3%B3n>.
- Sánchez, José A.; Macías, Beatriz; Marco, María José y García, Josué. «Identidad cultural y alfabetización». En *Vygotsky en la psicología contemporánea*, 241-262. Madrid: Miño y Dávila, 2005.
- Santamaría, Andrés. «La noción de interiorización desde una visión cultural del desarrollo». En *Vygotsky en la psicología contemporánea*, 81-111. Madrid: Miño y Dávila, 2005.
- Valery, Olga. «Reflexiones sobre la escritura en Vygotsky». *Educere, Revista Venezolana de Educación* 9 (2000). Consultada en diciembre 21, 2012. <http://redalyc.uaemex.mx/pdf/356/35630908.pdf>.
- Velasco, Juan Martín. *Metamorfosis de lo sagrado y futuro del cristianismo*. Santander: Sal Terrae, 1998.
- Vila Mendiburu, Ignasi. «Lev S. Vygotsky: la psicología cultural y la construcción de la persona desde la educación». En *El legado pedagógico del siglo XX para la escuela del siglo XXI*, 207-227. Barcelona: Graó, 2011.

Capítulo 5 • • •

La pedagogía del amor. Camino personal frente al paradigma unidad-pluralidad religiosa

Juan Francisco Muñoz Acosta

Introducción

El educador debe formarse constantemente para entregar lo mejor de sí mismo a sus estudiantes. La pedagogía actual, pensando en este tipo de educador, ha centrado sus mayores esfuerzos y reflexiones en entender el acto educativo como un acto integral, un acto en el que los recursos humanos, los recursos materiales y los proyectos pedagógicos estén unidos de tal forma que el organismo llamado educación crezca, progrese y salga adelante superando las dificultades y circunstancias que la realidad le impone. Por esto, la educación, a través de los educadores debe dar solución al problema humano, posibilitando una vida con sentido pleno mediante la realización de las cuatro competencias de aprendizaje: ser, conocer, hacer y convivir¹. En este sentido se comprende la Educación Religiosa Escolar (ERE), debe tener en cuenta los referentes disciplinarios de la antropología, la filosofía y la teología.

El acto educativo, bajo el impulso y llamado personal que comprende un mensaje o misión, es un acto relacional bajo un

1 Estas competencias fueron comprendidas bajo la concepción antropológica zubiriana, en la orientación del trabajo de grado del autor (2000), Licenciado en Filosofía y Letras de la Universidad Santo Tomás de Bogotá, titulado «La dimensión de lo religioso en Xavier Zubiri: derivaciones pedagógicas frente al problema de la libertad religiosa». La derivación pedagógica sobre «la educación en el Amor de Dios y en el convencimiento de la verdad plena» fue un buen antecedente a la hora de crear horizonte sobre la pedagogía del amor.

marco axiológico. Este llamado exige una formación competente y madura sobre la razón y la acción, razón que fundamenta la vida a la manera de una roca y acción que dinamiza la existencia generando fuego y calor para resignificar los espacios educativos.

La pedagogía del amor nace de este impulso, del impulso de una persona –en todo el sentido de la palabra–; pues solo una persona auténtica puede relacionarse con el otro, comprenderlo en su realidad y, en últimas, redimirlo de su naturaleza mortal para enseñarle el camino de la vida plena. Así, se reconoce *la pedagogía del amor como una pedagogía de la persona*, como un camino cristiano que define al ser humano bajo la noción auténtica de persona. Esta investigación interdisciplinaria conduce a una salida teológica y espiritual especial, queriendo manifestar que sí es posible un encuentro de seres humanos, un encuentro de personas, en el entendimiento e inclusive la superación de diferencias particulares donde la pluralidad religiosa sea comprendida como el requisito para alcanzar la unidad del amor.

El capítulo está estructurado en cuatro partes: la primera hace alusión al concepto amor, siguiendo una comprensión filosófica y –en algunos casos– teológica del mismo, estudiando los aportes de San Buenaventura, Max Scheler y Joseph Ratzinger. La segunda parte recoge ideas y proyectos recientes en torno a la educación y pedagogía del amor, a nivel colombiano y latinoamericano; dentro de estos se resalta el pensamiento del doctor y sacerdote salesiano Mario Peresson sobre la pedagogía de Jesús y de San Juan Bosco; se continúa con una valoración sobre la educación del corazón y de la afectividad, para luego enfocar la construcción de la persona moral; finalmente se propone una orientación de la escuela hacia una auténtica felicidad, meta de la doctora Mirtes Cherobim. En la tercera parte se realiza un análisis de la naturaleza y del estatuto epistemológico de la ERE, tomando elementos de reflexión antropológica, psicológica, sociológica y teológica para estructurar una íntegra y competente pedagogía del amor. La cuarta parte trata el tópico del pluralismo religioso, mediante la reflexión de paradigmas teológicos contemporáneos, con el fin de orientar la dimensión

trascendente y espiritual del hombre, que tiene sentido y definición en la relación con los otros, gracias a la acción del amor².

I. El concepto de Amor

No hay la menor duda sobre la influencia que ha ejercido el concepto del amor en la historia de la humanidad, consolidándose como el fundamento del humanismo cristiano. El estudio y cultura de esta realidad ha permitido grandes avances en la concepción integral del ser humano. Frente al amor aparece el deseo de totalidad, de conocer y abarcarlo todo, de amarlo todo y, de este modo, de buscar el sentido integral de las cosas y la vida. Este concepto de ser, de ser como relación, es palpable tanto en las tradiciones de Occidente como de Oriente, por el cual la vida tiene significado en tanto es convivencia, vivir con el otro. El amor es el enlace que une las cosas evitando su disgregación y así el hombre, que experimenta la acción del amor, conduce su idea y obra para generar una cultura del amor, transformando la vida en «un tejido de relaciones en las que uno es él mismo en los demás»³.

1.1 San Buenaventura

Francisco de Asís, en el siglo XIII, fue un claro ejemplo de ese amor relacional. Sensible a la vida y al amor, a los demás, a la creación y a la caridad cristiana, tuvo una marcada experiencia del amor, de *Dios como amor*⁴. A partir de allí, San Buenaventura contempla los términos de afecto natural, caridad, eros y agapé,

2 El texto ofrece una triple intencionalidad para servir mejor al público lector: a nivel racional, desea expresar de manera clara y expositiva las ideas y argumentos que dan dirección al texto; a nivel afectivo, desea confrontar valores y aspiraciones en torno a la educación; a nivel personal, con un sentido integral, desea convocar la vida, obra e investigación de todos, como ofrenda significativa para Dios.

3 José Ortega y Gasset, *Estudios sobre el amor* (Madrid: EDAF, 1995), 26.

4 Su interpretación de la vida fue estudiada por muchos teólogos. Francisco de Asís logró comunicar de manera elocuente y eficaz la realidad religiosa basada en la experiencia de Dios-amor. Más adelante, Juan de Fianza, conocido como *San Buenaventura* y doctor seráfico de la Iglesia católica (Toscana 1218-Lyon 1274), sería el encargado de racionalizar y dar fundamentos teológicos a dicha experiencia.

manifestando que el amor es un concepto único, que responde a una realidad única: Dios. Su interés no recae así sobre la existencia de Dios sino en la afirmación o no de un «Dios-amor»⁵, generando una tarea intelectual que implica integralmente el ser de Dios. En este sentido entiende que la razón antropológica es el principio del amor y la caridad, por lo que la afección humana sirve de base para el amor –en su carácter *eros*–, en su doble ruta moral, el bien y el mal; aquí comprende que el afecto natural supera al apetito debido al poder de elección y deliberación que este conlleva, para poder alcanzar el amor divino. Entonces, el afecto natural queda definido bajo la tendencia hacia sí mismo, en tanto que la caridad contempla al otro (Sumo bien), por lo cual la caridad, amor –en su carácter *agapé*–, se encargará de situar el ser íntimo del alma humana desde su lugar de sí hacia el encuentro con Dios.

Ahora bien, San Buenaventura analiza la razón filosófica y teológica del problema. Expone que la filosofía explora la esencia del hombre, buscando un crecimiento de la noción «amor» y un crecimiento en la experiencia del amor. El doctor seráfico establece un recorrido de la materia al espíritu, pasando por los tópicos de afecto natural, caridad y sumo bien, donde «la caridad orienta el deseo natural (la afección) de amar, inclinándola hacia un objeto que se define como máximo bien»⁶ para darle unidad a la realidad del amor.

San Buenaventura entiende la afirmación «Deus caritas est» como el vértice de su explicación filosófica-teológica. Afirmar que Dios es amor provoca, al menos, una doble reflexión, en nuestro caso filosófico, en torno al significado del término y al alcance del concepto «amor» y, sobre todo, sobre la propia definición del ser de Dios⁷.

5 El énfasis del estudio de San Buenaventura radica en el «amor» más que en el ser de Dios.

6 Manuel Lázaro Pulido, «Comprensión desde la Filosofía de la afirmación “Dios es amor” en San Buena-ventura», *Cauriensia* Vol. 2 (2007), 192, consultada en junio 8, 2012, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2280.pdf>.

7 *Ibid.*, 181.

Jesucristo, sumo bien para el hombre, camino perfecto entre el hombre y Dios, da sentido al amor humano, el cual, aunque es la base de la experiencia, se perfecciona solo a través de la gracia. Así, se comprende que «el amor humano es razón necesaria, pero no suficiente. La gracia divina es la que posibilita el encuentro definitivo del hombre y Dios, la que orienta la caridad»⁸. Por ello, el amor de Dios, manifestado como gracia divina, se presenta de modo especial desde el misterio trinitario, a partir de la encarnación de Jesucristo y se prolonga por la acción del Espíritu Santo, transmitiendo en el hombre razón, afecto y sentido.

En este marco conceptual, existe una relación entre la gracia y la verdad, por la cual la verdad es racional y está determinada por el conocimiento, el amor y el sumo bien, las tres instancias vitales de la comprensión del concepto del amor en San Buenaventura, que están plasmadas en sus tres afirmaciones: «1. Dios es la Verdad que ilumina el conocimiento; 2. Dios es el Amor que inflama el amor humano (amor y gozo); 3. Dios es sumo Bien, razón última de todos los bienes (el conocimiento y el amor) que nos capacita para conocer y amar»⁹. Así, la luz que guía al hombre, el fuego de su corazón y Dios como sentido último de la existencia, presentan una íntima conexión para el hombre y Dios, en un amor unitivo.

1.2 *Max Scheler*

A finales del siglo XIX nace el filósofo alemán Max Scheler (Munich 1874, Francfort del Meno 1928)¹⁰. Él expresa en su ética la idea

8 *Ibíd.*, 199.

9 *Ibíd.*, 202.

10 Scheler desarrolló avances en los campos de la fenomenología, con su estudio de las emociones, la ética personalista de los valores y la antropología filosófica, convirtiéndose en un ícono de la filosofía de la religión. Realizó un enfoque particular al tratar el concepto del amor, ya que distingue en él al valor fundamental de la persona –donde a su vez la persona es el valor máximo del hombre en la escala de valores–, siendo entonces la religión cristiana una religión del valor del amor.

de su lógica del corazón, su *ordo amoris*¹¹, que va más allá de la tradicional lógica intelectual. Este postulado formará parte de su ética material de los valores, con el que superará la racionalidad moderna para dar paso a un nuevo orden de vida, el orden del amor, que genera la esencia humana. Así, su ética viene a plantear que la persona debe seguir valores que la orientan, los cuales no son fines, pues solo la persona es el fin mayor, con lo que el amor se transforma en el motor que busca los valores.

Analiza Scheler que existen tres formas del amor en su donación: «el amor espiritual de la persona, el amor del yo individual y las pasiones o amor pasional»¹²; sin embargo, aunque considera al amor como una realidad única, incluye el concepto de pasión (acto posesivo), vinculado al concepto amor, entrando en contradicción con la noción de «dar de sí» del amor, frente a la cual están comprendidas las tres instancias humanas: el espíritu, el alma y el cuerpo. A partir de este argumento nace su tendencia espiritual, que posibilita la perfección humana a través de los valores más altos, relacionando los conceptos persona y amor, persona y Dios. Si la persona se orienta hacia el amor como fin se vuelve amorosa; este es el principio supremo de la voluntad, que Scheler –citando a San Agustín– utiliza: uno se transforma en aquello que ama¹³; es decir, cuando el sujeto decide por algo, entonces se transforma en ese algo.

El amor, principio de transformación del hombre, es un dinamismo que compete a toda la escala de valores y que dignifica el corazón humano, pues solo desde esa elevación es posible amar, con lo que la persona se convierte en proyecto posible, desde el acto del amor, que no anula el ser personal por buscar objetos sino que resalta al otro. Scheler habla del amor como un «salir de sí hacia el otro» donde el otro último y definitivo es Dios.

11 Cf. Alberto Sánchez León, «El amor como acceso a la persona. Un enfoque scheleriano del amor», *Veritas* 25 (2011): 95, Consultada en junio 7 de 2012, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3740062.pdf>.

12 *Ibid.*, 97.

13 Cf. San Agustín: *De civitate Dei*, lib. xv.

Si el amor es un salir de sí, la dirección de tal salir es otro yo, o propiamente el prototipo. Es por ello que, si como dice Scheler, todo amor es un amor hacia Dios, entonces, hasta que no lleguemos a Él, nuestro amor es un amor incompleto. El prototipo último es Dios, y también la persona solo puede mirarse a sí misma a través de Él, por eso dice Scheler que «la persona se gana perdiéndose en Dios»¹⁴.

El filósofo comprende el aspecto trascendente de la persona, esa vocación de la persona, teniendo a Dios como referente eterno que busca lo mejor del ser humano, ser dotado de valores, que recibe de Dios el destino como persona. Entonces introduce uno de sus postulados célebres: «la persona es un valor por sí misma»¹⁵ para establecer claridad sobre la definición del hombre, de Dios y del amor, con lo que queda plasmado el concepto de persona, de manera que la recepción y construcción del amor, como proyecto, orienta la construcción de la persona. De igual manera, la unidad en sí que presentan los fenómenos del amor y la persona, aclara la unidad en Dios. Amor, persona y Dios se convierten en tres conceptos vinculantes a la hora de generar un marco conceptual.

Sin embargo, la vida con amor necesita de un campo axiológico concreto, debido al ser de las cosas; existe entonces un sentido en cada cosa y un sentido último totalizante, que en el caso del hombre mismo es la persona. Este *autovalor*¹⁶ –la persona– comunica al hombre con su dimensión trascendente, que es Dios, por medio del amor. Por lo tanto, nadie puede descubrir los valores de una cosa si no está habitado por el amor, ya que el amor abarca las cosas, las atrae hacia sí, para que el ser personal, mediado por el amor, haga que las razones, afectos y compromisos adquieran vida.

Scheler estudia para esto al ser humano en sus facultades esenciales y comenta que la razón, voluntad y libertad deben

14 Alberto Sánchez León, *op. cit.*, 100.

15 Max Scheler, *Formalismus und die materiale Wertethik*, Trad. Gesammelte Werke, Band 2, A. (Bern-München: Francke Verlag, 1954), 129.

16 Scheler trata a la persona como el referente obligatorio de todo otro valor infrahumano.

dinamizarse para alcanzar el fin del hombre. Con todo, le falta involucrar la dimensión espiritual que también hace parte de él, ya que de otro modo la esencia del ser humano estaría encerrada en sí misma. Es en este momento cuando el filósofo decide apartarse de la noción de Espíritu Santo para abordar con profundidad el concepto de espíritu hegeliano; así su fin es otro y no el Espíritu cristiano del Amor, que mueve al hombre desde sus entrañas para su plena realización. Además, planteará con esto una noción de sociedad diferente a la cristiana, siendo para él la comunidad un tópico sociológico que se realiza por medio del conocimiento. En conclusión, la falta de referente trascendente confirmó el concepto de amor de Max Scheler como la realización del carácter *eros*, amor del hombre, donde el fin de la sociedad está en el grupo de los seres humanos bajo la noción de un espíritu absoluto.

1.3 *Benedicto XVI*

Más adelante, a mediados del siglo XX, un teólogo católico, Joseph Ratzinger (Baviera, 1927), defendería la doctrina católica con su pensamiento; es el actual papa emérito, Benedicto XVI¹⁷. Ante todo plantea que el amor está bajo la categoría de *relación*. El amor es una realidad vinculante, comunicativa, atrayente, que se da en relación, a partir del misterio divino intratrinitario, pasando por el estado de la creación y la redención. Teológicamente el amor se entiende como una relación en apertura, que saca al individuo de sí para orientarlo hacia el otro y hacia Dios.

Por esto, Dios no tiene otra razón de ser, es un *ser personal*. Es aquel que se encuentra en apertura de sí mismo y nos enseña a ser seres en relación. Pero para eso es necesario nombrar con precisión a cada cosa y realidad, sin engaño, debido a la dimensión comunicativa

17 Sucesor del Beato Juan Pablo II –quien lo designó durante su pontificado como prefecto de la Congregación para la Doctrina de la Fe– desde el año de 2005. Estudió el pensamiento de San Agustín y San Buenaventura, y participó en el Concilio Vaticano II en calidad de experto. Pertenecen a él las encíclicas *Deus caritas est*, *Spe salvi* y *Caritas in veritate*.

presente en el ser de Dios, de las cosas y de sus nombres. Así, la esencia que Dios comunica es el amor, que impregna a las realidades y cosas; en el caso particular del hombre, de su realización, el hombre es a imagen de Dios. Precisamente, a nivel histórico, el concepto de persona aparece cuando se contempla la imagen de Dios a través de Jesucristo, con lo que el reconocimiento de la imagen de Dios permite el camino del amor personal.

Por lo anterior, Ratzinger escribe su libro *El Dios de la fe y el Dios de los filósofos*, para formular que Dios es persona¹⁸, cuestión que Ramón Piñero analiza en su artículo «El amor como relación»¹⁹. Si la idea de persona es una noción netamente antropológica se puede pensar simplemente en Dios como un proyecto humano, pero si dicha noción contempla el marco teológico con un fin más allá del ser humano, aunque anulando la propia naturaleza humana, entonces se llega a un ideal utópico, metafísico, que también está fuera de análisis. ¿Y si la persona se ubica en un punto medio? El encuentro define entonces el llamado de Dios desde lo más entrañable humano otorgándole sentido último. Para esto continúa expresando el proceso de nominalización antes mencionado: realidad-cosa-nombre de cosa. El nombre de cada cosa relaciona la cosa en sí con aquel que la menciona y comunica un significado hacia otro que recibe el mensaje; así «el nombre se refiere a la cosa misma, pero solo con la intención de ponerla en relación con otro»²⁰. En ese sentido, Benedicto XVI examina el nombre Yahvé para identificar la sílaba yau traduciéndola como «Dios personal», con lo que descubre, a la vez, que Dios es persona y en Dios se da la relación, postulados que permiten la interpretación teológica de «Dios es amor»²¹ (1 Jn. 4,8).

18 Cf. Joseph Ratzinger, *El Dios de la fe y el Dios de los filósofos* (Madrid: Ediciones Encuentro, 2006).

19 Cf. Ramón Piñero Mariño, «El Amor como relación. Reflexiones sobre el amor en algunos escritos de Joseph Ratzinger», *Cauriensia* Vol. 2 (2007), consultada en junio 8, 2012, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2280120.pdf>

20 *Ibid.*, 308.

21 Cf. *Ibid.*, 306.

Luego realiza un análisis de textos evangélicos y encuentra que el Dios cristiano es un Dios inmanente y trascendente, al mismo tiempo, conducido por un Espíritu que transforma las cosas bajo el símbolo de un corazón humano, de carne, amante. De este modo la forma suprema del ser no se encuentra en una vida separada o creada –para sí mismo– sino que se realiza a través de la categoría de relación, posibilidad del amor sobre las cosas²². El Dios de la fe es amor en tanto intelecto –inteligencia creadora–, en tanto voluntad y en cuanto libertad. En particular, al tocar el paradigma fe-razón-amor-Dios, Piñero realiza una lectura magistral de Ratzinger diciendo:

La creencia en la Creación no es irreal, es racional. La fe es racional. La razón de la Creación procede de la Razón de Dios. La razón del Universo nos permite reconocer la Razón de Dios, y la Biblia ha entregado el Universo a la razón del hombre y no a su explotación por el hombre, porque la razón lo abrió a la verdad y al amor de Dios²³.

Por ello el hombre es un ser en relación sobre el que se proyecta Dios –como amor personal–. Al respecto, la muerte está como realidad inmanente siendo el dolor evidencia de ella, no obstante «sólo el amor da dirección y sentido al dolor»²⁴, como lo manifestó magistralmente Jesús en la cruz, abriendo para toda la humanidad la dimensión espiritual del hombre. Si la muerte es el fin del hombre no tiene sentido una dimensión espiritual, en cambio, si lo es el amor, se señala el destino humano en proyección trascendental y se comprende con ello la experiencia de la resurrección, pues en Cristo «la resurrección es la victoria del amor, es la expresión de fe de los cristianos»²⁵, expresión de su amor, que es el amor de su Padre celestial. Esa resurrección es la meta del día final. Para las demás religiones es invitación a construir un camino personal y social de encuentro con el Amor. Ese camino personal, visto desde

22 Cf. Joseph Ratzinger, *Introducción al cristianismo* (Salamanca: Sígueme, 1987), 310.

23 Ramón Piñero Mariño, *op. cit.*, 316.

24 *Ibid.*, n. 14.

25 Ídem.

el mensaje de la encíclica *Deus caritas est*, permite fundamentar la fe cristiana según la imagen cristiana de Dios, del hombre y del camino del hombre a Dios. Creer en el amor de Dios es la decisión central de vida que conduce al encuentro con el Dios-persona; «Dios es amor, y quien permanece en el amor permanece en Dios y Dios en él» (1 Jn. 4,16). Pero el amor de Dios debe llenar al ser humano a tal punto que este salga a pronunciarlo y comunicarlo a su prójimo, a la humanidad, con lo cual es necesario identificar las verdaderas acepciones del término de las que no lo son.

El amor, que puede entenderse como amor a padres, a amigos, a la nación, al trabajo, a Dios, ha sido estudiado desde la antigüedad, teniendo dos líneas claras de interpretación: *agapé*, de tradición cristiana, amor bajo el signo de la unidad, y *eros*, de tradición griega, amor bajo el signo de la diferencia. «Lo típicamente cristiano sería el amor descendente, oblativo, el *agapé* precisamente; la cultura no cristiana, por el contrario, sobre todo la griega, se caracterizaría por el amor ascendente, vehemente y posesivo, es decir, el *eros*»²⁶. Ratzinger comprende esta experiencia de unidad en la experiencia del amor, un todo que une al ser humano.

El Dios revelado en el cristianismo, *agapé*, invita a una relación celosa y sólida, mediante un sentido de vida profundo e integral, pues Dios sale al encuentro del hombre dejando como camino personal a Jesucristo; el hombre, por su parte, debe entender el amor *eros* como el lazo que le da identidad como ser humano, social y cultural. El amor *agapé* presenta además un vínculo entrañable con la *eucaristía*, en tanto que el amor se manifiesta, se realiza y se celebra eucarísticamente, siendo acto oblativo de Jesús, convirtiéndose el logos en verdadera comida de amor, pan divino partido para el hombre. En la eucaristía, «el *agapé* de Dios nos llega corporalmente para seguir actuando en nosotros y por nosotros.

26 Benedicto XVI, «Carta Encíclica *Deus Caritas est*», Numeral 7, consultada en junio 3, 2012, www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html.

Solo a partir de este fundamento cristológico-sacramental se puede entender correctamente la enseñanza de Jesús sobre el amor»²⁷.

Como conclusión de este primer tema, quedó definido el afecto natural, tendencia hacia sí mismo, en tanto que la caridad es la contemplación hacia el otro, que sitúa el ser íntimo del alma humana desde su lugar de sí hacia el encuentro con Dios, posibilitando la acción del amor sobre la razón, el afecto y el sentido. La orientación de valores, al respecto, permite generar metas trascendentes, válidas siempre que el sentido último de la vida sea un amor que nunca muere, pues de lo contrario, sería un amor relativo. Se entendió que la persona es un valor en sí misma mediante la articulación de los conceptos de hombre y Dios, siendo la persona la imagen del hombre en Dios, el llamado de realización. Por eso se interpreta *Dios-amor* como *persona* y *ser en relación*, punto medio del encuentro de la realidad donde el hombre es instrumento de recepción del valor del amor, para entender su vida como un ser personal. La pedagogía del amor debe velar entonces porque el amor se conozca y estudie en autenticidad, para luego poder transformarlo en cultura.

2. La pedagogía del Amor, un camino integral, que nos define como personas

La tradición cristiana ha resaltado desde sus orígenes la noción sublime de Jesucristo como *el Maestro*, de autoridad divina, más allá del conocimiento humano. El mensaje evangélico, lleno de valores humanos increíbles, hace ver la dimensión humana y divina de Jesús de Nazaret, a manera de unidad, donde Dios se hace hombre para redimir y reconciliar al género humano, a la vez que abre un camino de vida plena no comparable con ningún tesoro, camino que se interpreta como educación. El papel de la amistad y la libertad sobre este sendero demuestra la calidad de vida, de manera que el educador del amor debe recoger la caridad pastoral desde su maestro y ponerse al servicio de los niños y jóvenes por

27 *Ibid.*, n. 14.

amor, donde la gratuidad sea correspondida con gratitud. Esto implica un conocimiento de la dimensión afectiva del hombre con el fin de orientar una sana y adecuada educación sexual, además un manejo claro de las relaciones interpersonales desde el amor, para generar una disciplina estructurada, firme y abierta en el aula, que responda al llamado profundo de niños y jóvenes, el llamado de construir una escuela feliz, motor para la humanidad.

2.1 Una pedagogía desde Jesucristo y el evangelio

Benedicto XVI en su libro *Jesús de Nazaret* presenta a Cristo mediante una imagen del libro del Deuteronomio, una promesa especial, que lo revela frente al camino de la fe de Israel: «El Señor, tu Dios, te suscitará un profeta como yo de entre tus hermanos. A él le escucharéis» (Dt 18,15). Israel esperaba todavía un éxodo más impactante para lo cual era necesaria la presencia de un Moisés nuevo, de un profeta que hablase cara a cara con Dios como en diálogo de amigos, de modo que le fuese permitido enseñar la voluntad y la palabra de Dios con autenticidad. Esta persona, que ahora ve directamente el rostro de Dios, se convierte en el mediador de la alianza, Él es Jesucristo y en Él se cumple la promesa que en Moisés se vislumbraba imperfectamente. Así, la doctrina del Nazareno viene revelada por la relación amorosa con su Padre²⁸.

Jesús es el maestro, *rabbí*²⁹. Un maestro carismático de la verdad y el amor, un maestro que no se detiene en detalles y particularidades de la realidad y la vida, sino que enlaza entrañablemente la vida y al ser mismo del hombre, buscando siempre coherencia y verdad. La tradición religiosa judía que lo recibió no interpretó el sentido último del encuentro de Dios con los hombres, sentido que el Padre celestial le reveló. Así, el principio de vida que movió a Jesús en el cumplimiento de su misión no era otro sino el poder del Espíritu

28 Cf. Joseph Ratzinger, *Jesús de Nazaret* (Ciudad del Vaticano: Editrice Vaticana, 2007), 10-12.

29 El término «Rabbí» (רַבִּי), que significa «mi mayor» en lengua hebrea, lo utilizaban los discípulos para dialogar con su maestro.

del amor, amor encarnable que lo manifestaba a él como revelador y contenido de revelación.

Sí, solo uno es digno de ser llamado maestro, pues solo uno ha visto cara a cara a Dios. Entonces es imperativo que nadie más sea llamado maestro y, en este sentido, Jesús exhorta a sus discípulos: «vosotros, en cambio no es dejéis llamar “Rabbí”, porque uno solo es vuestro Maestro, y vosotros sois todos hermanos» (Mt 23, 8). La autoridad exclusiva de Jesús indica la función de portador legítimo de la revelación o mensaje de Dios a los hombres, más que un carácter de imposición. Esta exigencia es categórica y muestra que la enseñanza tiene un punto de origen divino, aunque es para todos por igual. Jesús, el maestro auténtico, confronta la autoridad de los llamados maestros por el pueblo de Israel, revalorando la tradición religiosa y del pueblo de Israel, manifestando con claridad el verdadero mensaje de Dios para los hombres mediante la interpelación de la pluralidad humana, en el amor, para orientarla hacia Dios.

Así, el carácter personal del maestro, *el amor*, permite que la enseñanza se conserve de generación en generación. ¿Por qué Jesús realzó al amor sobre la pureza ritual y de vida? Ciertamente la tradición de escribas y levitas iba por otro camino y no era significativa, por lo cual Jesús reaccionó frente a la institución judía y su tradición, cuestión que tuvo como antecedente la relación de la religión judía con el periodo helenístico³⁰. Jesús entiende fácilmente que el poder –no por vía del amor– hace viciosa la tarea de la religión. El texto de Mateo fue clave en la comunidad primitiva para desenmascarar al falso maestro: «En la cátedra de Moisés se han sentado los escribas y fariseos. Haced, pues, y observad todo lo que os digan; pero no imitéis su conducta, porque ellos dicen y no hacen. Atan cargas pesadas y las echan a las espaldas de la gente, pero ellos ni con un dedo quieren moverlas. Todas sus obras las hacen para ser vistos por los hombres» (Mt 23, 1-5).

30 Los escribas y levitas defendieron la *pureza ritual* judía, sobre todo con la llegada de las costumbres del imperio griego en el siglo II a.c., separando a su pueblo.

Ahora bien, se comprende que la doctrina conserva su fidelidad gracias a la acción del espíritu de Cristo, quien tiene precisamente la función de revelar al mensaje y al maestro, no el saber de los hombres ni sus principios. Sin la vivencia del amor no es posible descubrir la verdad ni reconocer al otro como persona, y mucho menos reconocer el hecho religioso de otras culturas. El origen del mensaje cristiano, que no vino de los hombres, radica exclusivamente en el Padre celestial: «Mi doctrina no es mía sino del que me ha enviado» (Jn 7, 16). Este rigor del ser plantea el interés fundamental de Jesús sobre su misión evangelizadora, en tanto que el amor traza como proyecto a la persona, valor central sobre el que se orienta todo lo demás.

Jesús reafirma en su enseñanza, y particularmente con su práctica, *el valor absoluto de la persona*, frente a la cual todo debe ser relativizado y en función de cuya realización todo debe orientarse. Ni las instituciones, ni las leyes, ni las tradiciones, por más sagradas que sean, pueden absolutizarse y mucho menos ser manipuladas para legitimar la opresión o instrumentalizar a las personas³¹.

Se observa sobre este análisis que detrás de este modo de obrar evangélico de Jesús se encuentra el dolor humano, flagelo que enfrenta de manera misericordiosa, compasiva, en los factores de exclusión, en los débiles y pobres, en las enfermedades. Por esto, el maestro sale al encuentro del hombre para dignificarlo y levantarlo de su precaria condición, reconociendo las adversidades y su historia personal, presentándole la obra de la redención como criterio de verdad, la cual consumó de manera definitiva en la cruz. Con ello, el evangelio simboliza el camino de los valores cristianos que liberan al hombre, de tal forma que lo que enseña es lo que practica y vive, conforme a la buena nueva anunciada.

Esta comunicación afectiva y entrañable necesita en primera instancia dos elementos: un *origen* y un *depósito*. El origen de

31 Mario L. Peresson T., *La pedagogía de Jesús* (Bogotá: Kimpres, 2006), 218.

la educación cristiana está en el pensamiento y voluntad del Padre celestial que Jesús interpreta para los hombres; el depósito es la transformación del dolor de la gente, de su ignorancia, no atendiendo a una religión de ideologías, de ilusiones, de conceptos. Jesús investiga la injusticia y el engaño para dar una verdad auténtica. Esta es su enseñanza original y criterio de verdad, práctica que confirma la palabra. Por último, el amor educativo nace de la amistad de Jesús con sus discípulos y con los que lo rodean, mediante la práctica de la ternura, comprensiva y tolerante con los demás, que surge del amor constante y vital con su Padre celestial, hecho mandamiento. «El amor educativo se traduce en *amistad* que es sinónimo de cercanía, afecto, confianza, confidencia, donación de sí: “Este es mi mandamiento: que os améis unos a otros como yo os he amado. Nadie tiene mayor amor que el que da su vida por sus amigos” (Jn 15,12)»³².

2.2 *La caridad pastoral y el sistema preventivo de Don Bosco*³³

San Juan Bosco propone una «pedagogía del corazón», fundamento de su sistema preventivo educativo. A ejemplo de Jesús maestro sintió el llamado vocacional de convertirse en *buen pastor* para los jóvenes, instruyendo en particular a los más pobres y necesitados mediante la práctica y la cultura del amor cristiano, práctica que la definiría como *caridad pastoral*. Dios lo llamó, en la educación, para aceptar el don de Hijo de Dios, es decir, ser persona en todo el sentido del concepto, que busca auténticos estudiantes y verdaderos maestros frente a los abundantes niños y jóvenes populares, deseo profundo del maestro de los pobres.

³² *Ibid.*, 232.

³³ Juan Melchor Bosco (Becchi, 1815 - Turín, 1888) fue sacerdote italiano, conocido como Don Bosco. Vivió una niñez y juventud de arduo trabajo y para llegar a ser sacerdote aprendió toda clase de oficios; fue ordenado en 1841 y se dedicó incondicionalmente a la educación de jóvenes pobres y marginados. Fundó la Congregación de San Francisco de Sales o salesianos (1860) y el Instituto de Hijas de María Auxiliadora. Además de su labor educadora, San Juan Bosco publicó muchos libros teológicos y pedagógicos.

Así, el proyecto de vida salesiano está orientado hacia la promoción de la civilización del amor, construcción fraterna de vida, en donde la persona actúa por el amor frente a la cultura del odio, del engaño y del dolor; en donde la misericordia y la justicia permiten el autoconocimiento frente al bien, frente a los otros, a Cristo y al Padre celestial, pues solo Dios conoce y alimenta en verdad al hombre, a la manera de un rebaño: «“Conozco mis ovejas y las mías me conocen”, significa entrar en comunión, en una relación de afecto y de reciprocidad, (...) lo cual indica un amor personal e íntimo»³⁴.

Al entender esta reciprocidad del amor se comprende su misterio divino, un amor en el que todos son uno porque uno solo es el amor para todos y uno solo es Dios. Es posible que cada ser humano dentro de su individualidad busque su pluralidad, su particularidad, lo que no es posible es querer pensar en un origen distinto del amor, del amor pleno y salvador, pues Dios tampoco cambia.

Dicho origen, tomando el contexto judío, muestra que Yahvé es el pastor por excelencia y que manda a su Hijo Jesucristo a pastorear su rebaño, pues los líderes y pastores del pueblo no han manifestado el amor de Dios. Así Jesús, buen pastor, convoca entonces educativamente al ser humano amándolo para hacer ver en él la riqueza del amor. *Ser en el otro* será entonces el canal del amor, un amor recíproco, donde conozco para amar y amo para conocer, pues cuando conozco al otro entonces puedo amar y aceptar –desde lo que realmente él es– para compartir con él en verdad. En este contexto, Don Bosco entiende el servicio y amor a los jóvenes, principio de vida, por encima de la religión y los templos, siendo la persona del joven la meta de su corazón. Evocando a este santo, Mario Peresson expresa:

No basta amar. No basta que los jóvenes sientan que son amados y queridos de verdad. Es necesaria la reciprocidad, la correspondencia; el amor no puede darse en sentido único. Los

34 Mario L. Peresson T., *Educación con el corazón de Don Bosco* (Alcalá: CCS, 2010), 239.

jóvenes al sentirse acogidos, amados, comprendidos, sienten la necesidad de corresponder a los educadores, ellos le manifiestan gratitud, acogen lo que el educador propone para su bien, aceptan y viven los valores que se les presentan. El amor es interpersonal (...) La gratuidad es correspondida con la gratitud³⁵.

Por lo tanto, la pedagogía del amor, fundada en la caridad, está llamada a cultivar una *educación de talentos* que motive el aprendizaje personal del educando –donde el principal talento es la persona amada, al lado del estudio y sus habilidades particulares, del arte y del deporte, y de los talentos extracurriculares–. Esta educación debe ir a la par de una razón compartida y con sentido, que genere un pensamiento crítico, para la realización del proyecto del hombre y el proyecto de Dios. Para Don Bosco *la razón, la religión y el amor*, constituyen los tres pilares de su sistema preventivo, planteando al amor como camino integral y pleno. «*Este sistema descansa por entero en la razón, en la religión y en el amor*». En estas palabras compendia los principios que fundan su pedagogía y el estilo de convivencia, es decir, los valores que deben caracterizar las relaciones entre los educadores y los jóvenes y de los jóvenes entre sí»³⁶.

Sobre lo anterior conviene resaltar dos aspectos: primero, que el pensamiento crítico equivale a un pensamiento dinámico que busca orientar verdaderamente al hombre en su realidad y contexto. Crítica y sentido humano son semejantes pues son dos valoraciones profundas de la realidad y la razón humana, que cumplen la función de juicio analítico permanente, que somete la vida concreta a partir de sus hechos. Por esto ella se fundamenta siempre a favor de la persona y no a la manipulación de intereses que suprimen el lugar de esta. Segundo, que la religiosidad y la espiritualidad, al responder al sentido último del ser humano, permiten a las dimensiones antropológica y teológica la concepción de un hombre y una persona como un ser que se proyecta al todo, que tiene imagen eterna, con

35 *Ibid.*, 262.

36 *Ibid.*, 325.

un concepto de Dios altamente entrañable, concreto y real. Mario Peresson expresa para esto el profundo sentido que tiene el término religiosidad: «entendemos por *religiosidad* la actitud dinámica de apertura de la persona al sentido más radical y profundo de su existencia y al compromiso de vida coherente»³⁷.

Pero razón y religión no podrían hacer parte del proyecto de Dios, a no ser que estuvieran íntimamente ligadas al alimento sustancial: *el amor*. La sentencia «Yo soy el camino, la verdad, y la vida; nadie viene al Padre, sino por mí» (Jn 14, 6) tiene razón de ser gracias al amor. Jesús es la imagen del Padre, por lo tanto, la imagen de Dios, pero más que eso es el sentido profundo para la humanidad. Jesús es el proyecto de vida para la humanidad, cuyo motor incondicional es el amor, amor comunicativo, social y auténtico. La voluntad del Padre, es decir, la voluntad del amor, es la ruta definitiva de humanización. «para Don Bosco, la amorevolezza (...) es el camino para alcanzar la meta que él se propone a través de la educación: formar al creyente, seguidor de Jesús, comprometido con el cambio liberador de la sociedad»³⁸. El educador del amor debe ser aquel que en lo íntimo del corazón lleve a Jesús y con su razón y manos generosas sirva a sus estudiantes, impartiendo una educación de calidad, respetando la libertad religiosa y contemplando el sentido último de vida.

2.3 Una pedagogía del afecto

La razón, la religión y el amor están estrechamente unidos bajo el sentir humano, bajo la sensibilidad humana. Como se vio anteriormente, el afecto natural y la caridad son dos facultades que manifiestan la realidad del amor. Ahora se estudiará particularmente la dimensión afectiva del hombre. La afectividad es la facultad de la pedagogía del amor que se manifiesta como una voluntad sentiente necesaria para una educación integral, se ubica en el centro del alma, entre la inteligencia y la libertad, y permite el

37 *Ibid.*, 352.

38 *Ibid.*, 356.

encuentro afable del ser humano consigo mismo, con los demás y con Dios. El afecto positivo debe interpretarse como una tendencia tierna, madura y responsable, capaz de integrar a la persona con la sociedad, compasiva con el sufrimiento y finalidad educativa necesaria, que comienza en casa y se prolonga en la escuela.

La afectividad puede y debe educarse y es, precisamente, a través de ella como nuestros hijos y alumnos se abren a la educación. Si queremos que nuestros hijos reciban una educación integral y personalizada, eso requiere un gran esfuerzo de parte de los educadores –padres y maestros– en el campo de la afectividad³⁹.

Así, la pedagogía del amor debe convocar amablemente a las familias acogiendo sus dificultades para concientizarlas de la suma responsabilidad del afecto y el amor, para que este concepto sea integral y vital, es decir, una *interrelación de seres*⁴⁰. Debe ser ubicado en contexto, de modo que la noción de afectividad supere el carácter de «amor pasional», índice de una falta de formación sobre esta dimensión, en tanto que es asumido como fin y no como medio, por lo que la dimensión trascendente queda relegada a simple inmanencia.

Para definir la acción de amar es urgente estudiar con seriedad y responsabilidad esta área, para estructurar a partir de ella una educación sexual que responda íntegramente al individuo y la sociedad, ya que inclusive en la actualidad esta formación se encuentra abandonada sobre los niños y jóvenes. Esta realidad debe considerarse con seriedad y compromiso en la infancia, ya que más adelante la falta de orientación y conducción puede ser difícil de tratar⁴¹.

Por esto el carácter prioritario del papel de la familia en la educación. El educador debe buscar que los padres se concienticen

39 María Adela Tamés, *Pedagogía del corazón* (San José de Costa Rica: Promesa, 2001), 11.

40 El término *da sein* de los existencialistas alemanes es distinto al típico «ser en relación» utilizado en esta investigación.

41 Cf. *Ibid.*, 17.

del compromiso que poseen frente a la formación de los hijos, responsabilidad de tipo personal, físico, afectivo, espiritual y con autoridad. Todos estos elementos aseguran una educación integral que permite al niño y al joven abrirse a la realidad del amor, educando el corazón, finalidad educativa que debe considerarse de primer orden para la familia y la escuela, y con esto construir un amor respetuoso y responsable, de entrega y gratuidad.

Ese amor presenta dos manifestaciones cruciales: primero, la creación como el amor de Dios creador, y segundo, la construcción de pareja. Es necesario sobre estas dos manifestaciones fortalecer la donación de sí del ser humano, principio y éxito de la unión con Dios o con la pareja, que abre el egocentrismo del individuo a una relación por otro y para otro. Esta unidad del ser se logra por el amor, pero un amor en relación, no solo de una vía⁴². Adela Tamés encuentra que la comprensión afectiva del hombre se logra al profundizar sobre el concepto de persona, fuente de una acertada vivencia de afectos, y proceso y horizonte seguro para la misión educativa.

Mejorar como persona supone mejorar en la acción, la reflexión y la relación. La educación es un *proceso de personalización* que realiza la persona bajo la ayuda y orientación de quien dice educarlo; porque, en realidad, la persona –ella misma– es la que se educa. Este proceso hay que facilitárselo; pero ella misma es el centro dinámico de su propia formación⁴³.

La pedagogía del amor –pedagogía de la persona– es motor para la educación y paradigma. Esto requiere de un estudio antropológico que construya la voluntad, el afecto y la personalidad, formación de una voluntad sensible para la convivencia. En este aspecto, el libro de Tamés, *pedagogía del corazón*, define algunos elementos básicos del concepto persona: la corporei-

42 El pensamiento de San Agustín, sobre todo en su obra *Las confesiones*, resalta la importancia del corazón humano y los afectos.

43 *Ibíd.*, 27.

dad, el valor absoluto de la persona y la persona como principio de toda actividad humana⁴⁴. Todo esto posibilita el cultivo de convicciones firmes cimentadas sobre afectos ordenados, permitiendo una seria maduración de la persona. Para ello la voluntad, aparte de permitir el dominio de sí, necesita ser sensible y autocomprendible sobre las decisiones que va realizando, de manera que el «sí» de su decisión debe tener las características de autonomía, responsabilidad y relación. Este es el origen de un acto educativo, donde se encuentra la unidad del ser del individuo con la pluralidad de los otros. Con esta base antropológica, la pedagogía del amor aporta significativamente a la educación de la afectividad y la sexualidad, con un concepto claro y un marco cultural de valores. Su estudio debe partir de la identificación de indicios presentes en niños y jóvenes, ofreciendo el concepto de amor que responde a la falta de dignidad humana y con ello construir la nueva cultura, para garantizar seriedad, compromiso y madurez con la humanidad, a nivel interdisciplinario. Solo así el amor se manifestará en plenitud, un amor integral que cobra su verdadero dinamismo, entendiendo su instancia espiritual y humana para el servicio de la educación en la sexualidad.

El amor humano, por ser el hombre un ser encarnado, abraza al cuerpo y este expresa el amor espiritual. La sexualidad no es algo puramente biológico: es expresión de una donación personal del hombre y la mujer hasta la muerte. Es verdad que no es un camino fácil de recorrer; por eso, su elevación a Sacramento constituye una ayuda para la fidelidad; pero, exige siempre capacidad de sacrificio y es, a la vez, motivo de honda y duradera felicidad⁴⁵.

44 Cf. *Ibid.*, 26.

45 *Ibid.*, 41.

2.4 *Una pedagogía de las relaciones personales y del diálogo*

Al entender que la dimensión afectiva educa al hombre de tal forma que abre su individualidad a los demás –a partir de la autocomprensión afectiva de sí mismo–, entonces se observa que la educación de los afectos posibilita unas sanas y responsables relaciones interpersonales, unas relaciones en éxtasis, que consolidan la comunicación como fuente de humanización. Así, el llamado vocacional, de ser personas, se logra en la medida que el hombre y la mujer se realizan como tales, en el testimonio auténtico de vida, trabajo y verdad. Por eso es válido interpretar la pedagogía como un arte de la comunicación, arte sobre las relaciones humanas más personales, entre el maestro y el discípulo, entre el docente y el dicente⁴⁶.

En esta pedagogía, el verdadero maestro vive por y con el discípulo, y no tiene otra felicidad mayor que verse realizado y reflejado *en* el discípulo. Los niños y jóvenes protestan con fuerza cuando no se sienten acompañados de sus docentes, cuando el resultado de la educación es problema de aquellos. La responsabilidad educativa recae de esta forma en la acogida personal del maestro frente a sus estudiantes, acogida por amor y no por apetencia, pues en el momento de discriminar a un individuo y no valorarlo como persona se pierde el sentido humano y su construcción.

La doctora Juana Sánchez Gey trata precisamente el tema de la pedagogía del amor como una cultura propicia para las relaciones interpersonales, a partir de una lectura antropológica de Jesucristo en el evangelio. Es una cultura del encuentro, de mundos, el mundo individual, social y trascendental, donde Cristo es ejemplo para la historia.

Vamos a centrar como núcleo antropológico la idea de persona, pero si me refiero a cómo es esa pedagogía, nos tenemos que centrar en

46 Cf. Juana Sánchez Gey, *La Pedagogía del amor*, consultada en junio 7, 2012, www.youtube.com/watch?v=Wako1CiaCz8.

el significado de la palabra «encuentro». O dicho de otra manera, el modelo pedagógico que Cristo, y nuestro fundador Fernando Rielo, nos propone, son las relaciones personales. Proponemos la Pedagogía del amor como una «pedagogía del éxtasis»⁴⁷.

Así, se fija uno de los postulados centrales de esta investigación: *el concepto auténtico de persona se descubre cuando el ser humano se acerca a Jesús de Nazaret*. En esto consiste la verdadera realización de hombres y mujeres: ser personas, seres de encuentro y para el encuentro de los demás y de la creación. Cristo dejó su experiencia del amor cimentada en su persona, abierta al horizonte, en relación con la creación, dejando como testamento, más que al Jesús histórico, el mensaje trascendente del amor depositado en el evangelio. La historia de Cristo, a nivel espiritual, es un don de la fe. Sin embargo, se puede acceder a ese don mediante la apertura humana a los valores cristianos.

Y la persona que busca ese mensaje de amor, se define en el *verdadero diálogo*, acto de transformación personal auténtico, donde maestro y discípulo son uno. Aquí, la palabra tiene la función de alentar al hombre y motivarlo a la acción, al trabajo, a un diálogo profundo y comprometedor sobre lo esencial del hombre, sobre su destino y sus proyectos personales, sobre el proyecto de Dios. Por esto, Cristo dialoga y convierte al hombre, convirtiendo al diálogo «en el acto de comunicación más completo, pues no es un diálogo cualquiera sino que es un diálogo transformativo; así, la educación tiene que servir para educar, para cambiar»⁴⁸. La presencia del mal se realiza justamente cuando el juicio humano no es personal, no desde el amor; ante esto, Cristo enseña a salvar a los demás por el amor, la misericordia y el juicio, dejando al pecado en un segundo plano frente a la dimensión del amor. El *maestro* siempre irá al sentir humano profundo para convertirlo en diálogo, educando al hombre para la vida plena y resignificando los silencios y gritos

47 Ídem.

48 Ídem.

de la vida, de tal forma que su alegría es plena cuando sucede la conversión de un camino equivocado.

Por ende, el diálogo se convierte en instrumento fundamental para el cambio, cuando conlleva palabras que alientan la razón humana y motivan a la acción, permitiendo que la palabra relacione al ser humano con los objetos –de manera comprometedora–, contrarrestando la cultura del discurso de forma, pero no de fondo, que abunda entre los sofistas y la retórica descontextualizada. Sobre todo en el medio popular es necesario un camino de compromiso con el otro, mediante la formación de educadores que impulsen a superar los retos que enfrentan los niños y jóvenes, educadores que enseñen el proceso interior de la vida y el aprendizaje para la felicidad, hasta lograr valorar la experiencia del amor como anuncio para los demás.

La pedagogía del amor, como pedagogía del éxtasis, invita a los educadores a buscar el corazón del otro, a llegar a su ser, para que la verdad, resultado del amor, abra las entrañas humanas y anuncie el gozo de la vida. Es cierto que hubo necesidad de conceptualizar el amor y su experiencia, pero lejos de entender el marco académico en sí mismo, se camina hacia una educación como arte, arte de afectos que transforman vidas.

2.5 Una disciplina con amor

La educación actual estudia el *ambiente* escolar propicio, que genere una mejor convivencia entre sus miembros y los prepare para la vida. Para ello es adecuado analizar las habilidades que los estudiantes deben manejar, a fin de realizar satisfactoriamente sus vidas, en un ambiente armónico a partir de una disciplina en el aula. Jane Nelsen propone un método que desea evidenciar una organización funcional, proyectando a niños y jóvenes sobre habilidades y en la formación de actitudes autónomas para la construcción social y de bienestar. Así, el ser humano, al reconocer la diferencia, mediante la confianza y el progreso en

equipo, observa al otro desde un mismo nivel, no por encima ni por debajo. Y como los educadores están llamados a convocar para la vida y la misión educativa, la marginación y el rechazo no pueden ser acciones lícitas, que solo demuestren incapacidad del docente para gestionar procesos educativos. Su método tiene como fin de la educación la creación de un entorno para la vida, donde el aprendizaje supera las dificultades.

Es el sueño de que existan colegios donde los niños nunca se sientan humillados cuando tienen un fracaso (...) donde los estudiantes aprendan a cooperar en lugar de competir (...) Es el sueño de que los estudiantes y los profesores se ayuden mutuamente para crear un entorno que inspire apasionamiento por la vida y por el aprendizaje, porque el temor y los sentimientos de insuficiencia y desmotivación han dejado de ser parte del entorno de aprendizaje⁴⁹.

El anterior sueño educativo, cálido y abierto, logra el valor del respeto gracias a la asistencia de los estudiantes, asistencia basada en la escucha y la seriedad de la persona, con lo cual se puede generar un trabajo común que posibilite la superación de los problemas presentes. En ese sentido, el gran reto educativo lo presenta el maestro frente a su *ser*; más que saber, la persona *es*; vivir bien implica una vida integral con sentido pleno, una seguridad de sí mismo y una capacidad enorme de amor por la vida, que responda con actitudes positivas a la convivencia, el trabajo y al deleite de la vida.

Por ello propone habilidades necesarias para la vida, clasificadas en cuatro grupos esenciales: 1. Habilidades intrapersonales. 2. Habilidades interpersonales. 3. Habilidades de adaptación al sistema. 4. Habilidades de juicio⁵⁰. En su estudio entran a considerarse factores de la percepción humana que determinan las tres dimensiones del hombre: física, emocional y espiritual, para establecer que este conjunto de habilidades bien enfocado

49 Jane Nelsen y Lynn Lott, *Disciplina con amor en el aula* (Bogotá: Planeta, 1999), 21.

50 Cf. *Ibíd.*, 27.

conduce acertadamente a la obtención de resultados satisfactorios, donde se afirma con argumentos la dimensión personal como base educativa, que posibilita unas auténticas relaciones y un sentido de pertenencia a un sistema participativo. Esta educación, que fomenta a la persona y sus valores, lucha por defenderla y reflexionar en torno a ella, analizando los beneficios que cada ser humano aporta en la construcción de la convivencia para edificar una cultura del amor en la empatía entre estudiante y docente.

2.6 Una educación moral personal

La construcción de valores es cultura pedagógica, sobre todo valores morales. Josep Puig presenta una *clarificación de valores* en la educación moral, resaltando entre todos los valores al amor y más aún la persona, como referentes últimos para el hombre. Él manifiesta que la educación moral debe ubicar a los valores bajo la noción de realidades de tipo personal y que la enseñanza necesita mejorar el proceso de valoración en sí, más que adoctrinar según un sistema de valores⁵¹. Es necesario entender el mundo del valor como valor «en la persona», lo que implica un reconocimiento o toma de conciencia de los valores que el sujeto posee. Así se gana una conducta personal más ajustada al individuo según la norma. Desafortunadamente, la falta de sentido social y felicidad cuestiona la fragilidad de la formación moral actual y su papel relegado en la educación. «Hoy existe crisis de conducta, de modelos, de motivación y de autoestima en las instituciones, en los sistemas, en los ideales y por lo tanto en las personas. Las aspiraciones no se presentan en el ámbito de la trascendencia, sino en el del empleo, la productividad y el éxito económico»⁵².

51 Cf. Josep M.^a Puig Rovira, «Construcción dialógica de la personalidad moral», *Revista Iberoamericana de Educación* N.º 8 (1995), 105, consultada en octubre 16, 2012, <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/pdf>.

52 María Guadalupe Ramos C, «Teoría y práctica de la educación moral», *Revista Educación en Valores* 2 (2004), 5, consultada en octubre 16, 2012, www.evalores.cid.uc.edu.ve/pdf.

Por ende, la educación debe facilitar el proceso de reconocimiento y de socialización, a través del desarrollo del criterio de juicio, el cual está inmerso en la promoción de habilidades comunicativas que generan una mayor apertura a la realidad y a los otros. La libertad, a nivel moral, se halla en el crecimiento personal con el otro, no en el individualismo, ni en una razón aislada, ni en la aceptación sumisa de normas sin reflexión. Así, el diálogo emerge como camino humanizante, a partir de ideas y juicios que conducen a la formación de sociedad y cultura. Concluye Puig con estas palabras: «si el diálogo constituye el componente esencial de los procedimientos morales, las emociones y sentimientos no son únicamente su motor sino también una de las condiciones constitutivas del juicio y la autorregulación»⁵³.

Esta solidez dialógica posibilita una reflexión ética: la persona conduce el acto educativo dando evolución a la historia y a la sociedad. De esta forma, distintas nociones como la instrucción, el acto social, el acto comunicativo, el acto de personas, el acto moral y religioso, dan consistencia a la propia naturaleza del hombre (física) para la construcción de la disciplina (moral)⁵⁴. Xavier Zubiri termina por mencionar, al respecto, que la persona es «autopropiedad», donde el ser del hombre está, desde sí, estructuralmente abierto a los demás y configurando los caracteres de la inteligencia, voluntad y libertad⁵⁵. Y debido a que la personeidad es siempre –en cambio la personalidad se construye a lo largo de la vida–, Zubiri afirma que, desde el embrión, «el hombre es siempre el mismo pero nunca es lo mismo; por razón de su personeidad es siempre el mismo, por razón de su personalidad nunca es lo mismo»⁵⁶.

53 Josep M.^a Puig Rovira, *op. cit.*, 118.

54 Cf. Emile Durkheim, *La educación moral*, (Madrid: Morata, 2002), 70, consultada en septiembre 2, 2012, <http://books.google.es/books?hl>.

55 Cf. Blanca Castilla y Cortázar, *Noción de persona en Xavier Zubiri: una aproximación al género*, 25, consultada en septiembre 2, 2012, <http://books.google.com.co/books?id=nzovGkDvRd8C&printsec>.

56 Xavier Zubiri, *El hombre y Dios* (Madrid: Alianza, 1984), 51.

Ser persona, evidentemente, no es simplemente ser una realidad inteligente y libre. Tampoco consiste en ser sujeto de sus actos. La persona puede ser sujeto pero es porque es persona, y no al revés. También suele decirse que la razón formal de la persona es la subsistencia. Pero yo no lo creo: la persona es subsistente ciertamente, pero lo es porque es suya. La suidad es la raíz y el carácter formal de la personeidad. La personeidad es inexorablemente el carácter de una realidad subsistente en la medida en que esta realidad es suya. Y si su estructura como realidad es subjetual, entonces la persona será sujeto y podrá tener caracteres de voluntad y libertad. Es el caso del hombre⁵⁷.

2.7 Una visión ecológica hacia la felicidad

Si la educación se ha previsto como un acto de amor personal, que convoca en afecto a educadores y estudiantes para promover disciplinas dentro de un marco moral, entonces ¿se puede desear la construcción de la felicidad en la escuela? Ya muchos investigadores han abordado el tema del éxito escolar; sin embargo, se necesita un estudio interdisciplinar sobre el tópicico de la felicidad y sobre las herramientas adecuadas a la hora de trazar un camino para una escuela feliz. La doctora Mirtes Cherobim aporta un camino posible planteando un aprendizaje de la felicidad⁵⁸ en el que este fin del hombre sea considerado hoy como un asunto personal, responsabilidad y reflexión para cada ser humano.

La aspiración a la felicidad es un fin natural de la vida de todas las personas. Y de Aristóteles hasta hoy no ha cambiado mucho en relación con la búsqueda de la felicidad. Ya no está tan claro definir en qué consiste esa felicidad pues se trata de un *asunto personal*, y, como dice Marías (1998), cada hombre o mujer tiene que pensar, tiene que preguntarse por lo que entiende por felicidad y lo que necesita para ser feliz⁵⁹.

57 *Ibíd.*, 49.

58 Cf. Mirtes Cherobim, *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz* (Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, 2004).

59 *Ibíd.*, 25.

La felicidad es un fin natural de la vida, que trasciende al ser humano, somos felices o no lo somos, y esto es el fruto de una construcción personal que encuentra en Dios la realización plena o, por el contrario, que ha rechazado un sentido último y profundo. Los indicadores de enfermedades como la ansiedad y la depresión generan una reflexión sobre la falta de una educación para la felicidad y hacia Dios, que sepa enfrentar la realidad y sus vacíos. No hay nada más equivocado que colocar el sentido último de la vida en la ciencia, el arte o la tecnología, ya que son solo medios y no fines para la felicidad. La autora comenta, al respecto, que aunque los conocimientos científicos y tecnológicos han avanzado, el *sentido del hombre*⁶⁰ y su bienestar ha desmejorado.

Así, el ser humano es un ser para los demás y con los demás, lo que define su existencia como coexistencia; el otro ser está presente ante la existencia personal del hombre como alguien que impacta sus propias dimensiones, con lo que se reafirma la noción de amor como el encuentro y el reconocimiento del otro ser en su subjetividad⁶¹. El concepto de amor que quedó mencionado bajo el arte, un arte de éxtasis, entiende que la vida debe contemplarse en la concreción de un proyecto personal de carácter trascendente, que tenga en cuenta aspiraciones particulares de cada individuo en el marco del respeto por la libertad, con lo cual se puede aprobar la felicidad teniendo en cuenta «no sólo las propias posibilidades de acción, sino además conocernos a nosotros mismos»⁶².

De este modo, la educación presenta a la ciencia y a su ámbito académico particular, como un medio de comunicación con la naturaleza, en el cual el educador y el estudiante deben sentarse a dialogar y a explorar las mutuas inquietudes, descifrando constantemente los misterios científicos. Actualmente se considera la teoría física de los sistemas abiertos, que se transforman a

60 Cf. *Ibid.*, 27.

61 Cf. *Ibid.*, 32.

62 *Ibid.*, 40.

partir del cambio de energía y materia, lo que hace pensar sobre la existencia de un ente autorregulador natural: «Moraes, (2000), partiendo de la teoría de la relatividad, reconoce los sistemas abiertos (...). Así, reconociendo aún la existencia de una capacidad autoorganizadora en la naturaleza, de la visión de la totalidad, de la creatividad inherente a los procesos de la naturaleza surge la necesidad de una nueva visión de mundo»⁶³. Con esto, es necesario reflexionar y renovar la anterior mirada hacia el mundo, de cara a una pedagogía auténtica, para que la dimensión científica al lado de la dimensión humanista forme una escuela feliz, espacio abierto que capacite integralmente para la vida.

La escuela que concibo como una «escuela feliz» debe ser una institución preocupada de formar un individuo capaz de construir sus sueños más profundos y no solo de recibir algunos conocimientos que le puedan capacitar para la vida. El proceso de la vida es más amplio y complejo. Una escuela que piensa así tiene que buscar un modelo educativo distinto de los modelos convencionales⁶⁴.

¿Cómo transformar al respecto la educación? Trazando una dimensión ecológica para la vida, que enfrente y responda a la experiencia negativa de la mentalidad capitalista occidental, mentalidad que ha malformado y manipulado el entorno natural. El planeta debe ser entendido como un ser humano fundamental, ser en relación constante, al cual se le deben sobre todo los valores del respeto y la responsabilidad. Si la dimensión personal no está vinculada al ser del planeta, sino enajenada, el entorno reaccionará y demandará el error. Para esto son necesarias habilidades y actitudes de vida, en relación ecológica, siendo la comunicación un factor de desarrollo humano en la construcción de la felicidad. Así, ecología y escuela definen la noción de *ecología organizacional*. La doctora Cherobim entiende el concepto como un término en relación: «la organización ecológica (...) se usa para referirse al complejo de

63 *Ibid.*, 60.

64 *Ibid.*, 55.

interrelaciones funcionales por cuyo medio el hombre vive. Existe mucha semejanza de significado entre organización y lo ecológico, pero el adjetivo le da el sentido al respecto del objeto»⁶⁵. En ese sentido, la escuela es una asociación funcional en unidad, donde los seres que se relacionan provienen de distintas familias, los cuales son influidos por el entorno escolar.

Queda por decir que entre ellos se presentan dos dimensiones –ya mencionadas–, la intrapersonal y la interpersonal, las cuales son marco referente en la acción educativa. La primera sirve de ámbito para la competencia del hacer y del conocer, en tanto que la segunda vela por la competencia del ser y del convivir, competencias básicas del aprendizaje escolar. La felicidad en la escuela será decisiva en tanto la educación se comprometa a construir espacios de vida y saber, teniendo en cuenta el contexto de la realidad para que a partir de él proyecte la mejor organización al servicio de los demás.

Como conclusión de este tema, quedó claro el concepto auténtico de persona en el acercamiento con Jesús de Nazaret. La pedagogía del amor tiende a *Jesucristo*, cuya autoridad se fundamenta en su relación íntegra de amor con su Padre celestial, quien interpela la pluralidad humana para orientarla a la unidad, de tal forma que el carácter personal del maestro, *el amor*, conserva su fidelidad gracias a la acción del Espíritu de Cristo, liberando a la humanidad de la ignorancia, el dolor y la muerte. Don Bosco, a ejemplo del maestro, hereda su *caridad pastoral*, siendo educador de jóvenes populares, recibiendo el llamado a *ser en el otro*, bajo un amor recíproco de gratuidad y gratitud. Con ese fin se analizó el sistema preventivo sobre los pilares de *Razón, Religión y Amor*. Con base en este origen educativo, la pedagogía del amor busca proyectarse integralmente sobre su dimensión personal, entendiendo que la afectividad fortalece la voluntad y el carácter humano, forjando seres autónomos y responsables capaces de integrarse a la sociedad

65 *Ibíd.*, 92.

y compasivos con el sufrimiento, gracias a la vivencia de unas *relaciones interpersonales de verdadero diálogo*, acto transformador auténtico, donde maestro y discípulo son uno, en un ambiente abierto de participación y aprendizaje para enfrentar con decisión los retos morales presentes en la construcción de una escuela feliz.

3. Aporte de la educación a la Pedagogía del Amor

La pedagogía del amor quedó estructurada bajo los anteriores siete lineamientos particulares, que le dieron consistencia, sentido y proyección humana. Sin embargo, falta contextualizar su campo de acción, el campo de la educación popular y el campo del concepto de persona, para situar el estatuto epistemológico de la Educación Religiosa Escolar como aporte a la nueva pedagogía. Así se verá con mayor claridad y estructura el rumbo de los lineamientos bajo un orden establecido y con un sentido de proyección que abra caminos a la reflexión pedagógica.

3.1 Por una educación popular

La educación popular tiene sentido en la medida que las personas son protagonistas de su propio futuro y, construyendo su sociedad, logran una calidad de vida adecuada, respondiendo con valor a la hostilidad del entorno. Así, el conocimiento se identifica con un proceso en el que el estudiante descubre y da sentido a los hechos, no en tanto que el conocimiento sea impuesto bajo el interés de otro agente. Es por esto que la actual política neoliberal comete el grave error de excluir y oprimir a las clases menos favorecidas con su interés expansionista, en beneficio de unos pocos. La realidad histórica popular, contradictoria y conflictiva, pide a la educación una responsabilidad y compromiso al respecto, que nazca de una actitud educadora de encarnación de esa vida particular para proyectar su pluralidad y heterogeneidad. La pedagogía del amor generará una educación crítica y creativa de interculturalidad, que aferre raíces para enfrentar con vigor los desafíos de la realidad, más aún en Colombia, un país pluriétnico y pluricultural que sufre

en sus habitantes la exclusión social de parte de sectores políticos y económicos egocéntricos.

El lugar en el que se pueden evaluar los efectos de la Educación Popular se halla en la calidad de la vida cotidiana de las personas y de los grupos, medida (si es que esto se puede medir) en el compromiso de cada vez más personas, dispuestas a ser «sujetos protagónicos de su propio destino», entendiendo con ello a alguien que se agrupa con otros para construir juntos, activa, conscientemente y de manera participada, su propio mundo y su propia vida⁶⁶.

3.2 Breve reseña del concepto de persona en la educación

A lo largo de la historia se ha venido construyendo el concepto de persona. Así, la antigüedad tuvo como ideal del hombre al sabio, que interpretó la cultura de sus antepasados para descubrir en ella los primeros principios a imagen de la naturaleza. La Edad Media, por su parte, entendió la educación como un proceso de perfeccionamiento que dirige al hombre a la santidad, el cual se forma para consolidar su vida en Dios, a través de la cultura y la conquista de tierras. La Edad Moderna rechazó de raíz los ideales, héroes y modelos, para ir tras el hombre independiente, el cual debe realizarse auténtica y espontáneamente. Llega la edad Contemporánea, que resalta el carácter colectivo de la naturaleza humana, ya no el individual; plantea que el hombre no es un ser estable sino que vive bajo leyes sociales, de todo tipo, que influyen en él y debe conocer para orientar su progreso en la sociedad⁶⁷. El panorama anterior permite subrayar ideas claves en la elaboración del horizonte educativo: conocimiento y sabiduría, perfeccionamiento y cultura, individuo y autonomía, especificidad humana y sociedad, las cuales orientan el sentido que Adela Tamés concede a la educación: «la autorrealización humana, que tiene como fin el logro de la felicidad que es el fin de la vida humana.

66 Mario L. Peresson T., *La Pedagogía de Jesús*, op. cit., 30.

67 Cf. María Adela Tamés García, *El desarrollo humano* (Bogotá: Ágora, 1992), 85.

La autorrealización es pues, el desarrollo integral de todas las energías humanas»⁶⁸.

En esta historia surge entonces el *personalismo*, como respuesta al individualismo y al socialismo, que postula a la persona humana en sus elementos de libertad y creatividad, los cuales forman una naturaleza humana capaz de ser perfeccionada sin límite, con el fin de alcanzar la autonomía y la responsabilidad social. Interesa mucho saber que el personalismo propuso generar una experiencia de inculturación para alcanzar un crecimiento de la persona humana, estableciendo una crítica cultural en un aporte de creatividad. Con estas bases formula su tesis «Todo ser humano es persona», que afirma al hombre como agente de valores, con dimensiones educativas y para el servicio de los demás, por lo cual necesita de una sociedad que escuche sus iniciativas, de tal modo que «todo hombre debe tener acceso a la educación para realizarse como persona»⁶⁹. Así, enfocamos el personalismo hacia una educación popular intercultural, que facilite la participación de los distintos individuos para una integración cultural, fortaleciendo la identidad particular y la identidad institucional educativa.

3.3 Naturaleza y fin de la Educación Religiosa Escolar

La Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) expresa que la educación religiosa es un área fundamental de la educación, con el propósito de formar integralmente al ser humano. La religión, dimensión constitutiva del ser humano y parte integrante de la cultura, tiene en cuenta, dentro de su naturaleza, a la persona y su proceso de realización, aunque su legitimidad no debe aislar el sentido reflexivo ni de interiorización. La religión, acción resultante de la cultura, es un puente de comunicación entre la sociedad y sus imaginarios, lenguajes, costumbres, que muchas veces pasan desapercibidos y no son conscientes. En el contexto latinoamericano,

68 *Ibid.*, 101.

69 *Ibid.*, 89.

es innegable la contribución que ha hecho el cristianismo y el mundo precolombino a la forma de ser, donde la cultura ha determinado la naturaleza de la educación religiosa, la razón de ser de la persona y su identidad religiosa. En ese sentido, Dios, el mundo, el significado del hombre, el sentido de la vida, son algunas de las finalidades educativas. La Educación Religiosa Escolar –de acuerdo con Salas en su *Didáctica de la enseñanza de la religión*– motiva y renueva «los interrogantes sobre Dios, sobre la interpretación del mundo, sobre el significado y valor de la vida y sobre las normas del valor humano, y posibilita una respuesta que nace de la fe»⁷⁰.

3.4 *Estatuto epistemológico de la Educación Religiosa Escolar*

Fundamentos antropológicos. El hombre, al ser definido como un ser integral, es un ser de realidades, concepto antropológico de Xavier Zubiri. En él, la razón se expresa como una inteligencia sentiente, que orienta la dimensión religiosa bajo el término de religación –esta es la derivación de antropología teológica–, renombrando la teología como un problema teologal, donde la naturaleza, el mundo, el hombre y Dios son los grandes interrogantes de la existencia humana. Esta conciencia, a su vez, le enseña que la realización personal y la felicidad se encuentran como parte de la vida del Trascendente, en tanto que *somos seres en proyección*, teniendo en cuenta, eso sí, que uno de los problemas fundamentales de la antropología es la existencia humana, lo que somos, –y esta es la derivación de antropología filosófica–. A partir de lo anterior se establece el sustrato de la *antropología religiosa* de la investigación, que contempla estos y otros problemas, de tal forma que los seres humanos puedan encontrarse y dialogar con la trascendencia. Este diálogo, conciencia de sí mismo, posibilita al *ser Trascendente*, que permite a la decisión humana ir más allá del

70 José Luis Meza Rueda, «Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (Bogotá: San Pablo, 2011), 21.

mismo hombre, de su cultura, de su sociedad, de las normas, de tal forma que la verdad se presenta como liberación y su razón de ser.

En ese sentido, el ser humano construye una *experiencia religiosa*⁷¹. Para él la historia revelada, de alguna manera, lo interpela en su experiencia personal pero además involucra al mundo en el que vive. Aquí cabe la posibilidad de no comulgar con la participación de Dios o de comulgar con su participación activa en la historia, lo cual implica que la creatura libre comprenda su lugar dentro de la revelación, como copartícipe de la historia y responda a dicha presencia divina. Al abrirse a esta realidad total y colocar a su servicio todas sus dimensiones, entiende que el ser Trascendente está presente en todas ellas. Así, «la presencia del Trascendente (...), la conciencia que tienen el hombre y la mujer de esta presencia y la respuesta que ellos ofrecen son, pues, los tres elementos fundamentales de la experiencia religiosa»⁷².

Fundamentos sociológicos. La secularización, la sana valoración de la persona y el reconocimiento de un mundo más humano, sobre todo para los menos favorecidos, significan un adelanto en el encuentro del hombre en sociedad. Ciertas cuestiones religiosas, cerradas, poco racionales y poco dialogantes, ya no son aceptadas por la sociedad. Por esto, la religión ha tenido que aceptar la fuerza de la realidad, el deseo de madurez y autonomía, de forma que el hombre sea protagonista de su cultura y de su religión. Además, este medio ha permitido establecer un correcto pluralismo, que respeta pacíficamente a la persona, su pensamiento y su libertad religiosa. Precisamente cuando no hay identidad cultural se presenta una mayor intolerancia social, lo cual es debido, entre otras cosas, a los continuos cambios en las estructuras sociales, factor determinante que genera transformaciones políticas, económicas y culturales. Esto plantea la oportunidad de reasumir

71 Cf. María del Socorro Vivas Albán, «Fundamentos antropológicos de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, op. cit., 129.

72 Ídem.

el hecho religioso, de resignificar el horizonte religioso de cara a una humanidad integral y para todos. Es necesario entonces lograr definir los procesos de inculturación y aculturación, para luego entender el mecanismo intercultural que se ha expresado, debido a que los anteriores dos forman parte del ámbito escolar y de la identidad personal y social.

Se puede distinguir entre un proceso de socialización que introduce por primera vez a una persona social en una cultura (inculturación) y uno que consiste en la interiorización de otra cultura que se inserta en la precedente con éxito más o menos satisfactorio (aculturación). El primer caso (...) se da en la socialización de los recién nacidos; el segundo, se aplica a la adaptación de los inmigrantes a la cultura de destino⁷³.

Aquí se resaltan dos direcciones pertinentes. La primera, que muestra al hombre receptor, donde permea en su personalidad los valores socioculturales. La segunda, del individuo, que protagoniza la cultura y dinamiza la sociedad. Estas dos vías permiten habilidades intrapersonales e interpersonales, fundamentales en la significación del proceso intercultural, que va más allá de la educación multicultural: «la educación intercultural (...) se refiere a la relación entre personas y grupos. La interculturalidad sí se refiere a [esa relación] y la califica como una relación basada en el respeto y desde posiciones de igualdad»⁷⁴; con esto, las personas no solo tienen un lugar social, sino que están convocadas a construir su sociedad y cultura.

Fundamentos psicológicos. El fundamento para la formación de los valores en la ERE radica en el momento vital del estudiante, es decir, el momento de su *desarrollo humano*. Es necesario saber que

73 Luis Mario Sendoya Mejía, «Fundamentos sociológicos de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, op. cit., 157.

74 Sylvia Schmelkes, «La Educación intercultural. Un campo en proceso de consolidación», *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 9 (2004), 11, consultada en noviembre 10, 2012, http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_606/a_8249/8249.pdf.

solo a partir del período de la adolescencia el ser humano presenta condiciones de maduración interna y social en la conformación de su estructura psicológica. Sus valores, su concepción del mundo y su sentido de vida se afianzan generando su dimensión religioso-espiritual. Con el paso evolutivo, el individuo acumula experiencias que consolidan, o no, una fe adulta a partir de la transformación, fe que afianza una nueva manera de creer y de vivir. Frente a este problema es muy importante la superación de las dificultades y adversidades que impone la realidad. Por esto la psicología ha estudiado e investigado el concepto de *resiliencia*, «un proceso dinámico que permite un desarrollo positivo, aún en contextos de gran adversidad, a partir de un conjunto de habilidades que conforman tal capacidad compleja y cambiante»⁷⁵.

Dentro del desarrollo humano es significativo, ante todo, el *crecimiento cognitivo*, proceso del manejo de la información, que abarca las acciones de pensar, comprender y aprender, a partir de la generación de conceptos, imágenes y el lenguaje. Piaget definió, al respecto, cuatro etapas secuenciales: la fase sensoriomotora (del nacimiento a los dos años), la preoperacional –donde se encuentran la etapa preconceptual y la etapa intuitiva– (de los dos años a los siete años), la de operaciones concretas (de los siete a los once años) y, por último, la fase de operaciones formales (en la edad adolescente). Luego debe tenerse en cuenta el *crecimiento del pensamiento moral*, sobre el cual Kolberg aportó tres niveles para el razonamiento moral: el nivel preconventional basado en el dilema de castigos y recompensas, el nivel convencional que se consolida sobre una conformidad social y el nivel posconventional, construido sobre principios morales. Por último, se encuentra el *crecimiento psico-afectivo*, estudiado por Sigmund Freud y estructurado por Erik Erikson. Erikson plantea ocho estadios del desarrollo psico-afectivo, a saber: confianza básica en oposición

75 María Stella Rodríguez Arenas, «Fundamentos psicológicos de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, op. cit., 199.

a desconfianza básica, autonomía en oposición a vergüenza y duda, iniciativa en oposición a culpa, laboriosidad en oposición a inferioridad, identidad en oposición a confusión de roles, intimidad en oposición a aislamiento, generabilidad en oposición a estancamiento, e integridad del yo en oposición a desesperanza⁷⁶.

Fundamentos teológicos. La reflexión teológica cristiana habla del Jesús histórico y el Cristo de la fe. Jesucristo es *uno* y precisamente en la comprensión de Jesús de Nazaret como *persona*, en su proyecto de revelarse como persona, se entiende el concepto de unidad del Hijo de Dios. Por ello Juan Pablo II, en 1986, se refirió al tema del diálogo interreligioso como fuente de unión para la humanidad ante las culturas asiáticas: es «la unión entre los hombres y la unión con Dios, la unión de la humanidad (...) Mediante el diálogo Dios se hace presente en medio de nosotros; porque, en la medida en que nos abrimos unos a otros en el diálogo, nos abrimos también a Dios»⁷⁷.

Así, la conquista y dominación religiosa del pasado que solo dejó arrogancia y desilusión, también soportó una idea de la manifestación de Dios en Jesús de modo exclusivo, idea hermética frente a la historia de las religiones, lo cual opacó la auténtica riqueza divina, riqueza del ser de Dios infinita y no agotable en determinadas tradiciones, pues Dios se revela en toda la historia. De este modo la noción de religación, tratada anteriormente, es clave para la formación integral de las personas, volviendo desde el hombre y su cultura al ser mismo, al origen vital humano y divino, para poder resignificar la realidad. En el contexto latinoamericano, Vivas Albán realiza una acertada lectura de la teología de la liberación, como reflexión hecha desde este continente.

La teología de la liberación, lejos de reducir la revelación a un conjunto de certezas, tiene presente que dicha revelación no

⁷⁶ *Ibíd.*, 179-191.

⁷⁷ *Documento Diálogo y anuncio*, 53. Citado por María del Socorro Vivas Albán, «Fundamentos teológicos de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, *op. cit.*, 235.

puede ser aprisionada, ni mucho menos manipulada, para impedir o resistir la intrínseca fuerza del Espíritu; ni puede ir en contra de la vida de las mayorías empobrecidas del continente. Se trata de mantener una actitud abierta al infalible misterio absoluto de Dios, que irrumpe en la vida de las personas como amor, fuerza de esperanza y liberación⁷⁸.

De esta forma, la experiencia de fe debe nacer obligatoriamente en el ser humano a partir de la encarnación de la revelación de Dios, sobre la historia particular y personal, cuestión que sí posibilita una formación de la dimensión del sentido humano. Este último no crece en una vida ajena, sino en la conciencia personal y activa del hombre. Así, cuando se afirma que «Cristo vive en nosotros» se acepta la realidad de toda la humanidad, para realizar un compromiso con ella, por ella y en ella. En este marco de ideas se despliega el Pluralismo religioso, como camino de valoración personal y social frente al hecho religioso, que presenta una tradición y una reflexión sobre distintos fenómenos y manifestaciones –tema que se abordará en el siguiente apartado–. Solo basta decir que el reconocimiento y entendimiento de la pluralidad religiosa es base para construir, bajo el signo del amor, una unidad e integración de los hombres hacia Dios.

Fundamentos pedagógicos. La ERE tiene la misión de construir la identidad personal. Las creencias han contribuido significativamente a la formación de identidades en el orden cultural y personal. Por eso la pedagogía del amor, al ser una pedagogía de la persona, está llamada a generar identidad. La integración de las competencias de aprendizaje básicas es prueba de este reto, pues coloca los fundamentos del desarrollo humano para el fomento de distintas capacidades. De este modo el interés sobre el ser, el conocer y el convivir, se orienta hacia un *saber hacerse* competente como persona. Por ende, la ERE colabora en el proceso de

78 *Ibíd.*, 226.

maduración humana, enfocando los valores morales y religiosos hacia una experiencia de la trascendencia, dinamismo opuesto a la tendencia de egocentrismo natural⁷⁹. En todo este proceso es fundamental el papel del maestro de ERE, por lo cual estos nuevos educadores deberán capacitarse profesionalmente, en particular en la creación de didácticas modernas y en la actitud seria y comprometida con la formación de sus estudiantes, testimonio perenne de vida y amor.

Sobre el subtema pedagógico Edgar Morín aportó, en nombre de la Unesco, los siete saberes que humanizan la educación del futuro⁸⁰. Estos lineamientos permiten contextualizar mejor la ERE, de tal forma que la educación genere en la mente una actitud vital que promueva un conocimiento pertinente, equilibrando el horizonte particular y general gnoseológico. A su vez, es urgente enseñar la condición humana, la estructura y dinamismo de la persona como ser en unidad, que tiene raíces inmanentes y trascendentes, y que nunca está acabado sino en constante cambio. Y, finalmente, enseñar la comprensión de la realidad, personal y mundial, a través del cultivo de una sensibilidad ética que responda a un compromiso serio a nivel político y social⁸¹. Una educación así debe personalizar su misión frente al educando, de modo que fortalezca su sentido integral teniendo en cuenta los renombrados cuatro aprendizajes básicos. Por ello, la determinación de mejorar la convivencia humana es el requisito indispensable para comprender una educación hacia la trascendencia y hacia Dios.

79 Cf. Gonzalo Jiménez Villar, «Fundamentos pedagógicos de la ERE», en *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, op. cit., 270.

80 Edgar Morín, *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000), 19-21.

81 Cf. Gonzalo Jiménez Villar, op. cit., 263-264.

3.5 Aporte de la ERE

El punto de partida antropológico existencial permite que la experiencia del amor sea encarnable, entrañable, comprometida con el ser humano mismo, con los demás y con Dios, generando una educación en el amor con raíces vitales. Esta cuestión no puede ser concebida al margen del ser trascendente, que en el caso humano convoca al hombre desde lo que él es, otorgándole proyección por medio de la persona, y que de manera particular construye la noción de la verdad. Por ello, la experiencia religiosa abre al ser humano a la realidad, es decir, abre camino al encuentro con Jesús, al encuentro con el amor, al paso de la dimensión afectiva y moral, al entendimiento de una organización ecológica para la felicidad, en una palabra, abre los caminos a los distintos lineamientos de la pedagogía del amor que buscan realizarse en experiencia.

Luego debe contemplarse la construcción de sociedad y cultura, donde la razón y el afecto encuentren plenitud en el acto educativo, a la vez que la formación de valores personales se pueda expresar en el ámbito colectivo. Al respecto, el entendimiento de procesos de inculturación y aculturación conllevan a la formación de una educación intercultural, cuna de respeto para la identidad personal. Sin embargo, esta experiencia necesita de una comprensión de la interioridad del ser humano, que se fortalece para un crecimiento cognitivo, moral y psico-afectivo, observando la unidad integral del hombre. Así, no puede ejercerse la pedagogía en cuestión sin antes tener un serio estudio a nivel psicológico y espiritual, de forma que Dios, o el ser trascendente, sean concebidos y expresados de la mejor manera frente a la realidad humana, donde la reflexión teológica se genere desde la realidad particular que construye un auténtico sentido de la experiencia de fe, la convivencia humana y el sentido trascendente. Por último, la generación de una identidad personal, cultural y religiosa, fines de la educación, posibilitan una educación más personalizada que responda de manera bondadosa a los retos y flagelos del hombre contemporáneo.

Como conclusión de este tema, se observa que la pedagogía del amor debe confrontar la realidad popular con compromiso y respeto, mediante una actitud crítica y creativa de interculturalidad, atendiendo al llamado de formar personas. La religión, al ser un proceso cultural, debe cultivar las raíces del hombre con el fin de generar identidad religiosa y, para esto, la reflexión a nivel epistemológico de la ERE confirma: que la antropología es de carácter religioso, dirigida hacia un ser trascendente donde el individuo utiliza sus habilidades intra e inter personales para su sociedad, siendo protagonista; que la psicología está enfocada hacia un desarrollo positivo, integral y progresivo del hombre; y que la teología permite una reflexión del panorama religioso en diálogo y unidad, forjando una verdadera experiencia de fe que fomenta el sentido convivencial y trascendente del hombre, de modo que la pedagogía del amor tenga mayor identidad como camino humanizante actual.

4. El Amor, puente de comunicación sobre la pluralidad religiosa

4.1 La conquista y el fracaso de la religión

La teología actual tiene el reto de responder al mundo, de manera que oriente la convivencia interreligiosa. Las sociedades pluriculturales que generan una reflexión en torno a este fenómeno religioso, encuentran como punto de orientación la unión y fraternidad de los seres humanos, donde la religión no sea una barrera sino una facilitadora de la convivencia mundial. El mundo, que está transformándose en Uno –junto con las relaciones entre sus componentes–, se pregunta por el camino correcto que deben seguir los seres humanos en conjunto, entonces pone en la balanza de la justicia valores que se gestaron dentro de un pueblo o nación, en la historia y cultura de una tradición o costumbre, sopesando experiencias que han llegado a convertirse en dogmas frente a la cruda realidad de desamor, y se pregunta al final: ¿puede hacerse una teología sobre lo fundamental? Y más allá: ¿puede lograrse una convivencia plena a nivel mundial desde el ámbito interreligioso?

Lo cierto es que, entre religiones, es natural el celo por la sublimación de cada una y el carácter de «elegida por Dios», o por la historia, donde el pueblo que experimenta esa relación sagrada en particular se considera a sí mismo «diferente» y llamado a no mezclarse con los demás pueblos. En el libro del Deuteronomio se encuentran elementos que definían esta relación de Dios con el pueblo de Israel:

Cuando Yahveh tu Dios te haya introducido en la tierra a la que vas a entrar para tomarla en posesión, y haya arrojado delante de ti a naciones numerosas (...) cuando Yahveh tu Dios te las entregue y las derrotes, las consagrarás al anatema⁸². No harás alianza con ellas, no les tendrás compasión (...) Por el contrario demoleréis sus altares, (...) prenderéis fuego a sus ídolos. Porque tú eres un pueblo consagrado a Yahveh tu Dios; él te ha elegido a ti para que seas el pueblo de su propiedad personal entre todos los pueblos (Dt. 7, 1-6).

Este pasaje extenso muestra cómo el mensaje de revelación central «Dios con el pueblo de Israel», va acompañado de otros elementos sociales, políticos y culturales que también hicieron parte de la identidad del pueblo judío. Más adelante, con la venida de Jesús de Nazaret, es clara la manifestación central del mensaje divino «Dios es amor para toda la humanidad» y este mandato supera las circunstancias y factores humanos.

Aceptando la comunión y reflexión teológica católica, uno de sus puntos de debate a lo largo de la historia ha sido el Concilio de Florencia de 1452, que declaró contundentemente profesar y enseñar que nadie podía salvarse fuera de la iglesia católica: ni paganos, ni cismáticos, ni herejes, ni los propios judíos. Sin embargo, la historia y la teología han hecho ver con el tiempo que detrás de una sentencia existe una actitud y un paradigma conceptual. Por eso

82 Anatema: Del latín *anathēma*; y este del griego *ἀνάθημα*. 1. Nombre ambiguo: excomunión. 2. N. ambiguo: Maldición, imprecación. 3. N. ambiguo: En el Antiguo Testamento, condena al exterminio de las personas o cosas afectadas por la maldición atribuida a Dios.

la reflexión continuó madurando hasta llegar al Concilio Vaticano II, que declaró la libertad religiosa a partir de la dignidad de toda persona humana, dejando de lado ciertas pretensiones religiosas exclusivas para entrar en un diálogo interreligioso, donde el poder y la conquista no sean centros de interés. En ese sentido, no resulta bochornoso el gesto que realizaron algunos indígenas peruanos, en contexto latinoamericano de exclusión, frente a la visita del Papa Juan Pablo II cuando le escribieron: «“Nosotros, indios de los Andes y de América, decidimos (...) devolverle su Biblia, porque en cinco siglos ella no nos dio ni amor, ni paz, ni justicia. Tome de nuevo su Biblia y devuélvala a nuestros opresores, porque ellos necesitan sus preceptos morales más que nosotros”»⁸³. Aquí se puede observar que el problema no radica tanto en la recepción del mensaje evangélico como en el sistema opresor concreto de naciones y empresas «cristianas» que se aprovechan de la vida precaria del indígena latinoamericano.

4.2 Un nuevo paradigma teológico: el pluralismo religioso

Jacques Dupuis en su libro, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, analiza la relación de la Iglesia católica con las religiones no cristianas y menciona al papa Pío XII quien postuló, en confirmación, el axioma «Fuera de la Iglesia no hay salvación»⁸⁴, pero dejando abiertos caminos para la teología católica conciliar y posconciliar. A partir de allí, el análisis teológico mostró que el lenguaje, los símbolos y la tradición judeo-cristiana estaban formados con una mentalidad exclusivista. El autor realiza entonces una lectura del origen del concepto de pluralismo religioso a partir de las categorías teológicas de J. P. Schineller: eclesiocentrismo, cristocentrismo y teocentrismo, paradigmas o cosmovisiones distintas que suponen la superación

83 José María Vigil, *Teología del Pluralismo Religioso: Curso Sistemático de Teología Popular* (Quito: Abya Yala, 2005), 38.

84 Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso* (Bilbao: Sal Terrae, 2000), 264.

del estado anterior⁸⁵. Así, el paradigma teocéntrico, cuna del pluralismo religioso, presenta dos inclinaciones particulares, en las cuales Jesucristo posee o no una categoría normativa en la relación entre el género humano y Dios. Los cambios gestados en cada paradigma conllevan consecuencias importantes. Por esto, el paso del *eclesiocentrismo al cristocentrismo*⁸⁶ manifestó que la salvación –posible a través de la profesión explícita de la fe en Jesucristo–, ya no era exclusiva de la comunidad eclesial, pues ahora es Cristo –el «mediador entre Dios y los seres humanos» (cf. 1 Tm 2,5)– y no la Iglesia, quien está en el centro del misterio cristiano. Por su parte, el paso del *cristocentrismo al teocentrismo*⁸⁷ abrió una nueva reflexión teológica sobre el debate de la teología de las religiones. Conocido como *pluralismo*, este paradigma no solo menciona la descentralidad de la Iglesia sino la descentralidad del misterio de Jesucristo, ya que sus representantes proponen a Dios, solo a Él, como centro del sistema teológico y a Jesucristo no como la única mediación universal, sino como una de varias figuras o caminos salvíficos que llevan a Dios. Dentro de los defensores del Jesús normativo se encuentran Troeltsch, Tillich, J. B. Cobb y S. M. Ogden, mientras que John Hick continúa como principal representante del Jesús No-normativo. Actualmente existe un gran interés investigativo sobre la creación de diálogo interreligioso, de forma auténtica, para construir humanidad.

Los pluralistas teocéntricos sostienen que creer en Jesucristo consiste en creer que soy salvado a través de Él, como acto personal de amor, mas no consiste en definirlo como «el salvador del mundo», formulación que no conlleva un acto personal sino solo racional. Concebir la salvación no es lo mismo que *dejarse salvar por Él* en la *experiencia*. Valoran la postura de Karl Rahner por la apertura de Cristo

85 J. P. Schineller distribuye las opiniones teológicas en cuatro categorías: 1. Universo eclesiocéntrico, cristología exclusiva. 2. Universo cristocéntrico, cristología inclusiva. 3. Universo teocéntrico, cristología normativa. 4. Universo teocéntrico, cristología no normativa.

86 Cf. Jacques Dupuis, *op. cit.*, 271.

87 Cf. *Ibid.*, 274.

a la humanidad, pero proclaman contundentemente la «revolución copernicana» de John Hick. José María Vigil interpreta en su texto, *Teología del pluralismo religioso*, el esquema copernicano, donde el exclusivismo se encuentra a un nivel «geocéntrico», la Iglesia y el cristianismo están en el centro y todas las demás religiones giran en torno suyo. En cambio el pluralismo es «heliocéntrico», o sea, «un modelo con Dios en el centro, y con el cristianismo girando en torno a Dios como uno más de los planetas»⁸⁸, donde exista un equilibrio religioso, sin desear que todas las religiones sean idénticas y respetando a cada religión como tal⁸⁹.

4.3 El diálogo religioso

El acto dialógico solo puede ser sincero y abierto en la medida que se posibilite la igualdad de sus interlocutores. No se trata de un objeto que se pueda manipular o embellecer para quedar bien ante los demás, ya que el diálogo es un don de Dios y como tal merece respeto y responsabilidad. No se busca aislar la fe, en concreto la fe cristiana, ni dejarla de lado, ni siquiera quitarle integridad. Tampoco es digno de este diálogo auténtico realizar formas de sincretismo, reduccionismo o eclecticismo disperso. El diálogo está orientado hacia el entendimiento de la diferencia, en un amor genuino por el otro respecto de sus diferentes convicciones, donde lo relativo no puede ser absolutizado, ya sea por defecto o por exceso, debido a la seriedad de la experiencia.

En este contexto existen cuatro centros de interés: el existencial, el ético, el teológico y el místico, que desean convocar a la humanidad desde distintos puntos de vista, con el fin de crear conciencia y compromiso con la construcción de la paz y la conciliación. Por este motivo la experiencia del otro o por el otro es fundamental, donde

88 José María Vigil, *op. cit.*, 73.

89 Queda como nota que se orientó una teología cristiana del pluralismo religioso con una explicación de la revolución copernicana desde una teología del pluralismo religioso, para distinguir las dos posturas teológicas.

el método de trabajo consiste en percibir tal experiencia desde dentro, no desde el referente conceptual imperfecto, sino bajo el esfuerzo de una «com-prensión» y «sim-patía» interior o empatía, esfuerzo que denomina Raimon Panikkar «diálogo intrarreligioso», que es la condición necesaria del auténtico diálogo interreligioso⁹⁰.

Así pues, el diálogo no es un instrumento para «convertir» al otro a la propia fe, al contrario, busca la interiorización y transformación personal de cada uno a Dios, donde Dios y el Espíritu actúan en todos, de tal forma que él llama y reta a cada hombre, a través del otro, a manifestar el verdadero testimonio de vida⁹¹. El diálogo religioso es actualmente tema de la cotidianidad, de la calle, de los medios de comunicación, pues invita a mujeres y hombres a salir al encuentro de una nueva reflexión del hecho religioso. No es una cuestión solo para intelectuales, es un problema de fe y de vida que busca la verdad y el entendimiento más allá de tradiciones, pueblos y doctrinas, dando una certeza personal más que institucional, ya que «los diálogos interreligiosos oficiales, entre instituciones religiosas, no son verdaderamente diálogos (...) el verdadero diálogo solo es entre personas»⁹² que acogen la humanidad en la verdad y siguen orientaciones con sentido más que normas preestablecidas.

En particular, el diálogo interreligioso ha traído muchos beneficios a la reflexión teológica cristiana, ya que aparte de la misión confesional que realiza, revela una perspectiva de «globalidad» que permite una práctica del diálogo abierta a otras religiones y teologías particulares para reconocer su historia y evolución. En su libro *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, Dupuis expresa el fin del diálogo interreligioso como «la común conversión de los cristianos y de los miembros de las otras tradiciones religiosas al mismo Dios –el Dios de Jesucristo– que llama a unos junto a otros y desafía a

90 Cf. Raimon Panikkar, *The Intrareligious Dialogue* (New Jersey: Paulist Press, 1999).

91 Cf. Jacques Dupuis, *op. cit.*, 561.

92 José María Vigil, *op. cit.*, 383.

unos por medio de otros»⁹³, entendiendo que la orientación pone un énfasis en profundizar el encuentro personal con Dios más que dominar religiosamente al otro.

4.4 *El amor, puente de comunicación sobre la pluralidad religiosa*

El amor todo lo hace de nuevo, porque es la única fuerza capaz de ello. En el hombre «el amor es paciente, es servicial; el amor no es envidioso, no hace alarde, no se envanece, no procede con baja, no busca su propio interés, no se irrita, no tienen en cuenta el mal recibido, no se alegra de la injusticia, sino que se regocija con la verdad» (1 Cor 13, 4-6). Este cántico del amor cristiano es el gran fundamento de la unicidad y universalidad humana constitutiva de Jesucristo, donde la persona de Jesús, gracias al amor, confiere verdadero significado al término «Cristo» como salvación para la humanidad, siendo «el sacramento de la voluntad salvífica universal de Dios»⁹⁴. Sin embargo, la unicidad de Jesús no es relativa ni absoluta, sino constitutiva y relacional, ya que Dios se encarnó en la historia personal de Jesús, por una unión decisiva con la humanidad a partir de Él. Así, el concepto del amor se entiende a través del concepto de persona en Jesús de Nazaret, pues en la respuesta humana de Jesús está la integración del amor, ya que él era libre de responder o no a la realidad divina. Ahora bien, de la misma forma que respondió Cristo han respondido innumerables hombres y mujeres a lo largo de la historia, dando autenticidad al valor humano. Esto implica una nueva percepción de la realidad y la teología, que transmita una nueva imagen de Dios, de la revelación, del ser humano y del cristianismo, donde Jesucristo no se convierta en «cristomonismo» –imagen excesivamente cristocéntrica del cristianismo occidental–, sino que sea verdaderamente lo que Él es.

93 Jacques Dupuis, *op. cit.*, 561.

94 *Ibid.*, 569.

José María Vigil expresa magistralmente esta nueva valoración como el descubrimiento de una *nueva imagen de Dios*, ya que Dios en la historia no abandonó a una parte de la humanidad. Se trata de una nueva imagen de la revelación, debido a que su relación no fue exclusiva de un pueblo, sino que significó un proceso existencial de todo ser humano. Asimismo, implica una nueva imagen del ser humano, que nace necesariamente de una naturaleza sociocultural, una *nueva imagen del cristianismo*, que enfrenta actualmente la verdad sobre su pretensión de universalidad⁹⁵ y, sobre todo, una *nueva imagen del amor*, que permita comprender la pluralidad religiosa desde una relación dialogal que dignifique a todo ser humano, a toda persona, generando un puente comunicativo humanizante, pues ante un auténtico crecimiento social y cultural sucede un crecimiento espiritual. Todo esto ¿para qué? Para poder entender la verdad, que a imagen de la vida nos hará realmente libres, una verdad de todos y para todos, que interpele la realidad de cada ser humano y de cada pueblo a través de su sociedad y cultura.

En América Latina, Leonardo Boff propuso una imagen y lectura del hombre, desenmascarando realidades e intereses que han oprimido a este pueblo para gestar una propuesta liberadora existencial del hombre latinoamericano. La presencia de Jesucristo ha sido examinada por él en su libro *La experiencia de Dios*, observando que la compasión y misericordia, frente a la realidad de pobreza latinoamericana y su sufrimiento, debe invitar a un cambio social, lucha por el amor victorioso, ese amor que hizo que los once discípulos salieran de sus vidas para entregarlo todo, inclusive la propia vida, por amor. La experiencia de la limitación humana y de su fragilidad es condición fundamental para poder vivir una experiencia de lo ilimitado y de lo absoluto, en total apertura, pues dicha experiencia no es posible sin la presencia del otro, el otro que es una persona, un ser único e irrepetible, camino para llegar a Dios, convirtiendo al hombre en el mayor sacramento

95 Cf. José María Vigil, *op. cit.*, 95.

de Dios donde el Espíritu de Dios renueva la faz de la Tierra. Ante la premisa: «ahora existen tres cosas: la fe, la esperanza y el amor, pero la más grande de todas es el amor» (1 Cor 13, 13) quedó claro para la iglesia católica que la teología de la liberación no fue aceptada por nutrirse de axiomas marxistas, que podían conducir a una lucha de clases sociales y de paso sesgar el concepto de amor reduciéndolo a una praxis exclusiva para el pobre. Sin embargo, es cierto que el compromiso por la justicia social que siempre ha estado latente sigue allí y, aunque el corazón del hombre se endurezca, el amor permanece fiel.

Quién es Dios en su última profundidad, solo podemos entenderlo a partir de la experiencia del amor. De esa experiencia dio prueba el Nuevo Testamento, al afirmar que Dios es amor (1 Jn. 4,8). Por eso el amor es una dolorosa experiencia: tu hermano es la presencia sacramental y figurativa de otro amor, no es el Tú absoluto. El hermano debe juntarse al no amado y juntos colocarse en la dirección del Tú absoluto. Entonces el amor se torna perfecto, porque muere a sí mismo a fin de resucitar en un amor que es Dios⁹⁶.

Otra postura fue la del Papa Juan pablo II, quien proyectó –a finales del segundo milenio– para la humanidad el personalismo solidario, convirtiendo la realidad del amor más allá de la comunicación humana en un acto de solidaridad, multiplicando casi al doble las relaciones diplomáticas del Vaticano con estados y naciones. Para él, la solidaridad fue definida como «la determinación firme y perseverante de empeñarse por el bien común; es decir, por el bien de todos y cada uno, para que todos seamos verdaderamente responsables de todos» (*Sollicitudo rei socialis*, 38), su *Encíclica de la Solidaridad*. La experiencia de la solidaridad, al interior de cada sociedad, es certera solo cuando sus miembros se reconocen como personas, cuando existe una compasión con los más débiles y cuando se promueven vínculos y sentido de

96 Leonardo Boff, *La experiencia de Dios* (Bogotá: CLAR, 1975), 51.

pertenencia comunitaria. Siendo así personal y comunitaria, también necesita esta virtud expresarse políticamente, con lo cual hace ver su concepto integral del hombre y del amor al prójimo, comprometiéndose con sus distintas dimensiones.

Nuestra tarea es hacer de la solidaridad una realidad. Debemos crear un movimiento mundial que entienda la solidaridad como un deber natural de todas y cada uno de las personas, las comunidades y las naciones. La solidaridad debe ser un pilar natural y esencial de todos los grupos políticos, no una posesión privada de la derecha o la izquierda, ni del Norte o el Sur, sino un imperativo ético que busca reinstaurar la vocación a ser una familia global. Dios, en realidad, nos ha dado la tierra para el conjunto de la raza humana, sin exclusiones ni favoritismo (Documento pontificio *Centesimus annus*, 31).

Como conclusión de este tema y a manera de reflexión, es claro el llamado que existe, a nivel teológico y a nivel de convivencia interreligiosa, sobre el mundo actual. El examen y la valoración para cada ser humano consiste en replantear el camino con el fin de conocer mejor al otro y darle su justa medida, pues las actitudes de arrogancia y exclusivismo lo único que dejan es división e intolerancia. Es claro que Jesucristo es salvación por el amor de Dios a todos los hombres, por su relación dialogal, no por interés exclusivo de la Iglesia, siendo un ser único y universal por constitución y relación, ideas que hacen parte del concepto de persona. En este sentido se concibe al Pluralismo religioso como paradigma teológico válido –un acto personal más que racional– donde la salvación, libre, en Cristo, radica en la experiencia humana. El reto está entonces en formar una identidad religiosa clara, abierta a los demás, que valore en amor al otro hombre para, entre todos, salir al encuentro de Dios, Padre amoroso de todos los hombres.

Entonces, el amor y la pedagogía del amor tienen mucho qué decir al pluralismo religioso. Si todos somos seres en relación a imagen de Dios –como se expuso a lo largo de esta investigación–, cada ser humano debe reconocerse en autenticidad a sí mismo y aprender

a entenderse en verdad. Esa es la base para relacionarse con los demás y así poder avanzar al encuentro con Dios. El gran riesgo del pluralismo religioso radica en perder la unidad del ser, lo cual es muy útil para el egocentrismo y la individualidad, ambiente en el que cada cual camina con su propio Dios o ausente de Dios. Por ello el amor debe conducir a la unidad e interpretar con sentido la pluralidad humana y religiosa, de tal forma que el ser humano conduzca su razón, su afecto y su sentido hacia una integración de la vida y de la humanidad. Solo en ese sentido el amor concede valor férreo a la obra y misión del hombre para que pueda realizarse en el camino de la persona. Seguramente, la identidad de la pluralidad religiosa, en esta vía, dejará huella por la conquista del verdadero amor, testimonio de mujeres y hombres ejemplares en la historia, voceros de diferentes religiones, y cuya construcción personal –individual, social y política– refleja la imagen de Dios, un Dios de afecto y carácter, autónomo y comprensivo, que vigoriza las relaciones entre los hombres mediante el diálogo, siendo parte de todos, sobre todo de las culturas populares y marginales que desean con anhelo una auténtica experiencia de Dios.

Conclusión

¿Aportará la pedagogía del amor, tema central de este capítulo, a la educación y al problema humano, en general? Tal vez sí, en tanto que se considere el concepto del amor y de la pedagogía del amor de manera abierta e interdisciplinar, lo cual permite encontrar puentes de comunicación entre temas y áreas del conocimiento. Fue claro a nivel pedagógico trazar el horizonte de las cuatro competencias del aprendizaje, profundizando el conocimiento del ser, en particular el ser humano, la persona, y entendiendo que el acto de conocer nace en un contexto real de manera inmanente y trascendente. A su vez el hacer se vuelve dinámico por la formación de la persona, la sociedad y la cultura, para envolver todo lo anterior en unas auténticas relaciones de convivencia que garantizan una felicidad escolar.

De manera particular, la antropología zubiriana fue abordada en varios puntos, para definir un tipo de hombre y de persona competente frente a la realidad, sobre todo a la realidad actual, determinando que el ser humano es un ser en relación abierto a la realidad. Bajo esta noción surgieron dos derivaciones: la filosófica, que se encargó sobre todo del problema de la existencia humana, de los grandes interrogantes del ser humano y de su relación con la trascendencia o Dios; y la teológica que trató la cuestión de la experiencia religiosa y de fe, trazando sentido profundo, vital e integral al camino humano. De este modo, se insistió mucho en el reconocimiento de la pedagogía del amor como una pedagogía de la persona, camino cristiano a nivel racional y de praxis auténtica por la persona, para el cual la caridad pastoral, la afectividad, las relaciones personales, el diálogo, la disciplina en un aula de clase, la moral y la felicidad son elementos relacionales que sirven a la conformación de la pedagogía de amor y a la práctica de una educación más humanizante, más personal.

El amor es la realidad más existencial y llena de bondad del ser humano, que enseña a comprenderse a sí mismo para desde allí poder contemplar al otro, humano, y al gran otro, la persona de Dios. Ese encuentro significativo debe pasar por la razón, el afecto y el sentido humano. Para esto se promueve la orientación de valores, metas trascendentes, válidas siempre y cuando el sentido último de la vida sea un amor que nunca muere, pues de lo contrario sería un amor relativo. En este sentido, la persona se considera como *valor en sí misma*, de unidad, que relaciona las realidades de Dios, el amor y el hombre, una persona abierta a la realidad, que se posee, gestando identidad, pero cuyo sentido es la otredad, el otro, no el egocentrismo.

¿Aportará la pedagogía del amor al paradigma de unidad-pluralidad religiosa? En cierto sentido sí, al concretar puntualmente el significado de *persona*, sobre todo a nivel de educación religiosa, pues desde allí se entiende un derecho igualitario de pensamiento y expresión religiosa, sin exclusión ni favoritismo, donde el amor es la garantía central relacional. Lejos de esta investigación forzar

un concepto sobre el amor, cuando su realidad es tan trascendente que ningún pensamiento alcanzaría a abarcarla, al contrario, por el amor cabemos todos en Dios, por el amor todos somos salvados llegando a superar limitaciones, errores y engaños. Y así es comprensible que Jesucristo sea salvación por el amor de Dios a todos los hombres, por su relación dialogal, no por interés exclusivo. El pluralismo religioso abre pues la existencia humana en su integridad para formar una verdad e identidad religiosa que valore en amor al otro, saliendo al encuentro del Padre amoroso, más allá de paradigmas e ideales de época, más allá de sensaciones atrayentes y más allá de nosotros mismos.

Oración: Señor Jesús, el Amor presente, la Persona cautivante, el Hombre hecho Dios. Sin tu humildad nada tiene sentido, ni afecto, ni razón. Dios habrá muerto, el Camino separado y el Amor despojado de pobres y niños, se verá vacío, con una escuela de adiós. Por eso Jesús, amor mío, toma mi vida, pártela en dos, y que una parte sea para mis niños y otra sea para vos.

Bibliografía

- Benedicto XVI. *Carta encíclica Deus Caritas est*. Consultada en junio 3, 2012. www.vatican.va/holy_father/benedict_xvi/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est_sp.html.
- Boff, Leonardo, O.F.M. *La experiencia de Dios*. Bogotá: CLAR, 1975.
- Cherobim, Mirtes. *La escuela, un espacio para aprender a ser feliz*. Tesis doctoral de la Universidad de Barcelona, 2004.
- Castilla de Cortázar, Blanca. *Noción de persona en Xavier Zubiri: Una aproximación al género*. Consultada en septiembre 2, 2012. <http://books.google.com.co/books?id=nzovGkDvRd8C&printsec>.
- Dupuis, Jacques. *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*. Bilbao: Sal Terrae, 2000.
- Durkheim, Emile. *La educación moral*. Madrid: Morata, 2002. Consultada en septiembre 2, 2012. <http://books.google.es/books?hl>.

- Febrer Barahona, Alberto. «Valor y amor según Max Scheler». *Revista de Filosofía* N.º 44 (2003). Consultada en junio 5, 2012. <http://web.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?vid=4&hid=112&sid=e70208b2-9b71-4432-9b3e-b59fb2d5ab4d%40sessionmgr112>.
- Jiménez Villar, Gonzalo. «Fundamentos pedagógicos de la ERE». En *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, 259-294. Bogotá: San Pablo, 2011.
- Lázaro Pulido, Manuel. «Comprensión desde la filosofía de la afirmación “Dios es amor” en San Buenaventura». *Cauriensia* Vol. 2 (2007). Consultada en junio 8, 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2280112>.
- Meza Rueda, José Luis. «Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE». En *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, 13-36. Bogotá: San Pablo, 2011.
- Morín, Edgar. *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2000.
- Nelsen, Jane y Lott, Lynn. *Disciplina con amor en el aula*. Bogotá: Planeta, 1999.
- Ortega y Gasset, José. *Estudios sobre el amor*. Madrid: EDAF, 1995.
- Panikkar, Raimon. *The Intrareligious Dialogue*. New Jersey: Paulist Press, 1999.
- Peresson T., Mario L. «Jesús, El Maestro». En *La pedagogía de Jesús*, editado por Ediciones Salesianas, 31-56. Bogotá: Kimpres, 2006.
- _____. «La pedagogía de Jesús. Principios fundantes de la pedagogía de Jesús». En *La pedagogía de Jesús*, editado por Ediciones Salesianas, 217-246. Bogotá: Kimpres, 2006.
- _____. «En el seguimiento de Jesucristo, buen pastor. La caridad pastoral». En *Educación con el corazón de Don Bosco*, editado por Alberto Díez, 225-267. Madrid: CCS, 2010.
- _____. «Metodología del Sistema preventivo de Don Bosco». En *Educación con el corazón de Don Bosco*, editado por Alberto Díez, 325-371. Madrid: CCS, 2010.
- Piñero Mariño, Ramón. «El Amor como relación. Reflexiones sobre el amor en algunos escritos de Joseph Ratzinger». *Cauriensia* Vol. 2

(2007). Consultada en junio 8, 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2280120>.

Pontifical Council for Inter-religious dialogue. *Dialogue and Proclamation*. Consultada en octubre 16, 2012. www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamatio_en.html.

Puig Rovira, Josep M.^a «Construcción dialógica de la personalidad moral». *Revista Iberoamericana de Educación* 8 (1995). Consultada en octubre 16, 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo/pdf>.

Ramos C., María Guadalupe. «Teoría y práctica de la educación moral». *Revista Educación en Valores* 2 (2004). Consultada en octubre 16, 2012. www.evalores.cid.uc.edu.ve/pdf.

Ratzinger, Joseph. *Introducción al cristianismo*. Salamanca: Sígueme, 1987.

_____. *El Dios de la fe y el Dios de los filósofos*. Madrid: Ediciones Encuentro, 2006.

_____. *Jesús de Nazaret*. Ciudad del Vaticano: Editrice Vaticana, 2007.

Rodríguez Arenas, María Stella. «Fundamentos psicológicos de la ERE». En *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, 175-207. Bogotá: San Pablo, 2011.

Sánchez Gey, Juana. «La pedagogía del amor». Video conferencia. Ponencia presentada en las Jornadas de Reflexión para docentes de la Universidad Técnica Particular de Loja (Ecuador), mayo de 2009. Consultada en junio 7, 2012. www.youtube.com/watch?v=Wako1CiaCz8

Sánchez León, Alberto. «El amor como acceso a la persona. Un enfoque scheleriano del amor». *Veritas* 25 (2011). Consultada en junio 7, 2012. <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3740062>.

Scheler, Max. *Formalismus und die materiale Wertethik*, Trad. Gesammelte Werke, Band 2, A. Bern-München: Francke Verlag, 1954.

Sendoya Mejía, Luis Mario. «Fundamentos sociológicos de la ERE». En *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, 145-174. Bogotá: San Pablo, 2011.

Schmelkes, Sylvia. «La educación intercultural: un campo en proceso de consolidación». *Revista Mexicana de Investigación Educativa* Vol. 9

(2004). Consultada en noviembre 10, 2012. http://mail.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_54/nr_606/a_8249.pdf.

Tamés García, María Adela. *El desarrollo humano*. Bogotá: Ágora, 1992.

_____. *Pedagogía del corazón*. San José de Costa Rica: Promesa, 2001.

Vigil, José María. *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de Teología Popular*. Quito: Abya Yala, 2005.

Vivas Albán, María del Socorro. «Fundamentos antropológicos de la ERE». En *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, 113-144. Bogotá: San Pablo, 2011.

Zubiri, Xavier. *El hombre y Dios*. Madrid: Alianza, 1984.

Capítulo 6 • • •

Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar

Jaime Laurence Bonilla Morales

Introducción

En el conjunto de las pedagogías, modelos o enfoques pedagógicos, que podrían favorecer el reconocimiento del pluralismo religioso, en un contexto tan particular y tan complejo como el de la Educación Religiosa Escolar (ERE), queremos resaltar el modelo pedagógico que tiene como centro la dimensión dialógica. Si bien es cierto que el diálogo puede ser concebido como una dimensión humano-social o solamente un momento del quehacer pedagógico o de la dinámica enseñanza-aprendizaje; nuestro propósito consiste en explicitar las riquezas y posibilidades de lo que implica asumirlo como modelo, en la medida en que sus componentes nos ayudarán a hacer de la educación religiosa escolar un sano ámbito educativo plural, en donde las exclusiones, las marginaciones y las imposiciones de orden religioso no tendrían lugar.

Ahora bien, somos conscientes de la limitación de nuestra propuesta y, especialmente, de que la investigación que hemos realizado ha generado más desafíos y caminos por trazar, que respuestas o soluciones definitivas. Con este panorama, en la primera parte, daremos cuenta de lo que entendemos por diálogo, para continuar con la relación que algunos autores han establecido entre diálogo y

educación, especialmente en lo que se ha denominado *aprendizaje dialógico*. Luego de reconocer la relación entre este aprendizaje y algunas pedagogías particulares, nos centraremos en la *enseñanza dialogante* propuesta por Louis Not. Finalmente, retomaremos los argumentos que fundamentan el diálogo interreligioso y ecuménico, para concluir con algunas reflexiones y sugerencias de aplicación al ámbito particular de la ERE.

I. Hacia una comprensión del diálogo

Antes de adentrarnos en la caracterización de lo dialógico como modelo pedagógico, conviene explicitar un presupuesto que no podemos simplemente dar por evidente o por conocido por todos, en cuanto el «diálogo» puede ser concebido de distintas maneras. Así pues, desde la filosofía, ya es reconocido en cuanto «responde a un modo de pensar esencialmente no “dogmático”, esto es, a un modo de pensar que procede “dialécticamente”»¹. Esta concepción es aneja a la filosofía socrática y platónica, si bien es cierto que los filósofos que se dedicaron a problemas sobre la comunicación y posteriormente, desde la hermenéutica, también asumieron a su modo una manera de concebir el diálogo².

De otra parte, desde los desarrollos pedagógicos actuales, queremos retomar algunas de las concepciones existentes, aunque por supuesto tendrán como fundamento los planteamientos filosóficos. Desde esta perspectiva, si «el prefijo diá –en griego– es un prefijo procesual y relacional que se refiere a una acción que se piensa en devenir, como un proceso»³, entonces podemos deducir que el diálogo no puede ser concebido, sin más, como algo fijo o ya establecido de una vez y para siempre. Igualmente, ya que el diálogo «se refiere a una acción que se realiza siempre como intermediación, como estableciendo

1 José Ferrater Mora, *Diccionario de filosofía, A-D* (Barcelona: Ariel, 1994), 877.

2 En este sentido Ferrater Mora menciona inicialmente a Martin Buber, Unamuno y Gadamer, entre otros. *Ibíd.*, 877-878.

3 Mariflor Aguilar, *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer* (México: FFYL-UNAM, 2005), 52.

un vínculo entre dos o más elementos»⁴, no es posible pensar en el diálogo mientras algunas de las partes manifieste una actitud de superioridad o de egocentrismo, en donde habría un aparente diálogo, pero realmente lo que se estaría dando es más un monólogo.

Según estos presupuestos, cada vez que emprendemos un diálogo salimos de nosotros mismos hacia aquel/aquellos/aquello que está fuera de nosotros, en el básico reconocimiento de nuestra identidad y, por consiguiente, el reconocimiento del otro. Dicho reconocimiento tiene distintas consecuencias o responsabilidades, pues «el que toma en cuenta la alteridad debe estar dispuesto a escuchar, pero a escuchar en un sentido fuerte, lo que significa estar dispuesto a dejarse transformar por las implicaciones prácticas de lo que el otro dice»⁵.

Esta afirmación de Liliana Valladares está cargada de sentido y se convierte en un desafío para el contexto educativo, en la pluralidad de sus vertientes. Es cierto que «en el diálogo se reúnen el habla y la escucha; el preguntar y el responder»⁶, pero no de una manera mecánica, repetitiva y sin sentido. Por el contrario, el diálogo implica una actitud de apertura y creatividad, hasta el punto de estar dispuesto a transformarse o mirar más allá de sí mismo y reconocer al otro, y en dicho reconocimiento cada cual valora lo que los demás hablan, preguntan y responden, en un abierto intercambio de la vida misma.

Claro está que «no se trata de dar por vencida una identidad a favor de otra, sino de que cada quien reconozca la validez de los juicios de los otros. En el diálogo la intención es explorar y construir, pero no convencer»⁷. Por tanto, no podemos empezar un diálogo con la intencionalidad de persuadir a los demás a través de intimidaciones, argumentos por autoridad o atemorizando, así

4 Ídem.

5 Liliana Valladares Riveroll, «Un modelo dialógico intercultural de educación científica», *Cuadernos Interculturales* 16, año 9 (2011): 129.

6 Ídem.

7 Ídem.

como tampoco podemos ser tan laxos que en la transformación dejemos de ser nosotros mismos. La apertura al diálogo no puede significar pérdida de identidad, sino crecimiento y fortalecimiento de la misma, a través de un amplio horizonte, pero sin perder el punto de referencia.

Por tanto, pareciera que el diálogo nos lanza a una dialéctica entre identidad y alteridad. Si hablamos de diálogo no solamente hablamos de identidades que se ponen en movimiento, sino que hacemos especial alusión al encuentro de las alteridades, porque «si el proyecto de la modernidad tenía como palabra fetiche y problemática de análisis la(s) identidad(es) desde su enfoque individual, hoy la *alteridad* toma lugar en este ámbito analítico»⁸.

El diálogo, por consiguiente, se asume desde la identidad y la alteridad, en una lógica dialéctica y recursiva. Son los sujetos quienes a partir de sus identidades, sin perder aquello que los identifica y constituyen, salen de sí hacia el encuentro con la alteridad –el otro, los otros, el Otro–, al tiempo que se reconocen a sí mismos como alteridad para los demás⁹. Y en este entramado que da lugar a diversas clases de relaciones, las identidades pueden verse afectadas, renovadas o dispuestas incluso para adquirir nuevo conocimiento, otras visiones o formas de entender el contexto, desde el punto de vista del otro y los posibles puntos de encuentro.

A través del diálogo se construye, entonces, nuevo conocimiento y se amplía con ello, la visión de la realidad, creando nuevas posibilidades y diferentes direcciones para la acción concreta. El conocimiento que resulta del diálogo no es una amalgama que deriva del sincretismo o la síntesis de varios elementos tomados

8 Daniel Gutiérrez Martínez, «A manera de introducción: hacia una dinámica de los umbrales de las identidades», en *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad* (México: UNAM, 2010), 12.

9 Quien esté interesado en profundizar estos conceptos, desde el ámbito propiamente filosófico, puede consultar: Pedro Enrique García Ruiz, «Sí mismo para otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur», *Franciscanum* 159, Vol. LV (2013): 105-126.

de diferentes perspectivas, sino una reconstrucción y reinención de cada una de las perspectivas de los agentes en diálogo, a partir de los elementos de los otros¹⁰.

2. El diálogo en los ambientes educativos: el aprendizaje dialógico

En este capítulo no pretendemos hacer una apología o una exposición pormenorizada de lo que podría denominarse una pedagogía dialógica o un modelo pedagógico dialógico. Tan solo pretendemos retomar, con sentido crítico, algunas de las propuestas que sí han abordado directamente esta forma de pensar y presentar la pedagogía. Para ello identificaremos las líneas fuerza que dinamizan el modelo dialógico, con el que se pueden superar muchas de las clásicas dificultades con las que cualquier docente y estudiante se puede encontrar, especialmente cuando el paradigma pedagógico imperante sigue siendo el objetivista.

Este modelo ha sido usado con diferentes fines concretos o propósitos delimitados. Por ejemplo, Pedro Guerrero Ruiz y Gabriela Benavent Döring lo utilizan como constructo ideológico que da lugar a una pedagogía de la interculturalidad, pero con el firme propósito de reflexionar sobre el modelo pedagógico que facilitaría la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera¹¹. De otra parte, Francisco Javier Díez Palomar asume el modelo dialógico, aplicado a las matemáticas, a través de su tesis doctoral *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas*

10 Liliana Valladares Riveroll, *op. cit.*, 129.

11 Cf. Pedro Guerrero Ruiz y Gabriela Benavent Döring, «El modelo dialógico en la enseñanza-aprendizaje de una LE (hacia una pedagogía de la interculturalidad)», en Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre (eds), *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia: 2-5 de octubre de 2002*, Biblioteca virtual redELE Madrid 2004, número especial, septiembre, 379-392. Con un fin muy similar se puede consultar a Siegfried Boehm, «¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural con alumnos de una sola cultura?», *Reencuentro* 47 (2006): 37-44.

*adultas: un modelo dialógico*¹². Mientras tanto, Rosa Valls, Marta Soler y Ramón Flecha en «Lectura dialógica: interacciones que mejoran y aceleran la lectura», consideran que se puede aplicar con muy buenos resultados al mejoramiento de los procesos de lectura y escritura. Finalmente, entre otras tantas aplicaciones, Liliana Valladares Riveroll, también se vale del modelo dialógico, pero en relación directa con una visión intercultural y con el fin de repensar la pertinencia de una educación científica, especialmente en contextos interculturales propios de América Latina. Entre los componentes más valiosos de este último texto, para nuestro propósito, queremos resaltar que la propuesta tiene como base una perspectiva pluralista del conocimiento y una concepción crítica del diálogo, de tal modo que en la enseñanza-aprendizaje se tengan en cuenta todas las tradiciones del contexto, así como la suficiente libertad para elegir lo que más conviene a la sociedad que se conforma¹³.

2.1 El aprendizaje dialógico y sus principios

Del mismo modo, conviene recordar que antes de hablar de un modelo pedagógico dialógico, debemos reconocer lo que se ha denominado y explicitado en distintos escenarios como *aprendizaje dialógico*, que «se basa en las interacciones y el diálogo como herramientas clave para el aprendizaje, y destaca que para promover el aprendizaje no son solo importantes y necesarias las interacciones de las y los estudiantes con el profesorado sino con toda la diversidad de personas con las que se relacionan»¹⁴.

12 Cf. Francisco Javier Díez Palomar, *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: un modelo dialógico*. Programa de doctorado Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática. Facultad de Pedagogía (Barcelona: Universidad de Barcelona, 1998-2000).

13 Cf. Liliana Valladares Riveroll, *op. cit.* 119-134.

14 Rosa Valls y Ariadna Munté, «Editorial. Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 67, Vol. 24,1 (2010): 12.

Para lograr este propósito, Rosa Valls y Ariadna Munté retoman una experiencia denominada *Comunidades de Aprendizaje*¹⁵, que se desarrolla mediante siete principios de la teoría del aprendizaje dialógico¹⁶. El primero de ellos es el «diálogo igualitario», que tiene como fundamento la teoría de la acción comunicativa de Jürgen Habermas:

Solo el concepto de acción comunicativa presupone el lenguaje como medio de entendimiento sin más abreviaturas, en que hablantes y oyentes se refieren, desde el horizonte preinterpretado que su mundo de la vida representa, simultáneamente a algo en el mundo objetivo, en el mundo social y en el mundo subjetivo, para negociar definiciones de la situación que puedan ser compartidas por todos¹⁷.

Desde este horizonte tiene lugar el diálogo, como encuentro real a través de la exposición de argumentos y acuerdos consensuados. Igualmente, ayuda a combatir las relaciones de poder, tan comunes en las instituciones educativas, en distintos niveles, para fomentar relaciones realmente dialógicas e igualitarias.

El segundo principio es la «inteligencia cultural», que se desarrolla a través de grupos interactivos, superando la simple valoración de los estudiantes a través del cociente intelectual y los resultados académicos que solamente tienen en cuenta un modo de estimación. Contra esta posición se recuerda la inteligencia emocional y las inteligencias múltiples¹⁸, en donde la experiencia, los conocimientos previos, la vida diaria, las motivaciones,

15 Cf. Carmen Elboj Saso et ál. *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación* (Barcelona: Graó, 2004).

16 Esta misma preocupación fue ampliamente abordada por Óscar Prieto y Elena Duque, quienes retoman estos principios según la propuesta de Ramón Flecha. Cf. «El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación», *Teoría de la Educación. Educación y Cultura en la Sociedad de la Información* 3, Vol. 10 (2009): 7-30.

17 Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa* (Madrid: Taurus, 1981), 137-138.

18 Cf. Daniel Goleman, *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual* (Barcelona: Ediciones B, 2004) y Howard Gardner, *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica* (Barcelona: Paidós Ibérica, 1995).

los procesos y las dinámicas comunicativas juegan un papel preponderante¹⁹.

El tercero es el «principio de transformación», como respuesta a la también antigua actitud adaptadora, pues se considera que motivando y respetando grupos heterogéneos, desde una actitud inclusiva, es posible potencializar el aprendizaje sin ningún tipo de segregación. En este principio deben intervenir directamente maestros y maestras, así como las diversas políticas institucionales, de tal modo que en diálogo se logre la transformación, el cambio del *statu quo* en beneficio de la comunidad²⁰.

También interviene, en el aprendizaje dialógico, el principio de «dimensión instrumental», en cuanto todas las asignaturas sirven al propósito fundamental de fomentar el aprendizaje. Las asignaturas no son el fin, sino el medio, son asumidas como el instrumento que facilita la enseñanza-aprendizaje²¹. Del mismo modo, este principio pretende dar respuesta a ciertos contextos conflictivos, en colegios o escuelas, en donde se ha sobrevalorado el aprendizaje para la convivencia o la resolución de conflictos, en directo descrédito u olvido del más básico aprendizaje teórico y práctico común a las demás instituciones educativas. De esta manera los contextos desfavorecidos por circunstancias tan delicadas como la violencia, no tendrían que verse desfavorecidas por bajo rendimiento o calidad educativa. Por tanto, «aquello que más necesitan las niñas y los niños de entornos desfavorecidos para superar la exclusión social o minimizar el riesgo de estar excluidos es una buena preparación académica que enfatice la dimensión instrumental del aprendizaje»²². Con esto se está haciendo una opción por el aprendizaje dialógico, ciertamente, en la medida en que a través del encuentro con los demás se puede lograr un mejor aprendizaje.

19 Cf. Óscar Prieto y Elena Duque, *op. cit.*, 7-8.

20 Cf. *Ibid.*, 8-10.

21 Cf. Rosa Valls y Ariadna Munté, *op. cit.* 13.

22 Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha, Sandra Racionero, *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (Barcelona: Hipatia, 2008), 203.

El quinto, es el principio de «creación de sentido». Para entenderlo es necesario acudir a las reflexiones que, precisamente, denuncian la pérdida del sentido a través de estructuras que deshumanizan en nombre de la burocratización y la objetivación²³. De manera aún más concreta, según Prieto y Duque, en la educación «hay crisis de sentido para el alumnado que va a la escuela y no aprende, y ve cómo lo que se le enseña es “para pasar el rato” o no tiene ninguna relación con su vida personal, familiar, social, ni con lo que está sucediendo en el mundo»²⁴. Por consiguiente, la crisis de sentido aparece en la esquizofrenia educativa que muchas veces nos cuesta reconocer, como si todo lo que sucediera en el colegio no tuviera trascendencia fuera de él, sino que solamente se desarrollara como un pequeño mundo endogámico, o cuando lo que enseñamos no es coherente con nuestras actitudes diarias.

Como respuesta a la pérdida del sentido en la educación, se propone dar lugar al sentido dialógico de la actual constitución de la sociedad, así como al diálogo igualitario, pues de este modo «el Aprendizaje Dialógico rompe con cualquier determinismo social y busca ofrecer un abanico mayor de posibilidades para que los y las estudiantes contemplen otras opciones y decidan libremente qué sentido o qué orientación quieren darle a sus vidas»²⁵. Los estudiantes tendrán mayores posibilidades de construcción de sentido en la medida en que los procesos educativos se abran a las interconexiones con los demás estudiantes, los profesores, las directivas, los padres de familia y todos los sectores de la sociedad,

23 Los autores remiten a Max Weber, *Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology* (Los Angeles: University of California Press, 1922); así como a Jürgen Habermas, *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista* (Madrid: Taurus, 1981). Aunque los autores referenciados no lo mencionan, nosotros sí queremos remitir una obra directamente teológica y que evidencia la pérdida del sentido mediante el olvido de la «dimensión perdida». Nos referimos a Paul Tillich, *La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo* (Bilbao: Desclée De Brouwer, 1970).

24 Óscar Prieto y Elena Duque, *op. cit.* 21.

25 Aubert, Duque, Fisas y Valls, *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI* (Barcelona: Graó, 2004), 131.

permitiendo que cada estudiante genere su propia reflexión en diálogo con estos estamentos²⁶.

Otro principio, el sexto, que interviene en el aprendizaje dialógico es el de «solidaridad», en donde los estudiantes se apoyan mutuamente, así como el docente busca generar una real comunidad de aprendizaje, buscando el bien para todos²⁷. Aquí es indispensable afirmar que hay posiciones que necesitan conciliación. De una parte, algunos afirman que «educar en la solidaridad no consiste en enseñar conceptos o comunicar valores, sino en promover acciones que propicien experiencias solidarias»²⁸. Pero, de otra parte, se insiste en que la solidaridad, a partir de su intención de resolver conflictos y construir una mejor sociedad, no tiene que reñir o desestimar el deber de facilitar y promover un pertinente ambiente de aprendizaje, con calidad, ya que «desde el planteamiento del Aprendizaje Dialógico, solidaridad y aprendizaje van unidos»²⁹.

El séptimo y último principio es conocido como «igualdad de diferencias». Aquí se piensa en la transformación que se evidencia en la educación, en la medida en que ya no es exclusiva de un pequeño grupo social, sino que se brinda cada vez más a mayores sectores de la población. No obstante, este crecimiento en la igualdad al acceso educativo se ve opacado por la homogenización impuesta en los establecimientos educativos, que se refleja en la propuesta de currículos cerrados o etnocéntricos. De esta manera la diversidad cultural se ve directamente afectada. Pero también se afectan los procesos educativos cuando, en nombre de las diferencias, se promueve otro tipo de exclusión que consiste en dejar de brindar educación de calidad a poblaciones minoritarias o generalmente excluidas, argumentando que dicha educación debe adaptarse a las

26 Cf. Óscar Prieto y Elena Duque, *op. cit.* 21-22.

27 Cf. Rosa Valls y Ariadna Munté, *op. cit.*, 13.

28 Alfredo Rodríguez Sedano, María Angeles Sotés Elizalde, «Integración, familia y solidaridad: vías de intervención en pedagogía social», *Educación y Educadores* 2, Vol. 11 (2008): 129.

29 Óscar Prieto y Elena Duque, *op. cit.*, 23.

diferencias³⁰. Por ello se propone la igualdad de diferencias, como síntesis de estas dos perspectivas, pues «la igualdad es opuesta a la desigualdad, pero no a la diferencia ni a la diversidad (...) incluye la diversidad como riqueza, y respeta las diferencias sin excluirlas ni rebajar los objetivos educativos a ningún colectivo»³¹.

Finalmente, otra característica del aprendizaje dialógico, según Ramón Flecha, es que resulta transversal a las experiencias educativas que atienden directamente contextos que se han visto afectados por la desigualdad. Este tipo de aprendizaje daría cuenta del contexto propio del siglo XXI, específicamente de la sociedad de la información, así como de la necesaria transformación de las entidades educativas en reales comunidades de aprendizaje, en donde todos los miembros de la sociedad intervienen en los procesos educativos.

A continuación transcribimos un cuadro en el que Flecha hace una muy clara y sintética comparación entre el aprendizaje tradicional, el significativo y el dialógico, identificando cuáles son las bases, poniendo un ejemplo, cómo debería formar el profesorado, el enfoque disciplinar y las consecuencias:

APRENDIZAJE	TRADICIONAL	SIGNIFICATIVO	DIALÓGICO
CONCEPCIÓN	OBJETIVISTA	CONSTRUCTIVISTA	COMUNICATIVA
BASES	La realidad es independiente de los individuos que la conocen y utilizan	La realidad es una construcción social que depende de los significados que dan las personas	La realidad es una construcción humana. Los significados dependen de las interacciones humanas
EJEMPLO	La mesa es una mesa independientemente de cómo la vemos las personas	La mesa es una mesa porque la vemos como un objeto adecuado para comer	La mesa es una mesa porque nos ponemos de acuerdo en utilizarla para comer

30 Cf. *Ibid.*, 23-24.

31 *Ibid.*, 24.

FORMACIÓN DEL PROFESORADO	Contenidos a transmitir y metodologías para hacerlo	Conocimiento del proceso de aprendizaje de los actores y de su forma de construir los significados	Conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos a través de la construcción interactiva de significados
ENFOQUE DISCIPLINAR	Orientación pedagógica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos psicológicos y sociológicos	Orientación psicológica que no tiene debidamente en cuenta los aspectos pedagógicos y sociológicos	Orientación interdisciplinar: pedagógica, psicológica, sociológica y epistemológica
CONSECUENCIAS	La imposición de una cultura homogénea genera y reproduce desigualdades	La adaptación a la diversidad sin tener en cuenta la desigualdad del contexto, genera aumento de las desigualdades	Con la transformación del contexto, el respeto a las diferencias se incluye como una de las dimensiones de la educación igualitaria

32

Entre las distintas consecuencias que se podrían deducir de este cuadro, salta a la vista que no solamente deberíamos superar el aprendizaje tradicional sino también el aprendizaje significativo. No se desconocen las bondades de este último, pues incluso la formación del profesorado debe tender a una construcción significativa, pero la diferencia está dada en la «interactividad», a través de la participación de mayores actores en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues no bastaría con la interacción entre los saberes previos y el nuevo conocimiento adquirido³³.

32 Ramón Flecha, «Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje», *XX Escuela de Verano de Castilla y León (1998)*, consultada en abril 18, 2009, <http://www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm>.

33 Aunque en este capítulo no nos detendremos en todas la diferencias o semejanzas entre aprendizaje significativo y aprendizaje dialógico, queremos llamar la atención por una interpretación particular del aprendizaje significativo que hace el profesor Marco Antonio Moreira, pues prefiere hablar de un aprendizaje significativo «crítico», pues solo así «es como el alumno podrá formar parte de su cultura y, al mismo tiempo, no ser subyugado por ella, por sus mitos, sus ritos y sus ideologías (...) Por medio de este aprendizaje, podrá trabajar con la incertidumbre, la relatividad, la no causalidad, la probabilidad, la no dicotomización de las diferencias, con la idea de que el conocimiento es construcción (o invención) nuestra, que apenas representamos

Asimismo, es clara la opción por un aprendizaje en donde ya no se considera como primordial solamente la construcción social de significados, como un ente ajeno a la realidad personal, pues el fundamento de la educación está en una construcción humana de orden subjetivo, pero en cuanto los significados dependen de sus interacciones, es decir, dependen del consenso (y contando con el disenso) de la voluntad común, según la teoría de Habermas³⁴.

Otro aspecto que sobresale en el análisis de esta propuesta es que el aprendizaje dialógico es claramente interdisciplinar e incluso, con la teoría del pensamiento complejo de Edgar Morin, nos atrevemos a afirmar que debería ser transdisciplinar, pues este aprendizaje promueve la apertura de relaciones en pro de una actitud dialógica, que se va «a lo que simultáneamente es entre las disciplinas, a través de las diferentes disciplinas y más allá de toda disciplina. Su finalidad es la comprensión del mundo presente, uno de cuyos imperativos es la unidad del conocimiento»³⁵.

Finalmente, en el cuadro de Ramón Flecha, evidenciamos que en la superación del aprendizaje tradicional, cuando se piensa en las consecuencias, hoy sería totalmente inadmisibleser condescendientes con la imposición hegemónica o monolítica de una sola cultura. Pero tampoco es suficiente generar una adaptación inocente a la amplia gama de la diversidad, debido a que es preferible transformar el contexto, combatiendo las desigualdades que generan tanto daño, mientras que se valoran las diferencias.

Este último argumento del aprendizaje dialógico nos recuerda algunos de los presupuestos que fundan la interculturalidad, con la que consideramos que está en plena conexión:

al mundo y nunca lo captamos directamente». Marco Antonio Moreira, «Aprendizaje significativo crítico», *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación* 6 (2005): 83-102.

34 Cf. Jürgen Habermas, *op. cit.*

35 Basarab Nicolescu, *La transdiscipliniedad*, (México: Ediciones du Rocher), consultada en octubre 4, 2009, <http://home.abaconet.com.ar/abraxas/PRINCIPAL.htm>, 3. También remitimos a Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 1998); *Ciencia con conciencia* (Barcelona: Antropos, 1984).

Solo si una sociedad multicultural consigue conformar en sus ciudadanos una conciencia intercultural por medio de la educación y del colegio, solo en ese caso conseguirá poner los cimientos de una sociedad con valores democráticos, culturales y globales; es decir, nuestro objetivo es posible solo si reconocemos la identidad cultural y personal de los individuos y su derecho a vivir en un ambiente que esté dispuesto a aceptar todo tipo de diferencias³⁶.

2.2 *El aprendizaje dialógico en relación con otras pedagogías*

Con los componentes hasta aquí desarrollados, nos parece evidente que el aprendizaje dialógico tiene una clara relación con otras tantas pedagogías reconocidas en el ámbito educativo. Y si bien es cierto que no pretendemos grandes desarrollos o profundizaciones sobre todas ellas, sí queremos exponer algunos aspectos de dichas relaciones.

En primer lugar, evidenciamos que hay una relación con la *pedagogía social*. Sin negar la larga historia de su conformación y consolidación, asumimos que tiene como objeto «analizar las condiciones sociales de la cultura y las condiciones culturales de la vida social, [pues] el hombre solo se desarrolla en comunidad»³⁷. Esta pedagogía asume la teoría y la práctica de la transformación social de las comunidades, que responde a los desafíos del mundo, mientras que los procesos educativos dinamizan la sociedad.

36 Georgios Nikolaou y Antonios Kanavouras, «Identidad y pedagogía intercultural», *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 55 (2006): 87-88. Remitimos a una exposición sobre interculturalidad y pedagogía, aplicado al ámbito de la ERE y el reconocimiento del pluralismo religioso: Ana Apolonia Mendoza y Gloria María Velandía, «La educación religiosa escolar: un campo propicio para incentivar el pluralismo religioso desde la pedagogía intercultural», en *Reflexiones y perspectivas sobre Educación Religiosa Escolar*, ed. Jaime Laurence Bonilla Morales (Bogotá: Bonaventuriana, 2013).

37 Gloria Pérez Serrano, *Pedagogía social: construcción científica e intervención práctica* (Madrid: Narcea, 2004), 69; También se puede consultar: Gloria Pérez Serrano, «Origen y evolución de la Pedagogía Social», *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria* 9, segunda época (2002): 193-231; Alfredo Rodríguez Sedano, «Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social», *Educación y Educadores* 2, Vol. 9 (2006): 131-147; Fanny T. Añaños-Bedriñana, «pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social», *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18 Vol. 14 (2012): 119-138.

Igualmente, en una conceptualización directamente aplicada a la educación, junto con Díaz Barriga consideramos:

Es evidente que la adopción de la metáfora sociocultural implica una ruptura con la enseñanza tradicional que asume un modelo de comunicación transmisivo-receptivo, donde el conocimiento –acabado e inerte– se transmite desde los profesores o las tecnologías hacia los aprendices (...) la aproximación sociocultural a los procesos de enseñanza y aprendizaje representan una nueva visión ontológica y epistemológica, en el sentido de que plantea que aprender no es un proceso de transmisión-recepción, sino de *construcción mediada de significados*³⁸.

En segundo lugar, debemos reconocer que el aprendizaje dialógico tiene como sustrato diversas propuestas que ya fueron desarrolladas ampliamente por la *pedagogía crítica*³⁹. Entre los reconocidos autores es Paulo Freire quien efectivamente más sobresale en nuestro contexto latinoamericano. Ciertamente, dada la riqueza de este autor, pudiéramos referenciar de manera paralela la pedagogía del oprimido, la pedagogía de la autonomía, la pedagogía de la esperanza y la pedagogía de la indignación, pero todas confluyen en la pedagogía crítica, en su opción por el conocimiento como eje de liberación, rompiendo con las estructuras tradicionales de la enseñanza-aprendizaje, con lo que Freire denominó «educación bancaria», para hacer una lectura crítica de la realidad y con la pretensión de transformar efectivamente el contexto⁴⁰. Según su opinión, «la práctica educativa es el proceso concreto, no como hecho consumado, sino como movimiento dinámico en el cual

38 Díaz Barriga, *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida* (México: McGraw-Hill, 2006), 15-17.

39 Esta pedagogía ha sido abordada más ampliamente en este mismo libro, por lo que no pretendemos un desarrollo pormenorizado, pero tampoco podemos dejarla a un lado en el despliegue argumentativo de nuestra propuesta.

40 Cf. Miguel Alvarado Arias, «José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica», *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1, Vol. 9 (2007), consultada en febrero 14, 2010, www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/8.Alvarado.pdf.

tanto la teoría como la práctica se hacen y rehacen en sí mismas, dado el contexto en el que se desarrolla y la dialogicidad entre los intervinientes, educandos y educadores»⁴¹.

De este mismo argumento resaltamos la importancia que tiene el diálogo para la praxis educativa, pues solamente de esta manera se quebrantan los anquilosados armazones impuestos por ciertas tradiciones que se aferran a su poder y los consiguientes privilegios. Por ello, desde la pedagogía crítica, «el diálogo es el encuentro amoroso de los hombres que, mediatizados por el mundo, lo “pronuncian”, esto es, lo transforman y, transformándolo, lo humanizan, para la humanización de todos»⁴². Él es plenamente consciente de la carga significativa y existencial del diálogo y lo dialógico:

Ser dialógico es no invadir, es no manipular, es no imponer consignas. Ser dialógico es empeñarse en la transformación, constante, de la realidad. Esta es la razón por la cual, siendo el diálogo contenido de la propia existencia humana, no puede contener relaciones en las cuales algunos hombres sean transformados en «seres para otro», por hombres que son falsos «seres para sí». El diálogo no puede iniciar una relación antagónica⁴³.

En tercer lugar, también hayamos relaciones entre el aprendizaje dialógico y un tipo de pedagogía que fácilmente puede ser identificada directamente con una metodología. Estamos hablando de la *pedagogía de proyectos*, que promueve la exploración conjunta y desaprueba las tendencias unidireccionales en el ámbito educativo, ya que «para el contexto de la escuela, la propuesta

41 Cf. Paulo Freire, *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones* (Barcelona: Paidós, 1990); Lidia M. Rodríguez, Carlos Marin, Silvia M. Moreno, María del C. Rubano, «Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina», *Ciencia, Docencia y Tecnología* 34, Año XVIII (2007): 129-171; Javier Ocampo López, «Paulo Freire y la pedagogía del oprimido», *Rhela*, Vol 10 (2008): 57-72.

42 Paulo Freire, *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural* (México: Siglo XXI, 2004), 46.

43 Ídem. Igualmente, en este mismo libro los lectores podrán encontrar un capítulo en donde se dan más elementos sobre esta pedagogía y su relación con el reconocimiento del pluralismo religioso en la ERE, escrito por Edgar Pardo.

pedagógica plantea *grosso modo* la construcción de planes conjuntos entre maestros y estudiantes en los que se “negocia” la temática o el problema a abordar en el aula de clase»⁴⁴. Ya que se fundamenta especialmente en el constructivismo, el diálogo es esencial para determinar de manera conjunta hacia dónde dirigirse y qué nuevas fronteras podrían cruzar de manera conjunta.

En cuarto lugar, la *pedagogía de la interactividad*, que ha sido desarrollada especialmente en ámbitos de educación virtual o la cibercultura, toma una clara posición crítica frente a las tendencias que privilegian la transmisión, memorización y repetición de contenidos. Por ello, desde el contexto de la comunicación, promueve con insistencia el aprendizaje colaborativo, por descubrimiento, así como dinámicas dialógicas de aprendizaje, que tengan en cuenta el entorno y la interacción con los demás, ya que así «todos aprenden con todos en un contexto de incertidumbres que exige un esfuerzo de re-creación, de invención por parte de todos los que participan en un proceso de auténtica comunicación, siendo el diálogo y la participación dos de sus motores principales»⁴⁵.

Y, en quinto lugar, queremos hacer referencia a la *pedagogía intercultural* en cuanto abre directamente el horizonte al diálogo entre las culturas y los pueblos, a través de la revaloración de la identidad y la diferencia como constructos permanentes, que permiten ir más allá del horizonte multicultural, en donde se reconoce al otro no solamente contiguo a la propia existencia, sino definiéndola substancialmente.

Pedagógicamente lo intercultural pretende promover relaciones dialógicas e igualitarias entre personas y grupos que pertenecen a mundos de significados distintos e interviene mediando en los conflictos presentes ineludiblemente en los procesos convivenciales

44 Nylza Offir García-Vera, «La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos», *Magis* 9, Vol. 4 (2012): 687.

45 Roberto Aparici y Marco Silva, «Pedagogía de la interactividad», *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación* 38, Vol. XIX (2012): 58.

de estos procesos, sin ignorar las relaciones de poder dadas, sino identificándolas y estableciendo recursos desde la formación cívica para la generación de estrategias que trabajen dichos conflictos⁴⁶.

2.3 Lo dialógico y el diálogo aplicado a la educación ¿modelo pedagógico?

Si bien es cierto que el propósito de este capítulo no consiste en hacer un balance o una evaluación pormenorizada sobre lo dialógico o el diálogo como modelo pedagógico, enfoque o como pedagogía, queremos dar un argumento que sustente nuestras afirmaciones. Por ello, en primera instancia, asumimos con Mario Bunge que «para apresar la realidad se empieza por apartar información. Se agregan, luego, elementos imaginarios (o más bien hipótesis) pero con una intención realista. Se construye así un objeto modelo esquemático y que, para dar frutos, deberá integrarse en una teoría susceptible de ser confrontada con los hechos»⁴⁷.

Desde esta perspectiva, consideramos que es posible hablar de un modelo pedagógico dialógico y del diálogo, porque hemos identificado estos dos conceptos como elementos fundamentales de los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la medida en que, según los autores que hemos referenciado, brindan distintas herramientas en la solución de un sinnúmero de problemáticas presentes en nuestro contexto. Igualmente, el diálogo y lo dialógico hacen parte de algunos de los constituyentes de otras pedagogías, modelos y enfoques, según lo hemos evidenciado.

Ahora bien, si «los modelos pedagógicos le asignan, así, funciones distintas a la educación porque parten de concepciones diferentes del ser humano y del tipo de hombre y de sociedad que se quiere

46 Eduardo S. Vila Merino, «Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural», *Educación XXI* 2, Vol. 15 (2012): 129.

47 Mario Bunge, *Teoría y realidad* (Barcelona: Ariel: 1985), 15.

contribuir a formar»⁴⁸, consideramos que la exposición de la enseñanza dialogante de Louis Not, que a continuación abordaremos, despejará la función de la educación que desde él se pretende lograr, así como el tipo de ser humano y sociedad se quiere promover, con una educación en segunda persona. Con este argumento reiteramos nuestra idea de un modelo pedagógico de orden dialógico y desde el diálogo.

Y ya que para algunos pedagogos el modelo es asumido como paradigma, «que puede coexistir con otros paradigmas dentro de la pedagogía, y que organiza la búsqueda de los investigadores hacia nuevos conocimientos en el campo»⁴⁹, también queremos recordar que para Thomas Khun, uno de los representantes más reconocidos en el siglo pasado precisamente por este concepto, el paradigma «es lo que comparten los miembros de una comunidad científica y, a la inversa una comunidad científica consiste en unas personas que comparten un paradigma»⁵⁰. Así las cosas, cabría preguntarse en qué medida los miembros de la comunidad educativa comparten el modelo dialógico o sus componentes, así como la forma como se ha desarrollado la recepción de esta propuesta.

3. La enseñanza dialogante desde Louis Not

Tal vez la obra más reconocida de Louis Not sea *La pedagogía del conocimiento*, en donde expone la existencia de tres grandes métodos presentes en el proceso de enseñanza aprendizaje. El primero es la heteroestructuración, caracterizada por concebir

48 Julián de Zubiría Samper, *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante* (Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006), 39.

49 Rafael Flórez Ochoa, «Currículo y Pedagogía», en George Posner, *Análisis de currículo* (Bogotá: McGraw-Hill, 1998), consultada en abril 18, 2009, www.areadelasalud.com/files/curr_culo_y_pedagog_A.doc.

50 Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000), 271.

al estudiante⁵¹ como un cognoscente que recibe pasivamente el conocimiento que imparte otro que sí sabe, es decir, el docente. El segundo es la autoestructuración, en donde el estudiante, por sus propios medios y posibilidades, accede al conocimiento, mientras el docente es solamente un acompañante. Y el tercero es la interestructuración, como síntesis de respuesta ante las dos posiciones anteriores o una posición medida que evite los extremos. Desde esta perspectiva el estudiante participa de manera activa, pero el docente tiene un mayor papel, en la búsqueda común del conocimiento, a través de una interacción constante⁵².

En concordancia con esta propuesta, el mismo Not expuso, de otra manera, la existencia de estos tres métodos. En el primero el estudiante es un objeto y el docente el sujeto del proceso educativo. A esta dinámica se le denomina formación en «tercera persona» e intervienen modelos exoformativos, foráneos o externos. Aquí la relación entre el maestro y el estudiante está anclada al prototipo más tradicional o clásico: «El maestro expone su lección y señala las tareas a efectuar para dominar los contenidos. El alumno solamente tiene que escuchar, seguir las explicaciones magistrales, acomodarse a las consignas y aceptar los juicios a los que será sometido su trabajo»⁵³.

Efectivamente, en este contexto, el curso magistral es la única opción educativa, en donde se pretende transmitir contenidos a estudiantes que no tienen conocimientos y no pueden tener iniciativas, ya que no sabrían cómo abordar el saber. Por tanto, el centro de este escenario es la enseñanza, pues el conocimiento

51 Aunque Not habla de «alumno», nosotros hacemos una opción por el «estudiante». No obstante, en *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona* también prefiere romper con la clásica taxonomía para hablar «del que enseña» y «del que aprende». Louis Not, *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona* (Barcelona: Herder, 1992), 24-25.

52 Cf. Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento* (México: Fondo de Cultura Económica, 1994). Aunque se evidencia en las obras, quienes han estudiado a Louis Not reconocen que sus estudios se basan, entre otros autores, en propuestas ya planteadas por Freinet y Dewey. Cf. Nylza Offir García-Vera, *op. cit.*

53 Louis Not, *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona, op. cit.*, 17.

solamente lo tendría el maestro. De la misma manera, se considera que el estudiante solamente podría llegar a aprender a través de ejercicios de memoria o de imitación de una norma o regla, ya que estas dan las pautas para prepararse para la vida, aunque esto se reduzca a contenidos verbales sin mayor significado y sin mayor esfuerzo de crítica o reflexión⁵⁴.

En el segundo modelo el estudiante es el sujeto y el conocimiento depende solamente de él. Este escenario es conocido como formación en «primera persona» y se difunde por medio de métodos endoformativos⁵⁵. A partir de esta posición educativa, que está centrada en la vida del estudiante, en sus necesidades y creatividad, el conocimiento es asumido como producto de lo vivido, de la experiencia, y esta última sería el único criterio de validez o confirmación, no las afirmaciones o el conocimiento del maestro. De hecho, el maestro es relegado a su mínima expresión, con lo que se presentaría un grave problema en cuanto el estudiante no puede simplemente acceder al conocimiento por sus propias vivencias, desconociendo, entre otras cosas, los contenidos conceptuales que ya existen pero él ignora, o la experiencia de quienes ya han vivido y podrían compartir criterios más realistas y pertinentes⁵⁶.

Y como síntesis de las dos anteriores posturas, claramente contrapuestas, se propone una superación de las dificultades presentes en los anteriores métodos. A esta propuesta la denomina *formación en segunda persona*, «en la que cada uno de los sujetos es un yo y a la vez un tú del otro (...) la pedagogía que definimos para esta formación se basa, a la vez, en la identidad que garantiza la igual dignidad de cada uno, autorizando así la libertad de iniciativa frente al otro, y en la alteridad que pone cada uno en su irreductible originalidad»⁵⁷. Igualmente, esta síntesis expuesta implica una

54 Cf. *Ibíd.*, 18-20.

55 Cf. *Ibíd.*, 9-11.

56 Cf. *Ibíd.*, 21-22.

57 *Ibíd.*, 11.

particular dialéctica, compuesta «por un *aprendizaje constituyente*, es decir, que estructura el saber, y por una *enseñanza dialogante*»⁵⁸.

En este escenario el que enseña y el que aprende tienen iniciativa, los dos realizan acciones válidas y primordiales. Aunque ciertamente el que aprende recurre a quien enseña, cuando aprehende toma conciencia de la necesidad de ligar su experiencia junto con lo dado, lo nuevo con lo antiguo, pero a través de una relación interpersonal totalmente abierta y dialógica, pues tanto el que aprende como el que enseña son un *yo*, al tiempo que cada uno es un *tú* para el otro, en un equilibrado reparto de iniciativas, en donde las dos partes se conocen bien⁵⁹.

De esta manera, la misión del maestro es mucho más amplia y compleja que la tradicional instrucción o transmisión del conocimiento, en cuanto además de facilitar el aprendizaje debe «responder, en el campo de los conocimientos (cuyos componentes son intelectuales, aunque también afectivos y volitivos) a las necesidades del *tú* considerado como otro *yo*»⁶⁰. Definitivamente estamos frente a una relación distinta a la tradicional, con el reconocimiento que ofrece una formación en segunda persona:

Reconocer que el alumno es un *yo* es sentar en principio que puede por sí mismo iniciar y manejar actividades que permiten especialmente aprehender las nociones y los procesos: probar, evaluar, modificar su intervención, etc. Pero decir que es *otro yo* es sentar como segundo principio la alteridad de este *yo*: no es ni idéntico al enseñante (especialmente en los planos físico, psicológico, social, cultural, et.), ni necesariamente destinado a serlo. Es un ser en transformación, forzado hacia una realización más o menos original de sí mismo. Por otra parte, es asimismo como un adulto en transformación⁶¹.

58 *Ibid.*, 23.

59 *Cf. Ibid.*, 24-26.

60 *Ibid.*, 26.

61 *Ídem.*

Con esta relación, propia de la enseñanza dialógica, ciertamente se da un paso adelante en el proceso enseñanza-aprendizaje. Pero el reconocimiento del otro como un tú no significa que la relación pedagógica en segunda persona sea paritaria o simétrica, pues sería absurdo desconocer las claras diferencias entre el que enseña y el que aprende. Esta relación, de iniciativas abiertas, es claramente *recíproca* debido a que «la actividad de uno provoca la del otro, pero sobre todo porque cada uno actúa sobre el otro y reacciona ante el otro»⁶², con lo que también queda la puerta abierta a divergencias y conflictos, como parte de la normal dinámica intersubjetiva, en la que no se puede imponer la elección de uno sobre el otro⁶³. Pero si realmente estamos ante una enseñanza dialógica, quien enseña y quien aprende no se rinden ante el juego de poder de los ámbitos educativos, ni la capacidad de elección implica buscar la subordinación del otro:

No se aplastan las divergencias bajo la autoridad magistral o bajo la de otros modelos a imitar, ni se las deja además perderse en un vagabundeo estéril, ya que ninguno de los dos participantes tiene la exclusiva de las iniciativas y, además, cada uno articula las suyas en función de las del otro, en la socialidad del nosotros que realizan conjuntamente⁶⁴.

El nosotros que Louis Not aquí ha emprendido puede llegar a un tipo de fusión parcial, parcial porque no puede dejarse llevar por una fusión afectiva o total⁶⁵, de tal manera que se eviten los errores educativos en donde el maestro se deja afectar por sus emociones y ninguna de las partes se aproveche de la otra. Y también es parcial porque se mantiene la diferenciación entre el yo y el tú, ya que «la relación constitutiva de este nosotros es la del compromiso

62 *Ibíd.*, 27.

63 *Ibíd.*, 27-28.

64 *Ibíd.*, 29.

65 Aunque no estamos en contra de lo que algunos han denominado una pedagogía del amor, especialmente en cuanto donación de sí en favor de los demás desde la experiencia creyente, somos conscientes de sus debilidades y, especialmente, de que el proceso enseñanza-aprendizaje puede dejarse guiar por el amor, pero no manipular por él o por una mala comprensión del mismo, en una afectividad o espiritualidad desvirtuada.

recíproco característico de lo que se ha convenido en llamar un contrato bilateral»⁶⁶. Dicho contrato, como ya se ha dicho, rompe la tradicional relación yo-tú entre estudiante y maestro, pues incluso para Not debería ser una relación de compañeros, en donde el maestro acompaña al estudiante y le facilita el aprendizaje, con su saber y su experiencia, ante las exigencias de la sociedad y de los padres, no las del maestro. Por consiguiente, desde el mismo contexto de una sociedad liberal, la coerción es reemplazada por la persuasión, por la corresponsabilidad, al tiempo que la imposición intelectual y moral, que antes era aceptada desde el maestro, es reemplazada por la inaplazable y necesaria argumentación, así como la capacidad de los estudiantes para tomar sus propias decisiones⁶⁷.

4. Perspectivas del diálogo interreligioso y ecuménico

Cambiando de temática, pero no de perspectiva, queremos recordar que el diálogo interreligioso tiene muchas corrientes y matices, producto de la larga historia de la diversidad religiosa, que corresponde a la misma historia de la humanidad, pero también como fruto de una relativamente reciente historia que ha sido asumida por la teología desde la tradición occidental y, por consiguiente, de cuño cristiano.

En este horizonte, para José María Vigil, el diálogo interreligioso no puede ser confundido con la teología del pluralismo religioso, en la medida en que el segundo no tendría como fin el diálogo entre las distintas religiones, sino el intradiálogo, con el propósito de transformar la teología tradicional de las religiones hacia una teología mucho más contextual, es decir, desde el eclesiocentrismo y el cristocentrismo hacia un pluralismo religioso de base o una teología del pluralismo religioso que sea teología fundamental y, por tanto, reforme el conjunto de la teología⁶⁸.

66 Louis Not, *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*, op. cit., 30.

67 Cf. *Ibíd.*, 30-33.

68 Cf. José María Vigil, «Teología del Pluralismo Religioso: nueva etapa para la Teología de la Liberación», *Franciscanum* 155 (2011): 15-42.

Necesitamos rehacer toda nuestra teología, «reescribirla» desde otros supuestos (o sea, desde el axioma pluralista), necesitamos reformular la mayor parte de nuestras fórmulas de fe, necesitamos reinterpretar los gestos y los símbolos de la liturgia, pues todo ello –teología, dogmática, lenguaje litúrgico– fue creado en otro tiempo, sobre unos presupuestos pura y duramente inclusivistas, hoy absolutamente inaceptables⁶⁹.

Efectivamente, «pluralidad de religiones, pluralismo religioso, teología interreligiosa, diálogo interreligioso, teología del pluralismo religioso y teología cristiana del pluralismo religioso, aunque sean expresiones similares, no se pueden confundir en el despliegue contemporáneo de los estudios sobre el hecho religioso y la recreación permanente de la teología»⁷⁰, y aunque en esta parte del presente texto tendremos como referente diversas reflexiones en torno al diálogo interreligioso, con la claridad que nos sea posible movernos, tendremos siempre presentes los demás conceptos.

Igualmente, consideramos que el diálogo interreligioso implica reescribir la teología de manera permanente, puesto que la sola dinámica del diálogo como encuentro entre distintas identidades abre el mundo de las relaciones y de las posibilidades, de tal manera que se multiplican los encuentros, las confrontaciones, las discusiones, los acuerdos y desacuerdos. Y aunque para alguna parte de la población creyente, además del contexto educativo, el diálogo sea un componente de la vida diaria y una herramienta de construcción social⁷¹, para el ámbito católico, apenas con el Concilio Vaticano II, luego de veinte siglos de existencia del cristianismo y otros tantos siglos de la Iglesia católica, se ha tomado una posición

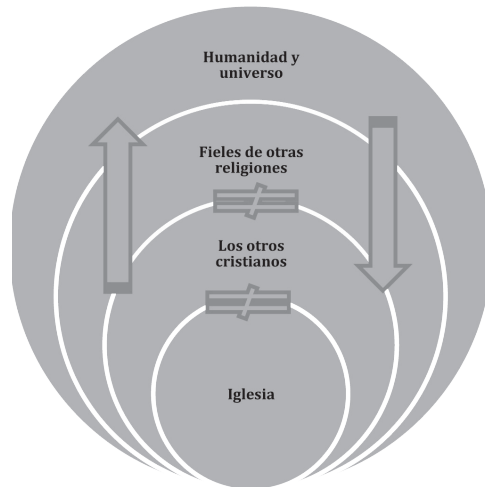
69 *Ibid.*, 27. También Cf. José María Vigil, *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de teología popular* (Quito: Abya Yala, 2004).

70 Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, «Teología del Pluralismo Religioso: paradigma y frontera», *Franciscanum* 156 (2011): 78

71 Eduardo Salvador Vila Merino, «Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos», *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, Vol. 37 (2005), consultada en febrero 17, 2010, www.rieoei.org/deloslectores/1138Vila.pdf.

distinta, relevante, pues «es verdad que su práctica era esporádica y a menudo se degradaba en discusiones estériles. Por otra parte, hay que reconocer que el concilio dio al diálogo interreligioso un impulso inédito, convirtiéndolo en una de las piezas maestras de la renovación y de la apertura de la Iglesia que él mismo promovió»⁷².

Desde este contexto, no convendría quedarnos con el simple cuestionamiento de por qué hasta ahora el diálogo tiene, aparentemente, un puesto privilegiado, sino asumir los retos que lanza al mundo creyente, en la misma comprensión y puesta en marcha del diálogo. Para ello queremos resaltar los cuatro «escenarios» u «horizontes» que la Iglesia católica ha asumido para el diálogo, desde la encíclica *Ecclesiam suam* de Pablo VI⁷³: «El Papa distingue cuatro círculos concéntricos, empezando por el más alejado (el conjunto de la humanidad y el universo), pasando por el segundo (los fieles de otras religiones) y un tercero (los otros cristianos), para terminar con el círculo más íntimo (el diálogo dentro mismo de la Iglesia)»⁷⁴.



72 Jacques Dupuis, «Diálogo interreligioso», en René Latourelle y Rino Fisichella (Dir.), *Diccionario de teología fundamental* (Madrid: San Pablo, 1992), 305.

73 Pablo VI, *Carta Encíclica «ecclesiam suam». El «mandato» de la iglesia en el mundo contemporáneo*, 1964, consultada en junio 20, 2011 www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam_sp.html#top.

74 Jacques Dupuis, *op. cit.* 305.

Este esquema podría convertirse en el plan de trabajo de la Iglesia católica, si asume clara y abiertamente una actitud de diálogo sincero. No obstante, el camino que se abría desde ese momento con dicha encíclica, en el reconocimiento de los valores presentes en otras religiones y la necesidad de diálogo en distintos niveles, la posición oficial era eminentemente cristocéntrica (no por ello necesariamente ecuménica), no pluralista. Esto se entiende a partir de afirmaciones de este tipo: «hemos de manifestar nuestra persuasión de que la verdadera religión es única, y que esa es la religión cristiana; y alimentar la esperanza de que como tal llegue a ser reconocida por todos los que verdaderamente buscan y adoran a Dios»⁷⁵.

Esto mismo sucede con la declaración *Nostra Aetate*, en cuanto promueve la unidad de la humanidad, muy acorde con los derechos humanos, pues la Iglesia «reprueba como ajena al espíritu de Cristo cualquier discriminación o vejación realizada por motivos de raza o color, de condición o religión»⁷⁶, pero en el mismo documento se da a entender que solamente en el cristianismo se encuentra la plenitud de la verdad. Y otro tanto sucede con el decreto *Unitatis Redintegratio*, a partir del cual se promueve oficialmente el ecumenismo como búsqueda de la unidad de los cristianos, aunque allí también se afirma que «solamente por medio de la Iglesia católica de Cristo, que es auxilio general de la salvación, puede conseguirse la plenitud total de los medios salvíficos»⁷⁷ (UR 3). Con esta realidad promovida desde los documentos eclesiales, a partir de lo que se ha catalogado en algunas ocasiones como una cierta «ambigüedad» o un claro rechazo al pluralismo, se abren las puertas al diálogo al mismo tiempo que se cierran, posiblemente movidos por un cierto temor o indiferencia ante el necesario encuentro dialógico frente a la pluralidad o la diversidad, que

75 Pablo VI, *Carta Encíclica ecclesiam suam*, op. cit.

76 «Declaración *Nostrae Aetate*. Sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas», n. 5, en *Concilio Vaticano II* (Bogotá: San Pablo, 1995), 437.

77 «Decreto *Unitatis Redintegratio*. Sobre el ecumenismo», n. 3, en *Concilio Vaticano II*, op. cit., 284.

desmante todo tipo de elección excluyente, el *statu quo* o la estructura dominante.

Ahora bien, junto con Dupuis asumimos que la finalidad del diálogo es inherente a la misión de la Iglesia católica, hasta el punto de considerar que es algo más que una simple herramienta o un simple medio para lograr otros fines. El diálogo llega «al nivel del espíritu, en donde se establece un intercambio entre cristianos y miembros de otras religiones, que consiste en un testimonio mutuo de fe»⁷⁸.

De esta manera, el diálogo es el despliegue de la identidad religiosa en el sano y maduro reconocimiento de la diversidad, que no pretende convencer, cohesionar, ignorar ni agredir a quien vive una experiencia religiosa diversa. El diálogo se da porque vivimos en un mundo plural y, desde la tradición cristiano católica, si decimos ser hijos de un mismo Dios, Padre creador, la humanidad entera debiera convivir como lo que somos, como hermanos con la misma responsabilidad que tenemos de respetar y valorar el don de la vida y de la creación.

En concordancia con estos argumentos, el diálogo no significa renunciar a la propia identidad, sino compartirla en el encuentro con quienes tienen un credo distinto, incluso como una forma de anuncio evangélico, en cuanto como cristiano católico es posible vivir profundamente el propio compromiso creyente, en contexto, a partir de un encuentro fraterno con la diferencia. Sin embargo, algunos documentos eclesiales, como *Diálogo y anuncio*⁷⁹, además de *Evangelii Nuntiandi*⁸⁰ parecen profundizar en la «ambigüedad» ya anunciada sobre estos asuntos, debido a la interpretación que se

78 Jacques Dupuis, *op. cit.*, 307.

79 Pontifical Council for Inter-Religious Dialogue, *Dialogue and proclamation. Reflection And Orientations On Interreligious Dialogue And The Proclamation Of The Gospel Of Jesus Christ*, 1991, consultada en junio 20, 2009, www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamation_en.html.

80 Pablo VI, *Evangelii Nuntiandi, Exhortación apostólica sobre la evangelización en el mundo moderno*, consultada en junio 20, 2009, www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi_sp.html.

puede hacer de ciertas afirmaciones sobre evangelización, misión y diálogo:

Mientras que, por una parte, se dice que el diálogo interreligioso es en sí mismo una forma auténtica de evangelización (DA 77), incluso si falta el anuncio –donde las circunstancias lo impongan– (DA 76), por otra, basándose en EN 27 y 22, se dice que la evangelización «tendrá siempre [...] como base» un anuncio claro de Jesucristo (DA 75), que es el «elemento central» sin el cual los otros, «aun siendo formas auténticas de la misión de la Iglesia, perderían su cohesión y vitalidad» (DA 76). Si el anuncio tiene que estar siempre presente, ¿es el diálogo *en sí* una forma genuina de evangelización? ¿Y es posible sostener que ambos son «absolutamente necesarios» (DA 89)?⁸¹.

Estas preguntas se pueden dilucidar con mayor facilidad cuando tenemos claridad sobre las exigencias del diálogo. Para Dupuis implica que «cada una de las partes tiene que entrar, en la medida de lo posible, en la experiencia religiosa del otro, para comprenderla por dentro»⁸². Él nos recuerda que esta actitud también es llamada «diálogo intrareligioso», pero esto no significa dejar a un lado las propias convicciones religiosas, sino asumirlas con plena honestidad, al tiempo que se debería tener cuidado con el sincretismo y el eclecticismo, así como asumir abiertamente las contradicciones que se llegasen a presentar, pues negarlas o disfrazarlas con eufemismos o actitudes poco sinceras puede acarrear resultados más negativos. De cualquier manera, esto solamente se podrá conseguir con el compromiso efectivo y afectivo de cada una de las partes que intervienen en el diálogo⁸³.

81 Jacques Dupuis, «A Theological Commentary: Dialogue and Proclamation», en W.R. Burrows (Ed.), *Redemption and Dialogue* (New York: Orbis Books, Maryknoll, 1993), 119-158. Citado en Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso* (Santander: Sal Terrae, 2000), 543.

82 Jacques Dupuis, «Diálogo interreligioso», *op. cit.*, 308.

83 Cf. Ídem.

4.1 Condiciones para el diálogo

José Ignacio González Faus considera que hay tres condiciones fundamentales para que se pueda desarrollar un diálogo. La primera consiste en «no hacer decir al otro lo que no quiere decir»⁸⁴, aunque exista una muy buena intención de acercamiento. Es indispensable que en el acercamiento y el encuentro se respeten las expresiones y las formulaciones de los demás, sin querer acomodarlas a la interpretación o el lenguaje propio, que culturalmente ya es distinto, pues de lo contrario estaría legitimándose un cierto irrespeto hacia las convicciones de los demás.

La segunda condición es que «no puede uno falsearse a sí mismo para facilitar el diálogo, porque entonces no habría tal diálogo»⁸⁵. En consonancia con el anterior, se parte de la sinceridad y el respeto en el mismo encuentro, pero a tal punto que el mismo diálogo se convierta en un canal de reflexión y «purificación» de la misma tradición y teología religiosa, que buscando ganar en claridad frente al diálogo, también gana en claridad consigo misma.

Este segundo punto es muy común en creyentes que por primera vez se ven confrontados por la necesidad de pensar en la diferencia, así como por establecer el diálogo, pero no tienen claridad sobre su propia identidad religiosa. De este modo el diálogo obliga al creyente a profundizar en las particularidades de su propia fe, sobre las cuales tal vez nunca antes se había preguntado, pero ahora le resultan indispensables, pues de otra manera podría generar confusión.

Y la tercera condición es que «debe respetarse la dinámica *intrínseca al hecho religioso*, que hace que el diálogo entre las religiones sea distinto de cualquier otro diálogo»⁸⁶, pues esencialmente o por

84 José Ignacio González Faus, «Religiones de la tierra y universalidad de Cristo. Del diálogo a la diapraxis», en AA.VV. *Universalidad de Cristo. Universalidad del pobre* (Santander: Sal Terrae, 1995), 116.

85 *Ibid.*, 117.

86 *Ibid.*, 118.

naturaleza todas las religiones tienen una pretensión de verdad⁸⁷, que les da seguridad y confirma la propia identidad. Pero en el propósito del diálogo esta pretensión no tiene que reñir con el respeto y el reconocimiento de dicha convicción en los otros, aunque esta misma condición sea la que genere dificultades.

Finalmente, para González Faus «lo que es verdaderamente intrínseco al diálogo es la disposición a aprender; y una universalidad que se dispensara de aprender sería simple autolatría»⁸⁸, con lo que la concepción de diálogo interreligioso, para este teólogo, ciertamente es dinámica, está en permanente movimiento y abierta al cambio.

4. 2 *Las formas del diálogo*

Si el diálogo es natural a la esencia humana y a la configuración de los pueblos, podríamos afirmar que hay tantas formas de diálogo como posibles relaciones entre las personas, los pueblos y las culturas. No obstante hay algunas formas de diálogo «oficiales», como las que encontramos en el documento «Diálogo y anuncio. Reflexiones y orientaciones sobre el diálogo inter-religioso y el anuncio del Evangelio» y el documento «Diálogo y misión. La Iglesia y las otras religiones». En dichos documentos se presentan cuatro formas particulares del diálogo que queremos retomar:

En la primera forma, denominada *diálogo de la vida*, las personas comparten precisamente en la cotidianidad de la vida, en las expresiones más comunes asociadas al trabajo, el estudio y el hogar, en constante actitud de ayuda y vecindad. En la segunda forma, *diálogo de las obras*, se tiene un enfoque más concreto, pues implica directamente la búsqueda común de distintas maneras como se promueve el desarrollo humano o de los pueblos, así como la solidaridad ante necesidades apremiantes, la construcción de ambientes favorables a la justicia y a la paz. Esto,

87 Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teología sistemática. Vol. I.* (Madrid: UPCO, 1992).

88 José Ignacio González Faus, *op. cit.*, 121.

en muchas ocasiones, con la ayuda y organización de entidades internacionales que tienen este fin. La tercera forma es un poco más restrictiva, pues está circunscrita al *diálogo de los intercambios teológicos* y, por consiguiente, a un conjunto de expertos, muchos de ellos académicos que comparten los componentes teológicos de la propia tradición religiosa, a través de reflexiones críticas y constructivas, para confrontarlas con la realidad o el contexto. Y, en cuarto lugar, se encuentra el *diálogo de la experiencia religiosa* que parte de las propias tradiciones religiosas y fomenta el intercambio de las distintas expresiones espirituales, de las fuentes mismas que posibilitan las experiencias de fe⁸⁹.

Ante la manera como estos documentos eclesiales distribuyeron o presentaron las «formas del diálogo», Dupuis expone algunos cuestionamientos: «¿no es anterior la experiencia religiosa al discurso teológico? ¿No debe servir, por tanto, el intercambio a nivel de la experiencia de fundamento para el discurso común?»⁹⁰. Para este teólogo sería más pertinente aclarar que solamente a través de la experiencia religiosa es como el desarrollo teológico adquiere significado y puede ser realmente efectivo. De hecho «este intercambio espiritual profundo es el mejor fundamento sobre el que puede establecerse el diálogo teológico para dar frutos de comprensión mutua; por lo demás, el intercambio y la comunión llevarán de manera natural al debate teológico»⁹¹.

Efectivamente, nosotros concebimos que es mucho más pertinente entrar en un diálogo abstracto, de los conceptos y desarrollos teóricos (filosófico-teológico), cuando sobre la base se encuentra una experiencia profunda de Dios. No obstante, consideramos que

89 Cf. Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso, *Diálogo y anuncio. Reflexiones y orientaciones sobre el diálogo inter-religioso y el anuncio del Evangelio*, consultada en junio 20, 2009, www.ceerjircea.org.ar/Magisterio.../Dialogo%20y%20Anuncio.doc. Y Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso, *Diálogo y misión. La Iglesia y otras religiones*, consultada en junio 9, 2009, www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19840610_dialogo-missione_po.html.

90 Jacques Dupuis, *Jesucristo al encuentro de las religiones* (Madrid: Paulinas, 1991), 329.

91 *Ibid.*, 330.

el intercambio a nivel espiritual no lleva «directamente» al debate teológico, a menos que los primeros sean teólogos y tengan este interés. Pero no es este el único escenario para el diálogo entre las espiritualidades y experiencias religiosas, o de lo contrario se estaría circunscribiendo y delimitando tan solo a personas preparadas en ámbitos académicos.

En cuanto al marco propiamente ecuménico, Francisco Sampedro propone otra variedad o formas del diálogo. Entre ellos encontramos los diálogos teológicos multilaterales, en donde participan distintas iglesias o conjuntos de ellas, con tres o más participantes. También encontramos los diálogos teológicos bilaterales, en donde solamente dos iglesias participan y generalmente son oficiales. Sin embargo estos solamente harían parte del ecumenismo teológico, a los que añade el ecumenismo misional, que tiene como fin evangelizar en un trabajo conjunto; el ecumenismo social o práctico, con un claro interés asistencial; el ecumenismo pastoral, que pretende promover la unidad y dar soluciones a aspectos sacramentales; el ecumenismo espiritual, especialmente a través de la unidad en la oración⁹². Asimismo, se cuentan los diálogos regionales, locales, universales, de instituciones y profesionales⁹³. Entre estas propuestas y las que nacen de los documentos oficiales se podrían añadir otras tantas, que surgirían según el contexto, las necesidades y la creatividad de quienes optan por el diálogo.

Conclusiones

Consideramos que la aplicación del modelo pedagógico dialógico y los presupuestos del diálogo interreligioso al contexto propio de la ERE podrían ser variados. Sin embargo, en primer lugar, queremos reafirmar que la ERE no puede ser concebida al margen de los procesos dialógicos, propios de los procesos de comunicación y

92 Cf. Francisco Sampedro Nieto, *Ecumenismo y tercer milenio: nuevo manual de formación ecuménica*. (Bogotá: Consejo Episcopal Latinoamericano, CELAM, 2003), 88-95.

93 Cf. *Ibíd.*, 173-174.

socialización, en cuanto la formación religiosa, tanto de origen cristiano y católico como en las demás religiones e iglesias, no tiene como fin la formación de creyentes aislados, egoístas, piadosos ensimismados en sus propias necesidades y experiencias. Todo lo contrario, las religiones y las iglesias, en el común imaginario de pretensión de verdad que les es inherente, se conciben a sí mismas desde la construcción de comunidad, de una comunidad de creyentes que habitan y se responsabilizan de este planeta. Aunque, no faltan tampoco las excepciones a este ideal religioso.

Precisamente, desde el anterior argumento, comienzan las dificultades de la aplicación del diálogo al ámbito religioso. Específicamente, con su pretensión de verdad, pues la dinámica del diálogo exige romper con todo tipo de dogmatismo que afecte la sana convivencia de la humanidad y, desafortunadamente, en nuestra historia hemos asistido y seguimos sufriendo debido a interpretaciones cerradas, no dialógicas, de la experiencia creyente.

Desde esta perspectiva, para nadie es un secreto que en muchas ocasiones la ERE se ve directamente influenciada por este tipo de ideología que promueve, desde las mismas aulas de clase, una actitud de superioridad, que desprecia la diferencia religiosa, con el fin de fundamentar la religión o la Iglesia que profesa la institución, el Estado, las directivas, los padres de familia o el docente de turno. Con esta actuación se está negando, a toda la comunidad educativa, la posibilidad de asumir una sana actitud dialógica ante la eminente diversidad religiosa y cultural, así como la posibilidad de transformarse en el encuentro con los demás, que es realmente la dinámica como se constituye una sana identidad, tanto social como religiosamente hablando. Y si en distintos escenarios educativos se reconoce y valora ampliamente el diálogo y la pluralidad de contextos, la ERE no puede ser la excepción.

Por lo tanto, si acogemos la propuesta que aquí estamos esbozando, lanzamos un amplio desafío que afectaría directamente distintos horizontes. Tanto al diálogo interreligioso y ecuménico, que en

muchas ocasiones parece aletargarse en actividades aisladas o relaciones diplomáticas sin mayor impacto, para que aprendan y asuman los presupuestos de la enseñanza dialogante y el aprendizaje dialógico. Pero especialmente el desafío debiera ser asumido por los encargados de gestionar la ERE, para poder acoger la urgencia de un diálogo sincero, abierto y propositivo ante la diversidad religiosa, con las herramientas que nos da el ámbito pedagógico.

En segundo lugar, según los presupuestos de quienes han desarrollado el *aprendizaje dialógico*, no podemos seguir aceptando una ERE en la cual el docente solamente tiene en cuenta una tradición para formar a sus estudiantes en la dimensión religiosa, así como tampoco podemos seguir sosteniendo que el docente sea el único responsable de dicha formación, en cuanto que todos los miembros de la sociedad, en la común responsabilidad por la formación religiosa, somos directamente responsables y conformamos tanto una *comunidad de aprendizaje* como una *comunidad de fe*, que no tiene por qué aparecer escindida en la vida diaria.

Por ello, en la ERE es totalmente factible aplicar los principios del *aprendizaje dialógico*. Y, si es así, entonces debemos promover el diálogo realmente igualitario, libre de las imposiciones comunes a los juegos de poder, al tiempo que también se debe estimular una inteligencia cultural que reconozca las riquezas personales y sociales, así como los distintos modos de acceder al conocimiento. De la misma manera, ante la común actitud pasiva de arraigarse al pasado, es posible promover el principio de transformación, que dé cuenta de las necesidades del contexto (religioso y cultural). Por su parte, desde la dimensión instrumental, tendremos cuidado de no desatender el ámbito académico por brindar soluciones contextuales ante las diferencias religiosas. Entre estos principios resaltamos el de creación de sentido, pues es tal vez el que más atiende directamente al fin de la formación religiosa, pero especialmente porque esta enseñanza-aprendizaje debe trascender las instituciones, al tiempo que es necesario evidenciar coherencia de vida entre todos los integrantes de la comunidad educativa –tarea nada fácil–. De

igual modo, el principio de la solidaridad ayudará a sostener los anteriores principios, en cuanto promueve la vida comunitaria. Y, finalmente, el principio de igualdad de diferencias podría estar fácilmente anclado a una ERE pluralista, pues a partir de aquí se promueve la valoración de la diversidad y las diferencias de todo tipo, incluyendo las religiosas.

Asimismo, en la aplicación de este aprendizaje dialógico a la ERE y por la constitución de esta última, sabemos que es necesario un ejercicio inter y transdisciplinar, en donde se reconozca que las disciplinas que tradicionalmente sustentan la ERE (teología y ciencias religiosas) necesitan de los aportes de las demás ciencias. Igualmente, reconocemos que la experiencia religiosa trasciende los docentes, las ciencias y las mismas instituciones educativas, pues es algo que afecta todas las dimensiones de la vida.

En tercer lugar, acogiendo la *enseñanza dialogante* de Louis Not, valdría la pena verificar en cada institución educativa, en el proyecto académico pedagógico, en los documentos y objetivos del área de religión, en los textos escolares que se utilizan, así como en las actitudes e imaginarios de administrativos, padres de familia, docentes y estudiantes, qué tipo de método es el que se privilegia o, por alguna razón, es el que prevalece. ¿Será acaso el método heteroestructurante, la formación en tercera persona, cuyo centro es la enseñanza, en donde el estudiante es objetivado? ¿Será acaso el método autoestructurante, la formación en primera persona, cuyo centro es la experiencia, en donde el estudiante es el único sujeto? ¿O por suerte será el método interestructurante, la enseñanza en segunda persona, cuyo centro consiste en dar respuesta desde la relacionalidad, en donde tanto el que enseña como el que aprende es un yo y un tú, a través de una enseñanza constituyente y un aprendizaje dialogante?

Si en cada institución, cada maestro de ERE logra responder estas preguntas y desea asumir la *enseñanza dialogante*, la fundamentación misma del área se vería directamente beneficiada, en cuan-

to tendría la posibilidad de aplicar un modelo pedagógico a partir del cual la experiencia religiosa del estudiante es primordial, más que una anacrónica imposición religiosa dada por autoridad social, institucional o desde el docente. Igualmente, este modelo pedagógico brindaría las herramientas para caminar juntos hacia una vivencia madura de la religión, consciente de la pluralidad cultural y religiosa de los pueblos latinoamericanos, y con el firme propósito de fortalecer la propia identidad a partir de sanas y consecuentes relaciones con quienes creen en algo o en alguien distinto, con quienes viven su experiencia de fe desde otro horizonte o marco de comprensión.

En cuarto lugar, la ERE se puede ver directamente beneficiada por una teología del pluralismo religioso que promueva tanto el fortalecimiento de los componentes esenciales que fundamentan la propia creencia, como la promoción crítica del diálogo interreligioso y el ecumenismo. Los aportes de los teólogos que han motivado el diálogo, en distintos niveles, pueden ayudar a concretarlo, a partir del respeto y la valoración de la alteridad a nivel religioso, hasta el punto de adentrarse en la experiencia de las demás religiones e iglesias, y así lograr comprenderlos, sin necesidad de perder la propia identidad o las convicciones religiosas que ya se tengan adquiridas, incluso aceptando y discutiendo con madurez y seriedad las diferencias que claramente existen.

De esta manera, junto con González Faus, en la dinámica del diálogo que se puede promover desde las aulas de clase, en la enseñanza misma de la vivencia religiosa, debe quedar muy claro que no se puede manipular el discurso del otro para que termine adhiriéndose a la mayoría o a quien detenta algún tipo de poder, así como tampoco se puede sacar provecho de ninguna clase ante el acercamiento para el diálogo. Del mismo modo, en el diálogo no hay razón para ceder en componentes esenciales a la propia tradición religiosa, pero seguramente sí se necesite una apertura a los posibles cuestionamientos que se generen ante el simple encuentro y confrontación con la diferencia.

Por ello consideramos que es posible que el mismo diálogo madure la experiencia religiosa y los presupuestos teóricos de cada una de las partes que intervengan, en cuanto reconozcan al otro como interlocutor válido. Y aunque ciertamente todas las religiones y las iglesias cristianas tengan la misma pretensión de verdad, es necesario asumir una actitud abierta al diálogo y al aprendizaje mutuo. De esta manera el diálogo a nivel religioso debiera estar en consonancia con las actitudes dialógicas del aprendizaje, como una efectiva actitud permanente.

Finalmente, queremos resaltar que para nosotros la particularidad de este capítulo, en el marco de la investigación que hemos venido realizando en esta segunda fase, no consiste en la exposición del modelo pedagógico que tenga como base el diálogo y lo dialógico, o de la insistencia en el reconocimiento del pluralismo religioso, sino en la conjunción de estos dos componentes en el escenario particular de la educación religiosa escolar, de tal manera que el diálogo no solamente se dé en la semiobligatoria relación entre estudiantes, entre docentes, entre directivos y entre estos tres grupos de actores escolares. El diálogo debe fomentarse entre todos ellos, así como entre las ciencias y disciplinas que existen en el colegio o escuela, entre este escenario y las particularidades del contexto, incluyendo la pluralidad religiosa.

Por consiguiente, también llamamos la atención ante los desarrollos teóricos que hemos retomado, pues evidencian con plena claridad que los expertos en procesos pedagógicos y educativos, aunque hablan de educación integral, de la necesidad de tener en cuenta todos los actores que intervienen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, de la igualdad en medio de la diversidad, del rechazo a todo tipo de exclusión, de la urgencia de una visión plural e incluso hacen cartografías sobre la escuela en Colombia o en Latinoamérica, especificando cuáles son los conflictos que se presentan⁹⁴, lo cierto

94 Cf. Piedad Ortega Valencia, «Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica», *Espacios en Blanco, Revista de Educación* 1,

es que la gran mayoría simplemente se desentiende de la temática religiosa o pareciera que se le escapa de la pretendida integralidad que promueven. Por lo tanto, el modelo pedagógico, desde el aprendizaje dialógico y la enseñanza dialogante, resulta solamente un ejemplo ante los distintos métodos, enfoques y modelos que podemos aplicar al firme propósito del diálogo interreligioso y ecuménico, en el contexto de la educación religiosa escolar.

Bibliografía

Aguilar, Mariflor. *Diálogo y alteridad. Trazos de la hermenéutica de Gadamer*. México: FFYL-UNAM, 2005.

Alvarado Arias, Miguel. «José Martí y Paulo Freire: aproximaciones para una lectura de la pedagogía crítica». *Revista Electrónica de Investigación Educativa* 1, Vol. 9 (2007). Consultada en febrero 14, 2010. www.ecominga.uqam.ca/ECOMINGA_2011/PDF/BIBLIOGRAPHIE/GUIDE_LECTURE_5/1/8.Alvarado.pdf .

Añaños-Bedriñana, Fanny T. «Pensamiento y acción socioeducativa en Europa y España. Evolución de la pedagogía y educación social». *Revista Historia de la Educación Latinoamericana* 18, Vol. 14 (2012): 119-138.

Aparici, Roberto y Silva, Marco. «Pedagogía de la interactividad». *Comunicar. Revista Científica de Educomunicación* 38 Vol. XIX (2012): 51-58.

Aubert, Duque, Fisas y Valls. *Dialogar y transformar. Pedagogía crítica del siglo XXI*. Barcelona: Graó, 2004.

Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carmen; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra. *Aprendizaje dialógico en la Sociedad de la Información*. (Barcelona: Hipatia, 2008), 203.

Boehm, Siegfried. «¿Cómo llevar a cabo un diálogo intercultural con alumnos de una sola cultura?». *Reencuentro* 47 (2006): 37-44.

Vol. 22 (2012): 113-141, consultada en noviembre 1, 2012, www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005&lng=es&nrm=iso .

- Bonilla Morales, Jaime Laurence. «Teología del Pluralismo Religioso: paradigma y frontera». *Franciscanum* 156 (2011): 75-104.
- _____(ed). *Reflexiones y perspectivas sobre Educación Religiosa Escolar*. Bogotá: Bonaventuriana, 2013.
- Bunge, Mario. *Teoría y realidad*. Barcelona: Ariel, 1985.
- Concilio Vaticano II*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- De Zubiría Samper, Julián. *Los modelos pedagógicos. Hacia una pedagogía dialogante*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 2006.
- Díaz Barriga, Frida. *Enseñanza situada: vínculo entre la escuela y la vida*. México: McGraw-Hill, 2006.
- Díez Palomar, Francisco Javier. *La enseñanza de las matemáticas en la educación de personas adultas: un modelo dialógico*. Programa de doctorado Didáctica de las Ciencias Experimentales y la Matemática. Facultad de Pedagogía. Barcelona: Universidad de Barcelona, 1998-2000.
- Dupuis, Jacques. «A Theological Commentary: Dialogue and Proclamation». En *Redemption and Dialogue*. Edited by W.R. Burrows. New York: Orbis Books, Maryknoll, 1993.
- _____. «Diálogo interreligioso». En René Latourelle y Rino Fisichella (Dir.). *Diccionario de teología fundamental* 304-312. Madrid: San Pablo, 1992.
- _____. *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*. Santander: Sal Terrae, 2000.
- _____. *Jesucristo al encuentro de las religiones*. Madrid: Paulinas, 1991.
- Elboj Saso, Carmen et ál. *Comunidades de aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2004.
- Ferrater Mora, José. *Diccionario de filosofía*, A-D. Barcelona: Ariel, 1994.
- Flecha, Ramón. «Aprendizaje dialógico y participación social. Comunidades de aprendizaje». *XX Escuela de Verano de Castilla y León (1998)*. Consultada en abril 18, 2009. www.concejoeducativo.org/alternat/flecha.htm.
- Flórez Ochoa, Rafael. «Currículo y pedagogía». En George Posner. *Análisis de currículo*. Bogotá: McGraw-Hill, 1998. Consultada en abril 18, 2009. www.areadelasalud.com/files/curr_culo_y_pedagog_A.doc.

Freire, Paulo. *¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural*. México: Siglo XXI, 2004.

_____. *La naturaleza política de la educación. Hacia un diseño de la enseñanza y las profesiones*. Barcelona: Paidós, 1990.

García Ruiz, Pedro Enrique. «Sí mismo para otro. Un debate sobre ética e identidad en Emmanuel Levinas y Paul Ricoeur». *Franciscanum* 159, Vol. LV (2013): 105-126.

García-Vera, Nylza Offir. «La pedagogía de proyectos en la escuela: una revisión de sus fundamentos filosóficos y psicológicos». *Magis* 9, Vol. 4 (2012): 685-707.

Gardner, Howard. *Inteligencias múltiples: la teoría en la práctica*. Barcelona: Paidós Ibérica, 1995.

Goleman, Daniel. *La inteligencia emocional. Por qué es más importante que el cociente intelectual*. Barcelona: Ediciones B, 2004.

González Faus, José Ignacio. «Religiones de la tierra y universalidad de Cristo. Del diálogo a la diapraxis». En AA.VV. *Universalidad de Cristo. Universalidad del pobre*. Santander: Sal Terrae, 1995.

Gutiérrez Martínez, Daniel. «A manera de introducción: hacia una dinámica de los umbrales de las identidades». En *Epistemología de las identidades. Reflexiones en torno a la pluralidad*. México: UNAM, 2010.

Guerrero Ruiz, Pedro y Benavent Döring, Gabriela. «El modelo dialógico en la enseñanza-aprendizaje de una LE (hacia una pedagogía de la interculturalidad)». En *El español, lengua del mestizaje y la interculturalidad: actas del XIII Congreso Internacional de la Asociación para la Enseñanza del Español como Lengua Extranjera, ASELE, Murcia: 2-5 de octubre de 2002*, editado por Manuel Pérez Gutiérrez y José Coloma Maestre. Madrid: Biblioteca virtual Redele, 2004, septiembre, 379-392.

Habermas, Jürgen. *Teoría de la acción comunicativa. Volumen I: Racionalidad de la acción y racionalización social y Volumen II: Crítica de la razón funcionalista*. Madrid: Taurus, 1981.

Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000.

- Leal Ladrón de Guevara, Alejandra. «Introducción al discurso pedagógico». *Horizontes Educativos* 1, Vol. 14 (2009): 51-63.
- Mendoza, Ana Apolonia y Velandia, Gloria María. «La educación religiosa escolar: un campo propicio para incentivar el pluralismo religioso desde la pedagogía intercultural». En *Reflexiones y perspectivas sobre Educación Religiosa Escolar*, editado por Jaime Laurence Bonilla Morales, 79-119. Bogotá: Bonaventuriana, 2013.
- Moreira, Marco Antonio. «Aprendizaje significativo crítico». *Indivisa: Boletín de Estudios e Investigación* 6 (2005): 83-102.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 1998.
- _____. *Ciencia con conciencia*. Barcelona: Antropos, 1984.
- Nicolescu, Basarab. *La transdisciplinariedad*. México: Ediciones du Rocher. Consultada en octubre 4, 2009. <http://home.abaconet.com.ar/abraxas/PRINCIPAL.htm>
- Nikolaou, Georgios y Kanavouras, Antonios. «Identidad y pedagogía intercultural». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 55 (2006): 61-90.
- Not, Louis. *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder, 1992.
- _____. *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Ocampo López, Javier. «Paulo Freire y la pedagogía del oprimido». *Rhela*, Vol 10 (2008): 57-72.
- Ortega Valencia, Piedad. «Una cartografía sobre la escuela en Colombia desde la perspectiva de la pedagogía crítica». *Espacios en Blanco, Revista de Educación* 1, Vol. 22 (2012): 113-141. Consultada en noviembre 1, 2012. www.scielo.org.ar/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1515-94852012000100005&lng=es&nrm=iso.
- Pablo VI. *Carta Encíclica «ecclesiam suam». El «mandato» de la iglesia en el mundo contemporáneo*, 1964. Consultada en junio 20, 2011. www.vatican.va/holy_father/paul_vi/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam_sp.html#top.

Pablo VI. *Evangelii Nuntiandi, Exhortación apostólica sobre la evangelización en el mundo moderno*. Consultada en junio 20, 2009. www.vatican.va/holy_father/paul_vi/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi_sp.html.

Pannenberg, Wolfhart. *Teología sistemática. Vol. I*. Madrid: UPCO, 1992.

Pérez Serrano, Gloria. *Pedagogía social: construcción científica e intervención práctica*. Madrid: Narcea, 2004.

_____. «Origen y evolución de la pedagogía social». *Pedagogía social. Revista Interuniversitaria* 9, segunda época (2002): 193-231.

Pontifical Council for Inter-Religious Dialogue. *Dialogue and proclamation. Reflection And Orientations On Interreligious Dialogue and The Proclamation of the Gospel Of Jesus Christ*, 1991. Consultada en junio 20, 2009. www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interrelg/documents/rc_pc_interrelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamatio_en.html.

Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso. *Diálogo y anuncio. Reflexiones y orientaciones sobre el diálogo inter-religioso y el anuncio del Evangelio*. Consultada en junio 20, 2009. www.ceerjircea.org.ar/Magisterio.../Dialogo%20y%20Anuncio.doc.

_____. *Diálogo y misión. La Iglesia y otras religiones*. Consultada en junio 20, 2009. www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interrelg/documents/rc_pc_interrelg_doc_19840610_dialogo-missione_po.html.

Prieto, Óscar y Duque, Elena. «El aprendizaje dialógico y sus aportaciones a la teoría de la educación». *Teoría de la educación. Educación y cultura en la Sociedad de la Información* 3, Vol. 10 (2009): 7-30.

Rodríguez, Lidia M., Marin, Carlos, Moreno, Silvia M. y Rubano, María del C. «Paulo Freire: una pedagogía desde América Latina». *Ciencia, Docencia y Tecnología* 34, Año XVIII (2007): 129-171.

Rodríguez Sedano, Alfredo. «Hacia una fundamentación epistemológica de la pedagogía social». *Educación y Educadores* 2, Vol. 9 (2006): 131-147.

Rodríguez Sedano, Alfredo y Sotés Elizalde, María Ángeles. «Integración, familia y solidaridad: vías de intervención en pedagogía social». *Educación y Educadores* 2, Vol. 11 (2008): 121-137.

- Sampedro Nieto, Francisco. *Ecumenismo y tercer milenio: Nuevo manual de formación ecuménica*. Bogotá: Consejo Episcopal Latinoamericano CELAM, 2003.
- Tillich, Paul. *La dimensión perdida: indigencia y esperanza de nuestro tiempo*. Bilbao: Desclée de Brouwer, 1970.
- Valladares Riveroll, Liliana. «Un modelo dialógico intercultural de educación científica». *Cuadernos Interculturales* 16, año 9 (2011): 119-134.
- Valls, Rosa y Munté, Ariadna. «Editorial. Las claves del aprendizaje dialógico en las Comunidades de Aprendizaje». *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado* 67, Vol. 24,1 (2010): 11-15.
- Vigil, José María. «Teología del Pluralismo Religioso: nueva etapa para la Teología de la Liberación». *Franciscanum* 155 (2011): 15-42.
- _____. *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de teología popular*. Quito: Abya Yala, 2004.
- Vila Merino, Eduardo Salvador. «Educar en valores, educar por los derechos humanos: la reflexión y el diálogo como estrategias mediadoras para la prevención y resolución de conflictos». *Revista Iberoamericana de Educación*, 5, Vol. 37 (2005). Consultada en febrero 17, 2010. www.rieoei.org/deloslectores/1138Vila.pdf.
- _____. «Un juego de espejos: pensar la diferencia desde la pedagogía intercultural». *Educación XXI* 15.2 (2012): 119-135.
- Weber, Max. *Economy and Society: An Outline of Interpretative Sociology*. Los Angeles: University of California Press, 1922.

Biografía de los autores

Jacqueline García Garzón

Licenciada en Teología por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Especialista en Educación Religiosa Escolar por la misma institución, actualmente está cursando la Maestría en educación con énfasis en desarrollo humano, en la Universidad Externado de Colombia. Durante sus estudios de posgrado participó como monitora del Semillero de Investigación en *Narrativa Bíblica* de la Facultad de Teología del cual nació la publicación: *Teología de la misión: un aporte desde el análisis narrativo de Lucas 10, 25-37*. Actualmente es profesora en educación secundaria y media vocacional en las áreas de Religión y Ética. Contacto: jackigg@gmail.com.

Juan Diego González Ruiz

Licenciado en Ciencias Religiosas por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Especialista en Educación Religiosa Escolar por la misma institución. Es profesor e investigador de la Escuela de Evangelización del Minuto de Dios en el área de Resiliencia Espiritual que es su propuesta investigativa, además de la vinculación del arte y la religión como mediación resiliente. Dicta seminarios y talleres sobre Resiliencia Espiritual en varios lugares del país, ha coordinado ministerios de formación y predicación laicales durante veinte años. Reconocimiento como Estudiante Distinguido del programa Especialización en Educación Religiosa Escolar de la Universidad de San Buenaventura de Bogotá. Contacto: juandidelacruz@gmail.com

Edgar Pardo Rodríguez

Licenciado en Ciencias Sociales de la Universidad Distrital Franciscano José de Caldas, especialista en Educación Religiosa Escolar por la Universidad de

San Buenaventura, Bogotá. Actualmente estudia la Maestría en Educación en la Universidad Pedagógica Nacional, en el Grupo de Investigación de Etnicidad, Colonialidad e Interculturalidad. Docente de la Secretaría de Educación en las áreas de Ciencias Sociales, Ética y ERE. Contacto: edgarpardo18@gmail.com

Héctor Edilson Galindo González

Licenciado en Ciencias Religiosas por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá, Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Especialista en Educación Religiosa Escolar por la misma institución. Economista de la universidad Santo Tomás. En la actualidad es profesor en educación secundaria y media vocacional en las áreas de religión y ética. Contacto: hedilsongalindo@hotmail.com.

Juan Francisco Muñoz Acosta

Licenciado en Filosofía y Letras por la Universidad Santo Tomás, Bogotá. Especialista en Educación Religiosa Escolar por la misma institución. Es profesor del Área de Sociales del Colegio Alejandro Obregón IED, jornada tarde. Fundador de la Iniciativa pastoral y Comunidad Hijos del Amor de la Sagrada Familia, para la promoción de personas y familias en Jesucristo. Contacto: elprofepachito2@hotmail.com

Jaime Laurence Bonilla Morales

Licenciado en Filosofía y Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura, Bogotá, Especialista en Pedagogía y Docencia Universitaria por la misma institución, Magíster en Filosofía por la Pontificia Universidad Javeriana de Bogotá y actualmente estudiante del doctorado en Artes y Humanidades, Línea de profundización en teología, en la Universidad de Murcia-España. Ha asumido distintos servicios en la Facultad de Teología, entre los que se destaca: director de la Maestría en teología de la Biblia y de la Especialización en Educación Religiosa Escolar, así como coordinador de investigaciones en la Facultad de teología. Actualmente es profesor investigador de la Facultad de Teología, líder del grupo de investigación *Kairós*

de la misma Facultad, al igual que Editor de la revista *Franciscanum*, de las facultades de Filosofía y Teología. Es miembro de la Red de la diversidad religiosa y de las culturas en América Latina y el Caribe, así como de la Red de pensamiento complejo. Contacto: JBonilla@usbbog.edu.co; laurencebm@yahoo.es

Índice General

Introducción general

Jaime Laurence Bonilla Morales 7

Capítulo 1

La Educación Religiosa Escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso

Jacqueline García Garzón..... 15

Introducción 15

1. Sentido y significado de la ERE como área del conocimiento 16
 - 1.1 Mirada pedagógica..... 17
 - 1.2 Mirada legislativa 19
 - 1.3 Mirada teológica 22
2. El aprendizaje significativo como fundamento pedagógico de la ERE..... 23
 - 2.1 Significado del aprendizaje significativo..... 23
 - 2.2 Método pedagógico de la teoría del aprendizaje significativo 26
 - 2.3 La ERE un área significativa..... 29
3. Pluralismo religioso: mediación teológica de la ERE .. 31
 - 3.1 Pluralidad un signo de nuestros tiempos 32
 - 3.2 ¿Por qué una ERE pluralista? 34

3.3	Teología cristiana del pluralismo religioso: una opción contextual.....	36
4.	ERE: aprendizaje significativo y pluralismo religioso.....	37
	Conclusiones	40
	Bibliografía.....	42

Capítulo 2

La resiliencia como pedagogía para el reconocimiento del pluralismo. El reconocimiento de la pluralidad como destreza resiliente

Juan Diego González Ruiz 45

Introducción 45

1.	Resiliencia: superación de la adversidad.....	47
1.1	Definición de resiliencia	47
1.2	Orígenes de la resiliencia y su relación con la pedagogía (<i>resiliencia educativa</i>)	49
1.3	El constructivismo pedagógico y su relación con la resiliencia.....	55
1.4	Escuela, familia y construcción de resiliencia	57
2.	La resiliencia: mediación de encuentro con uno mismo y con los demás (afectividad).....	61
2.1	La afectividad y su relación con la resiliencia	61
2.2	Autoestima y resiliencia.....	65
3.	La resiliencia y su relación con el Misterio divino (Nuevo nacimiento)	69

3.1	Resiliencia y religiones.....	69
3.2	Resiliencia y espiritualidad.....	73
3.3	Resiliencia y pluralismo religioso.....	77
3.4	Resiliencia: paso del caos al cosmos.....	81
3.5	Resiliencia, razón simbólica y culturas	83
3.6	Resiliencia y arte	88
4.	La adversidad y el error como pedagogos resilientes.....	91
4.1	Las lecciones de la adversidad.....	91
4.2	La resiliencia y la resolución de conflictos	93
4.3	Resiliencia y conciencia histórica.....	95
4.4	Resiliencia e inclusión social.....	99
4.5	Resiliencia comunitaria y paz.....	101
	Conclusiones	104
	Bibliografía.....	108

Capítulo 3

La pedagogía crítica en la perspectiva de Paulo Freire. Para el reconocimiento del pluralismo religioso en la Educación Religiosa Escolar

Edgar Pardo Rodríguez 111

Introducción 111

1. La Educación Religiosa Escolar..... 112

1.1 Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE 114

1.1.1	Legitimación de la ERE o la «hipoteca» de un área	114
1.1.2	Un falso dilema.....	115
2.	La pedagogía crítica de Paulo Freire.....	117
2.1	La pedagogía crítica y Freire.....	117
2.2	La antropología freiriana: ¿Qué es el hombre?	119
2.3	El hombre y su relación con el mundo: la gnoseología	121
2.4	La educación en Freire	123
2.4.1	El fin de la educación en Freire.....	123
2.4.2	La enseñanza crítica	125
2.4.3	Escolarización crítica	126
2.4.4	Alfabetización crítica: ¿qué leer y para qué?.....	128
2.5	El método Freire o investigación temática significativa.....	130
2.6	Freire y el diálogo	135
3	Teología del pluralismo religioso	136
3.1	La TPR: el nuevo paradigma	136
3.2	El diálogo interreligioso: Raimon Panikkar.....	139
3.2.1	Cultura y religión en Panikkar	139
3.2.2	Interculturalismo y pluralismo religioso en Panikkar	141
3.2.3	El diálogo en Panikkar	143

3.2.3.1	el diálogo dialogal.....	144
3.2.3.2	el diálogo intrarreligioso	145
3.2.4	Cuestionamientos a Panikkar	146
	A modo de conclusión: el diálogo y el reconocimiento del pluralismo religioso en la ERE	148
	Bibliografía.....	155

Capítulo 4

El enfoque histórico-cultural como factor pedagógico fundamental para la enseñanza de la Educación Religiosa Escolar y del reconocimiento del pluralismo religioso

Héctor Edilson Galindo González..... 159

Introducción

1.	La realidad cultural como factor de comprensión del ambiente religioso.....	161
1.1.	Cultura y religión.....	161
1.2	El desarrollo del ser humano desde la cultura y para la cultura.....	164
1.3	La religión como fundamento integrador del ser social e individual	167
1.4	Crisis de la cultura y de la religión	169
2.	La teología del pluralismo religioso o el reconocimiento del pluralismo de creencias.....	173
3.	Enfoque Histórico Cultural en el ámbito de la ERE y del reconocimiento del pluralismo religioso	184
3.1.	Aprendizaje social e internalización.....	191

3.2	Signos, lenguaje y herramientas	196
3.3	Pensamiento y lenguaje	199
3.4	Desarrollo y aprendizaje.....	201
3.5	El docente como mediador.....	204
3.6	La zona de desarrollo próximo.....	206
3.6.1.	Zona de desarrollo próximo y diagnóstico	208
3.6.2	Aprendizaje colaborativo	210
3.7	La escritura como factor de mediación.....	211
	Conclusiones	213
	Bibliografía.....	215

Capítulo 5

La Pedagogía del Amor, camino personal frente al paradigma unidad-pluralidad religiosa

	<i>Juan Francisco Muñoz Acosta</i>	217
	Introducción	217
1.	El concepto de Amor	219
1.1	San Buenaventura	219
1.2	Max Scheler	221
1.3	Benedicto XVI.....	224
2.	La pedagogía del Amor, un camino integral, que nos define como personas	228
2.1	Una pedagogía desde Jesucristo y el evangelio	229

2.2	La caridad pastoral y el sistema preventivo de Don Bosco	232
2.3	Una pedagogía del afecto	235
2.4	Una pedagogía de las relaciones personales y del diálogo.....	239
2.5	Una disciplina con amor	241
2.6	Una educación moral personal	243
2.7	Una visión ecológica hacia la felicidad	245
3.	Aporte de la educación a la Pedagogía del Amor ...	249
3.1	Por una educación popular	249
3.2	Breve reseña del concepto de persona en la educación.....	250
3.3	Naturaleza y fin de la Educación Religiosa Escolar	251
3.4	Estatuto epistemológico de la Educación Religiosa Escolar	252
3.5	Aporte de la ERE	259
4.	El Amor, puente de comunicación sobre la pluralidad religiosa.....	260
4.1	La conquista y el fracaso de la religión.....	260
4.2	Un nuevo paradigma teológico: el pluralismo religioso.....	262
4.3	El diálogo religioso	264
4.4	El amor, puente de comunicación sobre la pluralidad religiosa.....	266

Conclusión.....	270
Bibliografía.....	272

Capítulo 6

Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar

Jaime Laurence Bonilla Morales 277

Introducción 277

1. Hacia una comprensión del diálogo 278

2. El diálogo en los ambientes educativos:
el aprendizaje dialógico..... 281

2.1 El aprendizaje dialógico y sus principios 282

2.2 El aprendizaje dialógico en relación con otras
pedagogías..... 290

2.3 Lo dialógico y el diálogo aplicado a la
educación ¿modelo pedagógico? 294

3. La enseñanza dialogante desde Louis Not..... 295

4. Perspectivas del diálogo interreligioso
y ecuménico..... 300

4.1 Condiciones para el diálogo 306

4.2 Las formas del diálogo..... 307

Conclusiones 309

Bibliografía..... 315

Biografía de los autores..... 321

Este libro se terminó de imprimir
el 28 de abril de 2014
en la Unidad de Publicaciones de la
Universidad de San Buenaventura, Bogotá.

«Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso, es la obra que presentamos a la comunidad educativa, creyente y académica, fruto de un ejercicio investigativo, de la indagación de las necesidades y urgencias del contexto, al igual que del compromiso por difundir el conocimiento y brindar reflexiones pertinentes que den cuenta de las pedagogías que pueden favorecer el reconocimiento del pluralismo religioso, desde el lugar particular de la educación religiosa escolar» (*Introducción general*).


EDITORIAL
BONAVENTURIANA

SCIAT
VT
SERVIAT



FIUCU
FEDERACIÓN INTERNACIONAL
DE UNIVERSIDADES CATÓLICAS



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