

PROPUESTAS GENERALES PARA ABORDAR LA ENSEÑANZA RELIGIOSA EN EL SISTEMA EDUCATIVO ACTUAL

GENERAL PROPOSITIONS FOR APPROACH TO RELIGIOUS PEDAGOGY IN EDUCATIONAL SYSTEM

RODOLFO NÚÑEZ HERNÁNDEZ
Pontificia Universidad Católica de Chile
Santiago, Chile
rnunezh@uc.cl

Recibido: 25/11/2013 Aceptado: 25/09/2014

RESUMEN

Existe una matriz epistémica que está a la base de la producción de los saberes. Esta matriz es plural, eso hace que los saberes expuestos en el aula respondan a presupuestos epistémicos distintos e incluso en contradicción unos con otros; cada uno de estos modelos conllevan distintas maneras de construir lo real, lo valedero, lo posible. Esta tensión no es expuesta durante el proceso de enseñanza- aprendizaje y el estudiante termina validando al enfoque epistémico de mayor frecuencia de uso, con exclusión y descalificación de las otras opciones. Habitualmente, este corresponde al enfoque empírico-realista. Incorporar la conciencia de la existencia de esta pluralidad epistémica en la producción de conocimientos y validar el enfoque racionalista-realista, que es desde donde se desprende la comprensión y enseñanza religiosa, permitirá al estudiante aceptar la existencia de soluciones diversas al construir lo real y desde su libertad optar por la que estime pertinente. Reflexiones en torno a cómo llevar adelante esta ventana de opciones, y que desde allí, se privilegie la mirada creyente, es lo que desarrolla este artículo.

PALABRAS CLAVE

EPISTEMOLOGÍA- RELIGIÓN- ENSEÑANZA- PLURALISMO- CRISTIANISMO

ABSTRACT

An epistemic matrix exists in the base for constructing knowledge. It is diverse, and cause that knowledge showed in the classroom respond to different epistemology assumptions, which are even contradicted between them; each of this models imply different forms of constructing reality, the acceptable, the possible. This situation is not exposed during the teaching-learning process and the students validate the most frequent epistemology standpoint, excluding and disqualifying the other options. Frequently this is the empirical-realistic perspective.

Incorporating this plural epistemology existence conscious in the elaboration of knowledge and validating the rationalist-realist perspective, which is the place where understanding and learning religious is born, will allow the students to accept the existence of different possibilities in building the reality, and from its own liberty choose between them. Thoughts about how to make this different options happen and how the religious perspective is privileged, will be develop in this article.

KEY WORDS

EPISTEMOLOGY, RELIGION, LEARNING, PLURALISM, CHRISTIANITY

INTRODUCCIÓN

La situación en torno al fenómeno religioso, podemos situarla en relación con un momento de cambio paradigmático equivalente al ocurrido entre los siglos VI a.C y VII d.C en donde tuvo lugar el surgimiento de las grandes religiones monoteístas. Los expertos en el tema sostienen que los cambios actuales en la religiosidad son equivalentes, en magnitud, a los ocurridos en aquella época. Hoy experimentamos una fuerte individuación de la experiencia religiosa con señales evidentes de desvinculación a las instituciones. Se ha acentuado el divorcio entre fe en Dios e Iglesia e, incluso, prospera el cultivo de un tipo de religiosidad indeterminado e individualista¹.

Un primer aspecto de este fenómeno es:

“la crisis de la institución de las grandes iglesias. Ello se manifiesta, en primer lugar, en el declive de la influencia y vigencia de lo instituido en la vida individual. Se aprecia un descenso drástico de la práctica reglada de la religión tradicional. La institución religiosa es menos capaz de prescribir a los individuos un código unificado de sentido, debido a la vigencia cultural de la autonomía de la conciencia. Hay malestar en los responsables de las iglesias. Ha perdido relieve la mediación institucional de la experiencia religiosa, que se ha vuelto más subjetiva y emotiva. El creio a mi manera es actualmente el modo más significativo de existencia creyente. Hoy se buscan experiencias y relaciones más inmediatas y directas, resulta difícil valorar la mediación institucional. Se da un proceso de des-institucionalización religiosa, o desafiliación de las creencias. Este es un aspecto del proceso de privatización religiosa: la experiencia religiosa se vive más privadamente, alejada de las mediaciones sociales institucionales.

Un segundo fenómeno, junto a la crisis institucional de la religión, es la proliferación de nuevas búsquedas y movimientos religiosos. Aparecen nuevas formas religiosas: grupos que se separan de las Iglesias (sectas); grupos que, sin separarse, tienen marcadas características sectarias y fundamentalistas; movimientos religiosos sincretistas; grupos de la constelación esotérico-ocultista; nueva espiritualidad (New Age); formas diversas de religión comunitaria; re-actualización de antiguas religiones o religiones ancestrales; búsquedas filosóficas de sentido; (religiosidad vicaria). La globalización, sin duda, contribuye a esto, al comprimir mediáticamente el espacio-tiempo. Lo que hoy crece, sobre todo, no son las religiones tradicionales, tampoco la desaparición de la religión, sino ese conjunto abigarrado de otras formas religiosas. Esta religiosidad tiene otras mediaciones: modelos tomados del esoterismo, el teosofismo y la mística; métodos espirituales asumidos desde diversos contextos (ejercicios físicos y mentales, técnicas de concentración y relajación, dietas alimenticias y medicinas alternativas, propuestas de vida comunitaria); preocupaciones éticas con fuerte matiz ecológico, y también solidario en algunos casos (se habla del paso del Dios de la historia, acentuado en las décadas de los '60 y '70, a un Dios cósmico)” (Yáñez, 2010, pp. 3-4).

Este tema es de tal importancia que forma parte de las preocupaciones de la Iglesia

1 Esta idea es deudora del documento “carta invitación encuentro del Centro de estudios Manuel Larraín, de Noviembre de 2010”.

en América latina, lo que queda refrendado en las reflexiones que la V Conferencia general del episcopado Latinoamericano y del Caribe; al respecto se lee en el documento de Aparecida:

“Surge hoy, con gran fuerza, una sobrevaloración de la subjetividad individual. Independientemente de su forma, la libertad y la dignidad de la persona son reconocidas. El individualismo debilita los vínculos comunitarios y propone una radical transformación del tiempo y del espacio, dando un papel primordial a la imaginación. Los fenómenos sociales, económicos y tecnológicos están en la base de la profunda vivencia del tiempo, al que se le concibe fijado en el propio presente, trayendo concepciones de inconsistencia e inestabilidad. Se deja de lado la preocupación por el bien común para dar paso a la realización inmediata de los deseos de los individuos, a la creación de nuevos y, muchas veces, arbitrarios derechos individuales....” (Documento de Aparecida, 2007, N° 44, p. 58).

Esto trae implicaciones del orden indicado por este documento, el que resulta ser comprendido como el que (Aparecida, 2007) “vivimos un cambio de época, cuyo nivel más profundo es el cultural. Se desvanece la concepción integral del ser humano, su relación con el mundo y con Dios...” (p. 58). Afirmaciones del orden indicado, dan a conocer la magnitud de la preocupación que ocupa a la Iglesia Latinoamericana.

A lo indicado se le debe adicionar la situación de la iglesia en crisis. Los obispos latinoamericanos hablan de erosión del catolicismo latinoamericano (Documento de Aparecida, 2007, N° 38). Esta crisis es parte, sin embargo, de una crisis mayor, la de nuestra época. Experimentamos grandes cambios culturales y nosotros “debemos comprender en qué consiste la crisis de nuestro tiempo, qué es lo antiguo que está muriendo y qué es lo nuevo que está naciendo” (Centro Teológico Manuel Larraín, 2010).

En este proceso de transformaciones tan agudo, podemos preguntarnos: ¿Cuál es el aporte que podemos hacer para intervenir positivamente en la tarea de comunicar el evangelio?; ¿Cómo podemos apoyar la validación de las categorías comprensivas de la realidad surgidas desde el evangelio?; ¿Cómo podemos aportar en la restitución de la condición de posibilidad del pensamiento cristiano en la construcción de la realidad personal y social?

LA MATRIZ EPISTÉMICA: UNA RED DE INTERPRETACIONES DE LA REALIDAD

La matriz epistémica es el trasfondo existencial y vivencial, el mundo de vida y, a su vez, la fuente que origina y rige el modo general de conocer, propio de un determinado período histórico-cultural y ubicado también dentro de una geografía específica, y, en su esencia, consiste en el “modo propio y peculiar, que tiene un grupo humano, de asignar significados a las cosas y a los eventos, es decir, en su capacidad y forma de simbolizar la realidad” (Martínez-Miguel, 2006, p. 6).

La matriz epistémica, por consiguiente, es un *sistema de condiciones del pensar*, pre-lógico o pre-conceptual, generalmente inconsciente, que constituye:

“la misma vida” y “el modo de ser”, y que da origen a una cosmovisión, a una mentalidad e ideología específicas, a un espíritu del tiempo, a un paradigma científico, a cierto grupo de teorías y, en último término, también a un método y a unas técnicas o estrategias adecuadas para investigar la naturaleza de una realidad natural o social” (Martínez-Miguel, 2006, p. 6).

Es así como podemos indicar que nos desplegamos comprensivamente en un paisaje interpretativo del cual en escasas oportunidades nos percatamos y, por consiguiente, lo naturalizamos, negando implícitamente lo electivo de dicha alternativa. En el decir de José Padrón, lo apreciamos claramente cuando dice:

“el hecho es que resulta imposible manejar cualquier tesis epistemológica sin considerar la perspectiva preteórica desde la cual fue planteada y por eso las discusiones entre perspectivas diferentes (como es el caso entre realismo e idealismo, por ejemplo) resultan lógicamente irresolubles: al estar condicionadas por esos filtros o perspectivas cuyo carácter es precognitivo (pre-racional y pre-lógico) resultan irreductibles en un plano lógico y racional...” (Padrón, J. 2007, p. 3).

Padrón, avanzando en la precisión de sus planteamientos y en el afán de conseguir una mirada capaz de contener las muy diversas y amplias opciones en torno a las dinámicas analíticas que dan lugar a las soluciones epistemológicas, para ello instala la categoría de los “enfoques epistemológicos” que :

“vendría a ser una función que transforma determinadas convicciones de fondo, inobservables, de tipo ontológico y gnoseológico, en determinados estándares de trabajo científico, estándares asociables a las distintas comunidades académicas. Se utilizan dos variables para sistematizar los Enfoques Epistemológicos: una es de tipo gnoseológico, referida a las convicciones acerca de la fuente del conocimiento, simplificada en dos valores: empirismo / racionalismo. La otra es de tipo ontológico, referida a las convicciones acerca de las relaciones del sujeto con la realidad, simplificada también en dos valores: idealismo / realismo. El cruce de esas variables nos lleva tentativamente a cuatro Enfoques Epistemológicos” (Padrón, J, 2007, p. 5).

El enfoque empirista-realista: Hace alusión a una disciplina basada en los objetos observables y se expresa en mediciones, experimentaciones, inducción controlada. Se puede

reconocer su presencia en los aportes del círculo de Viena², en el neopositivismo y en el neoconductismo.

El enfoque empirista-idealista: Hace alusión a una disciplina que refiere a los objetos vivibles o experienciables, se reconoce en la etnografía³, diseños de convivencia, inducción reflexiva y da lugar a la investigación cualitativa como forma de producir conocimiento.

El enfoque racionalista-realista: Hace alusión a una disciplina a los objetos calculables o pensables, se expresa en abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada. Son conspicuos representantes de este modo de construir conocimiento Einstein, Popper, Chomsky.

El enfoque racionalista-idealista: Hace alusión a una disciplina basada en los objetos intuibles, lo que da lugar a la producción de conocimientos en base a interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva. La teoría crítica de Frankfurt⁴, corresponde a un modelo que surge de este enfoque:

2 El círculo de Viena, refiere a un esfuerzo de intelectuales, quienes se constituyen a partir de 1929 y hasta 1938, en un grupo reflexivo destinado a llevar adelante un concepción científica del mundo, proponiéndose como objetivo *"aunar y armonizar los logros de los investigadores individuales en los distintos ámbitos de la ciencia. De esa aspiración se sigue el énfasis en el trabajo colectivo; de allí también la acentuación de lo aprehensible intersubjetivamente y la búsqueda de un sistema de formulas neutral, de un simbolismo liberado de las escorias de los lenguajes históricamente dados y de allí también la búsqueda de un sistema total de conceptos"* (Asociación E. March, 2002). Este esfuerzo apunta hacia un objetivo fundamental, cual es el que *"Las rigurosas exigencias del pensamiento científico han de valer también para la filosofía. La claridad unívoca, el rigor lógico y la fundamentación suficiente son imprescindibles en ella, como lo son en las restantes ciencias...."* (Kraft, 1977, p. 23-24). A partir de lo cual este círculo de Viena, se abocó al estudio de cuestiones lógicas, de teoría del conocimiento, de filosofía del lenguaje y cuestiones referidas a una imagen científica del mundo.

3 Con Etnografía es *"el estudio descriptivo de la cultura de una comunidad. Su carácter descriptivo queda patente en las monografías etnográficas y se diferencia de la etnología que resulta de análisis comparativos, entre varias etnografías, con intención teórica. En la etnografía, la dimensión descriptiva no es obstáculo para el análisis de la cultura en términos de identidad, totalidad, eficacia, por lo que, como resultado de la acción etnográfica, estamos en condiciones de conocer la identidad étnica de la comunidad, de comprender la cultura como un <todo orgánico> y de verificar cómo esa cultura está viva y es eficaz en la resolución de los problemas de la comunidad"* (Aguirre Baztán A., 1995).

4 Las teorías críticas tienen una posición especial como guías de la acción humana porque: a.- *Apuntan a producir un esclarecimiento en los agentes que las sostienen, es decir, les permiten determinar cuales son sus verdaderos intereses.* b.- *Son inherentemente emancipatorias, es decir que liberan a sus agentes de un tipo de coerción que es al menos en parte autoimpuesta [.]2.- Las teorías críticas tienen un contenido cognitivo, es decir, son formas de conocimiento.* 3.- *Las teorías críticas difieren epistemológicamente de manera esencial de las teorías de las ciencias naturales. Estas son objetivantes; las teorías críticas son reflexivas* (Geuss R. 1981, citado en Payne M, 2002, pp. 613-614). *La Teoría crítica otorga la mayor importancia a la autocrítica; al señalamiento de la posición ético/política desde la cual se trabaja, con el fin de que esa posición esté abierta al análisis de los lectores críticos o de otro público reflexivo; al reconocimiento de que el saber constituye poder; y a la convicción de que la posición supuestamente amoral y apolítica es también una posición que requiere reflexión crítica* (Payne, M, 2002, p. 614).

VARIABLE GNOSEOLÓGICA	EMPIRISMO ⁵	RACIONALISMO ⁶
VARIABLE ONTOLÓGICA		
IDEALISMO ⁷	Etnografía, diseños de convivencia, inducción reflexiva...	Interpretaciones libres, lenguajes amplios, argumentación reflexiva...
REALISMO ⁸	Mediciones, experimentaciones, inducción controlada...	Abstracciones, sistemas lógico-matemáticos, deducción controlada...

Padrón, J, 2007 p. 5

El estudio de cada uno de estos enfoques epistemológicos permite manejar las perspectivas o los marcos presuposicionales desde los cuales se conciben, desarrollan y evalúan los procesos científicos, incluyendo la producción de investigaciones y, sobre todo, las tendencias en la evolución de la epistemología. Y, sin duda, desde acá se desprenden los distintos modelos de construcción de conocimientos y de prácticas que pone en escena cada uno de los cursos que conforman el curriculum escolar.

Existen, entonces, distintos modelos de abordaje e interpretación, que son usados por las disciplinas de estudio en función del objeto de estudio que las constituye; esto resulta fácil de entender, por ejemplo, cuando apreciamos el modo de observar, comprender y actuar que surge desde la asignatura de Arte y se compara con la solución comprensiva que propone la Biología o las Matemáticas.

Queda una pregunta por contestar, referida a las personas, **¿cómo podemos apreciar cuáles son los enfoques que ellas utilizan para solucionar la exigencia del conocer?**. En este punto resulta muy útil recurrir a las categorías explicatorias aportadas por el enfoque constructivista, en particular el modelo propuesto por G. Kelly, (2001). Para este autor, el "alternativismo constructivista" es la fórmula con que los sujetos abordan su relación con la realidad y toman decisiones para su accionar en esta. El alternativismo constructivo se basa en la idea de que la realidad está sujeta a muchas construcciones alternativas, algunas de las cuales pueden resultar más fructíferas que otras. El descubrimiento de la correspondencia definitiva entre las construcciones que somos capaces de diseñar y el flu-

5 **Empirismo:** Entenderemos como tal a "La dirección filosófica que apela a la experiencia como criterio o norma de la verdad..... En general tal dirección está caracterizada por los siguientes rasgos: 1) Niega el absolutismo de la verdad o por lo menos de la verdad accesible al hombre. 2)Reconoce que toda verdad puede y debe ser puesta a prueba y, por lo tanto eventualmente modificada, corregida o abandonada..... toda verdad puede ser aceptada sólo en el caso de poderse atestiguar y examinar de un modo oportuno" en Abagnano N., 1963, pp. 398-399.

6 **Racionalismo:** Entenderemos como tal a "los procedimientos de la razón para la determinación de creencias o técnicas en un campo determinado" Abagnano N., 1963, p. 976.

7 **Idealismo:** Entenderemos como tal a " los que admiten que los cuerpos tienen solo una existencia ideal , en nuestras almas y, por lo tanto niegan la existencia real de los cuerpos mismos del mundo...." Abagnano N. 1963, p. 638 y complementando esta idea, diremos que " es aquella concepción que asigna a las ideas y con ello al espíritu una posición dominante en el conjunto del ser: el ser en última instancia , está determinado desde las ideas, desde el espíritu", en Bruger W. 1981, p. 291.

8 **Realismo:** Entenderemos como tal " el reconocimiento de la existencia de las cosas independientes del acto de conocer.... es la independencia entre el objeto conocido y el acto psíquico por el cual se conoce tal objeto..." (en Abagnano N, 1963 pp. 992 -994) y complementando esto debemos indicar que " el realismo acepta que existe el ente real " en sí" con independencia de nuestra conciencia y que el fin de nuestro conocimiento frente a dicho ente es igualarse a él, aprehenderlo tal como es en sí, y finalmente que ese fin puede alcanzarse por lo menos dentro de ciertos límites. "en Abagnano N. 1063, pp. 468-469.

jo de los acontecimientos quedan a una distancia infinita. Mientras tanto, tendremos que contentarnos con avanzar poco a poco, con inventar nuevas construcciones alternativas -incluso antes de sentirnos insatisfechos con las antiguas-, y con esperar que, en general, estemos avanzando en la dirección correcta. Comprendemos nuestro mundo emplazando construcciones sobre él. Y esa es también la forma en que lo modificamos. El número de construcciones alternativas que podemos emplear no tiene un límite definitivo; sólo el de nuestra imaginación. Con todo, algunas construcciones funcionan mejor que otras, y la tarea de la ciencia es producir las que sean cada vez mejores. En consecuencia, el conocimiento no crece a base de acumular fragmentos de información, sino que se reestructura radicalmente cada vez que se produce un cambio en la forma de concebir los problemas.

Este concepción acerca de cómo se produce el conocimiento debe ser complementada con **criterios acerca de cómo validar este conocimiento**, El conocimiento es cierto o falso a la luz de la perspectiva que hemos escogido asumir. Las certezas y falsedades de este estilo, no equivalen a verdades y mentiras absolutas. A lo que podemos aspirar es a ser conscientes de nuestra propia perspectiva y la de los demás cuando formulemos nuestras pretensiones de “verdad” o “falsedad” (Brunner, 1990, citado en Botella y Feixas, 1998, p. 42).

En consecuencia, debemos asumir la diversidad de significados posibles y de interpretaciones alternativas, así entonces, la validación se alcanza mediante consistencia interna con las estructuras existentes de conocimiento y el consenso social entre observadores. (Feixas y Villegas. 2000, p. 21).

Cuando abandonamos el criterio de verdad como principio de justificación, nos quedan los mismos criterios que se usan para evaluar cualquier otro conocimiento, es decir, las razones que refieren a su coherencia, a su utilidad, a su inteligibilidad, a las acciones que permite realizar, a los consecuencias que provoca, a lo riguroso de su argumentación, en síntesis, no refiere a su valor de verdad, sino a su valor de uso y a la adecuación a las finalidades que nosotros asignamos, al desarrollo de tal o cual tipo de conocimiento (Ibáñez, 1992, citado en Botella y Feixas, 1998, p. 42). No existe un único enfoque para observar y comprender la realidad, esto es válido tanto para cada disciplina como para cada individuo y las comunidades que integra.

Esto implica desafíos importantes a la hora de establecer diálogos, de intentar crear espacios conversacionales comunes y, sin duda, resulta demandante en el ejercicio de la docencia. Lo anterior resultará más evidente en tópicos en donde el estudiante privilegie un enfoque epistémico por sobre el que usa el docente o el que sustenta la línea temática que se está desarrollando⁹. Por ejemplo, un estudiante que valore sobremanera el modelo basado en empirismo- realista, centrado en medición y demostración, se mostrará reacio y distante a validar soluciones comprensivas surgidas desde el idealismo - racionalismo, cuya línea argumentativa basada en interpretaciones libres, en argumentaciones extensas le resulta incómoda y termina descalificándola. Entonces, se nos dificulta alcanzar puntos

9 Este uso de modelos epistémicos distintos al del docente o el que posean los conocimientos que se están compartiendo, no es necesariamente asumido de un modo consciente por parte del estudiante, simplemente le puede ocurrir que opera con una forma de percibir la realidad -observar, comprender y actuar-, que le ha sido introyectado por los procesos de socialización a los que se ve sometido cualquier persona en su diaria interacción con su entorno socio-cultural.

de acuerdo, no sólo porque pensamos distinto sobre un mismo punto, sino porque utilizamos distintos modelos epistémicos para juzgar los mismos hechos, es decir validamos distintas formulas para observar y comprender y por ende para actuar de un modo que satisfaga nuestras soluciones interpretativas.

Debemos aceptar que nos relacionamos en un contexto de comunicaciones en donde lo que es propio es una **pluralidad epistémica**, de la cual habitualmente no somos conscientes y que esta condición se aprecia no sólo en el intercambio entre individuos, sino que cada uno de nosotros utiliza uno u otro modelo perceptivo en función del objeto y la utilidad que nos aporta, lo que al no ser transparentado en las dinámicas conversacionales o en el modo de apreciar lo observado, genera inevitables confusiones y abismos comprensivos que dificultan el intercambio y, como una suerte de defensa ante estos hechos, se levantan barreras descalificadoras entre los dialogantes e incapacidades personales para darse cuenta lo que implica uno u otro enfoque al momento de aproximarse a la realidad. Nuestra ceguera perceptiva, toma la forma del “no nos damos cuenta, que no nos damos cuenta”, lo que dispara la espiral de desencuentros y, terminamos simplificando las cosas con soluciones en donde sólo es válida mi opción y la del otro es negada y / o descalificada.

Es habitual no percatarnos de que lo real puede tener más de un modelo explicatorio e incluso, cuando entramos en auto-contradicciones, reducimos esa disonancias cognitivas no observando su tensión, no reconociendo lo que se nos produce y, si aparece evidente, si resulta innegable, rara vez nos hacemos cargo de la misma. Lo que hacemos es sumergimos en la respuesta inmediata a lo cotidiano, es decir la premura del responder, del hacer urgente, esto nos evita percatarnos de que usamos lo que sirve, independiente de la contradicción lógica que esto pueda implicar.

EN LO EPISTÉMICO, LO PROPIO ES LO DIVERSO

En el valioso trabajo de Ramírez (2005), quien plantea que en la representación de la naturaleza de las ciencias contemporáneas, la dispersión es una característica sobresaliente. Dice este autor:

“La razón científica no es una aprehensión unitaria de lo real; es una representación múltiple y compleja. Así, no es fácil decir hoy, en forma taxativa, cual es “ la” forma de conocimiento. Si a un filósofo de la ciencia de los últimos 20 años no le resulta fácil, indicar cuál sería “ el “ enfoque central, hegemónico de la disciplina, análogamente también a un científico no le resulta fácil identificar cuál es el gran método o enfoque que sea definitorio de la actividad científica; es difícil que alguien hoy esté en condiciones de defender que la ciencia sea inductiva, o deductiva o hipotético deductivo; o que la ciencia está en los axiomas de las teorías, o en la teoría más que en los procesos de experimentación..... la tendencia a la unificación, el ideal de encontrar un método definitorio de las ciencias tuvo un lugar preponderante en la epistemología logicista: se trataba de establecer criterios de lo que se llamó el problema de la demarcación. Mas ello, a su vez, fue una razón que impidió por ejemplo comprender la naturaleza de las ciencias sociales” (Ramírez 2005, pp. 13-14).

Nosotros podemos agregar a esto que también invisibilizó otras formas de conocimiento, como el que resulta de presupuestos de fe creyente para abordar la realidad.

Actualmente, esta hegemonía se ha desdibujado y se aprecia una dispersión epistemológica, con rasgos que le son característicos:

a) No hay un concepto central que determine un enfoque que hegemonice la investigación filosófica; b) no hay, por consiguiente, una unidad temática ni metodológica común; c) no existe, por último, una idea precisa acerca de lo que es la ciencia que sea hoy válida para todos los enfoques que bullen al interior de la epistemología. ... la dispersión posee una estructura especial. Dicha imagen es la de una red, en que ningún enfoque parece tener preeminencia y determinar completamente a los demás" (Ramírez, 2005, pp. 20-21).

En este estado de la situación, en lo que se refiere a la legitimidad o hegemonía en la producción de conocimientos, en donde se reconoce la ausencia de una visión que controle de un modo excluyente a las otras opciones, surge un espacio natural en donde existe la posibilidad de articular discursos comprensivos con referencia a categorías de fe. Esto resulta ser un momento de especial relevancia, pues observaciones construidas desde la mirada de un Dios revelado que actúa en la historia de los hombres, pueden ser expuestas con posibilidades de verosimilitud equivalentes a las otras opciones presentes y actuantes en este paisaje epistemológico.

¿CÓMO APROXIMARNOS A LA COMPRESIÓN Y COMPARACIÓN DE ENFOQUES?

Para la enseñanza religiosa, esta situación no deja de ser tensionante, pues el enfoque epistémico privilegiado por la enseñanza de la fe, resulta ser el racionalismo-realista¹⁰, sustentado en el Credo Niceno-Constantinopolitano y, desde ese abordaje propone un sentido existencial, lo que no siempre es comprendido por jóvenes que establecen comprensiones desde una pluralidad de miradas.

En el trabajo pedagógico habitual, no aparecen evidenciados los enfoques con los que se aborda y construye la selección perceptiva y, por ende, las categorías que se utilizarán para elaborar los discursos representacionales, razón por la cual los estudiantes tienden a asumir como válido y verídico el que posee un mayor uso y el que concita un mayor grado de acuerdo, -en los tiempos actuales, el empirismo-realista-, con lo que se empobrece la amplitud de la mirada y se le resta validez a otras soluciones comprensivas que son las que están presentes en los otros enfoques epistémicos.

Creemos que es necesario transparentar la presencia de esta pluralidad de posibilidades en lo que implica la construcción de categorías representacionales y conversacionales

10 Este enfoque pone énfasis en desarrollo de conocimientos a partir de presupuestos generales, aplicando una lógica deductiva. Los principios de la enseñanza de la fe se desprenden del Credo, entonces las interpretaciones y las soluciones en referencia a lo que se está aprendiendo y lo que se sugiere como alternativas de comportamiento - en el mensaje religioso es normal encontrarse con demandas performativas-, debe adecuarse a los principios emanados del modelo de comprensión que sugiere el Credo. Es decir, el Catecismo de la Iglesia Católica, se estructura en relación al Credo Niceno-Constantinopolitano.

con que construimos lo real, pues de este modo el sistema pedagógico se hace cargo de la diversidad de opciones que está presentando, considerando la amplitud de asignaturas presente en el curriculum con que se forma habitualmente a nuestros estudiantes, esto, en los distintos niveles ya sea el pre-escolar, el básico, el medio y el superior.

Se debe ayudar al estudiante a hacerse consciente de la complejidad que está presente en todo proceso formativo y de su libertad y responsabilidad como parte de la elección del o de los enfoques con los que aborda la percepción y comprensión del mundo, con los límites y posibilidades que esta opción implica para su vida, para sus relaciones, para sus acciones cotidianas, en definitiva para su habitar en el mundo.

Esto implica que en el quehacer pedagógico, el docente debe poseer las competencias que le permitan realizar lecturas alternativas de los conocimientos que comparte con sus estudiantes, vale decir mostrar los resultados comprensivos que se derivarían desde los diversos enfoques epistemológicos desde los cuales es susceptible de ser abordado – cuando esto sea posible –, lo que está compartiendo. Esto traerá como consecuencias la instalación progresiva de la conciencia de precariedad de los conocimientos y la dependencia que existe entre el enfoque epistémico con que se aborde la realidad, los “conocimientos” que este produzca y las consecuencias para la comprensión y acción en el mundo que se derivan de cada uno de ellos. Esto refuerza la conciencia de libertad y responsabilidad que cada sujeto debe alcanzar en el proceso de habitar el mundo, construyendo interpretaciones de la realidad y actuando en función de lo que se estime como válido.

CÓMO PROPONER EL CREDO COMO MODELO EPISTÉMICO?¹¹

Debemos ser capaces de observar el conjunto del currículo escolar, entendiendo que los cursos son contruidos desde los distintos enfoques epistemológicos y, realizar una meta-comprensión que pueda dar lugar a una forma de asignación de sentido escatológico a los saberes transitorios provistos por los distintos modos de aproximación a la realidad.

Apoyar, desde cada una de las asignaturas y del currículo formativo en conjunto a descubrir y desarrollar un meta-análisis que incorpore categorías de sentido asociados a la *salvación*, en un esfuerzo de situar el evento de la Revelación como lógica comprensiva.

Se debe trabajar hacia la creación de un metamodelo interpretativo en donde la Revelación sea el factor dinamizador de las comprensiones, (por ser esta la auto comunicación del Dios al hombre) y, que incorpore en condición de conocimientos parciales los aportados por las distintas disciplinas.

Esto debe expresarse en una suerte de curriculum lógico-espiritual, el que debe superar el esfuerzo en donde una solución de lógica pastoral impregne el sistema académico, aunque sea presentada a modo de influencia transversal. Con esto se busca superar una suerte de “más de lo mismo”, porque el estudiante no aprende a mirar lo que académicamente recibe desde categorías de fe. Creo enfáticamente que la solución evangélica debe

11 Se hace referencia al Credo, pues corresponde al modelo interpretativo sistematizado, sobre el cual se sostiene el saber teológico-pastoral, con el cual se elabora la propuesta expuesta en las clases de religión. Es decir, es la religión enseñada bajo un modelo específico de comprender la relación entre Dios y el ser humano, pues el Catecismo de la Iglesia Católica, se estructura en relación al Credo Niceno-Constantinopolitano.

estar presente en las propuestas analíticas de cada una de las materias que se presentan en el sistema curricular, digo, junto con enseñar a pensar desde un enfoque racionalista- realista como es propio del pensar matemático, por ejemplo, se debe incluir allí el potencial comprensivo y reflexivo cristiano de este modo el estudiante entenderá que es posible pensar los contenidos –cualquiera sean estos- desde más de una posibilidad y que siempre la mirada creyente tiene algo que aportar a su formación. Entonces, lo creyente es también – y siempre – académico, no es sólo algo que complementa, que enriquece, sino que junto con lo anterior, es algo presente y permite mirar de otro modo el mismo contenido, de un modo que apunta a investigar el “para qué” de las cosas y de los acontecimientos, complementando de este modo el estudio del “cómo” se presentan, que es propio de otras opciones.

El estudiante aprende que es importante integrar a su vida la dimensión creyente y, que esto le acarrea beneficios evidentes, logrando una mirada que le permita interpretar los contenidos desde el horizonte de la fe. Esto lo deben hacer todos y cada uno de los profesores, pues, es como enseñarles un segundo idioma, en este caso es enseñarle un “segundo idioma lógico”, entiéndase, a modo de ejemplo, enseñarle biología desde los marcos epistémicos de la biología y desde los marcos epistémicos evangélicos. El estudiante debe egresar siendo –a lo menos-, “epistémicamente bilingüe”. Los docentes deben ser capaces de llevar adelante esta síntesis en sí mismos y proponerlas a sus estudiantes¹².

Esta lógica, bi-lógica, se instala igual en la estructura cognitiva de los estudiantes, pues para validar sus conocimientos a nivel público recurren habitualmente a lo empírico-realista, pero para referirse a su mundo privado usan un enfoque idealista- racionalista, que es donde tienen cabida las categorías de pensamiento creyente¹³. Entonces se dividen las comprensiones en una suerte de verdad pública y otra privada y subjetiva. Esta esta subjetividad se instala en una suerte de “realidad alternativa”, sin que pueda aprender a ordenarla, a sistematizarla desde de las comprensiones propuestas desde las categorías teológicas, poblándose de contenidos supersticiosos y mágicos, restándole profundidad al desarrollo y madurez de una opción creyente. Propongo que el mundo creyente tenga espacio en la verdad pública,- por medio del trabajo docente en el aula y en la vida escolar en general – para que el estudiante pueda actuar con conciencia de optar de un modo excluyente o complementario entre modelos de representación de la realidad en su vida cotidiana.

Dicho eso, se despliega el problema de ¿está el docente a cargo de esa asignatura – cualquiera sea esta- , preparado para comprender, enseñar y actuar desde esta lógica complementaria?, es decir, no sólo debe pensar en las coordenadas propias de su saber parcial, sino que debe habilitarse para leer los contenidos y proponer consecuencias lógicas desde

12 Este aspecto resulta ser especialmente sensible, toda vez que no existe una formación en las escuelas de pedagogía, en donde el especialista aprenda a mirar y a comprender su campo profesional, utilizando la mirada creyente; entonces se precisará de investigación y perfeccionamiento que genere esta alternativa en los docentes.

13 Es de particular importancia diferenciar el denominado pensamiento creyente, del pensamiento teológico, pues el primero se caracteriza por formulaciones heteróclitas que responden a necesidades individuales de quienes los formulan y el pensamiento teológico tiene una formalidad de principios que lo validan o descalifican en su elaboración. Entonces, si bien ambos tipos de pensamiento abordan temáticas comunes, sus lógicas constructivas los hacen diferentes.

la dimensión creyente; así se conseguiría que el estudiante asuma que la realidad puede ser comprendida desde lo espiritual y que la lógica cristiana es una opción para desenvolverse en esta.

Tomar el evangelio como una opción de interpretación de las lógicas y los contenidos que se entregan en la clase, de la cual se es especialista, les demandará a los profesores una ampliación de sus propias opciones lógicas. No está construida ni menos sistematizada esta nueva didáctica; es una solución por crear.

VALOR REAL DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA

Creo que para completar los soportes conceptuales con los cuales se asume intervenir una realidad escolar, con el objetivo de que la comprensión de fe permee el trabajo docente, debemos asumir que el contexto es clave para la obtención de dicho propósito.

Para añadir la variable Contextual, se deben incorporar reflexiones que surjan desde un Enfoque Sistémico¹⁴, pues entendiendo la dinámica de funcionamiento de la Unidad educativa, como un sistema que opera con sus respectivos subsistemas, podemos establecer alianzas y cooperaciones que permitan a los diversos actores que se reconocen presentes y activos en el proceso educativo a nivel escolar, llevar adelante un plan en donde se coordinen las acciones, en pos de alcanzar un saber hacer comunitario que transmita y desarrolle la fe.

A esto se le debe agregar que no queda resuelto, el modo en que se puede evaluar el modo de observar, comprender y actuar que comporta el cristianismo; no se trata sólo de las prácticas susceptibles de realizar, sino de cómo se evalúa la comprensión y el sentido que se puede poseer de dicho accionar, pues se espera que esta fórmula pueda sostenerse más allá del período en que el joven permanezca en el colegio.

Debemos investigar prácticas exitosas, asumiendo que estas serán aquellas en donde el egresado de un establecimiento católico continúa actuando en el mundo desde la matriz comprensiva de su fe, interpretando y actuando desde una certeza Cristo céntrica que le otorga sentido existencial a su historia personal.

14 Una lectura inspiradora al respecto se recoge en el trabajo de Colom Cañellas, quien plantea "El sistema educativo puede definirse como un sistema formado por la interrelación dinámica con capacidad procesual de la totalidad de las instituciones, elementos, unidades, complejos y aspectos, como sus manifestaciones y fenomenología, cuya misión o función, sea total, o parcialmente educativa, entendiendo la educación en su más amplia expresión; o sea, como conjuntos de pautas a transmitir a las nuevas generaciones para que se dé el mantenimiento y el progreso de la vida humana y sociocultural... El sistema educativo está formado por elementos formales (la escolarización en todos sus grados daría lugar a un subsistema -el escolar- del sistema educativo) y por los que podríamos llamar elementos informales, o que hacen posible a los procesos educativos a través de las instituciones en general y de otros elementos del sistema social. Consecuentemente el sistema educativo abarcaría las actividades educativas que se desarrollan en la familia, en los grupos de parentesco, en el sistema escolar (elemento formal del sistema educativo), en los grupos locales de amigos, en los de la edad, en los sexuales, en los estatales, en los de lenguaje, en los religiosos. El sistema educativo puede concebirse como un sistema que posee las características de los sistemas abiertos, cerrados y de comunicación" (Colom Cañellas A., 1986, Cap. IV).

¿CÓMO APLICARLO EN LA UNIDAD EDUCATIVA?

Comprender a la unidad educativa como un sistema, resulta posible toda vez que es posible identificar a los sistemas “como conjuntos de elementos que guardan estrechas relaciones entre sí, que mantienen al sistema directa o indirectamente, unido de modo más o menos estable y cuyo comportamiento global persigue, normalmente, algún tipo de objetivo (teleología)” (Arnold, M y Osorio, F, 1998, p. 41). Entendido lo anterior, nos podemos abocar a identificar a los principales elementos que conforman este sistema, a los que atendiendo a una mejor caracterización, los podemos denominar como subsistemas¹⁵: Estudiantes; Apoderados; Profesores; Administrativos; Directivos docentes. Incluso estos son susceptibles de ser comprendidos en subsistemas aun más específicos, pero cuyo análisis sobrepasa este artículo. Ahora, de la dinámica de funcionamiento que presenten cada uno de estos subsistemas y del nivel de sincronía y sinergia que presenten entre ellos, se derivarán con mayor o menor fuerza las acciones destinadas a conseguir que el enfoque epistémico de la fe, se incorpore con fuerza y valor de uso en las comprensiones y prácticas de los integrantes de la unidad educativa.

¿Qué tan dispuestos nos encontramos para asumir la educación desde una perspectiva creyente? De ser esto así, debemos asumir que la acción de los diferentes subsistemas dará una mayor o menor capacidad de gestionar los cambios que se precisan y otorgará una mayor fluidez a las dinámicas conversacionales que los docentes proponen a sus estudiantes en el trabajo en aula. Estamos diciendo que cada uno de estos subsistemas deben actuar de un modo sincronizado, para generar sinergia y para aumentar la capacidad de influencia que el sistema educativo tiene en la propuesta de realidad que lleva adelante en el proceso formativo escolar.

Para avanzar en el logro de lo anteriormente planteado, se deben procurar las coordinaciones pertinentes entre:

Los profesores: construyendo con ellos una épica del cambio personal y social en donde la ampliación de las lógicas cognitivas, permitan que el evangelio sea un instrumento de conocimiento y de acción en lo cotidiano, tal como otras opciones lógicas que entregan durante su docencia. Para eso ellos deben ser formados y deben asumirlas – aunque no lo consideren como una alternativa de validez personal- como fórmula que debe ser presentada a los estudiantes, desde las respectivas asignaturas que imparten.

Los padres o apoderados: Cuando estén presentes en la vida del colegio, deben ser ayudados en sus propios procesos de creencia o increencia, pues de este modo irán comprendiendo las opciones y soluciones vitales que el colegio le entrega a sus hijos y por extensión a su familia y a su entorno cultural inmediato.

Los estudiantes: Trabajando en la generación de condiciones crecientes de humanización; la presentación del evangelio debe ser recibido como una manera de relacionarse en el mundo, consigo mismo, con los contenidos escolares, con su entorno social y familiar.

15 Se entiende por subsistemas a conjuntos de elementos y relaciones que responden a estructuras y funciones especializadas dentro de un sistema mayor. En términos generales, los subsistemas tienen las mismas propiedades que los sistemas (sinergia) y su delimitación es relativa a la posición del observador de sistemas y al modelo que tenga de éstos. Desde este ángulo se puede hablar de subsistemas, sistemas o supersistemas, en tanto éstos posean las características sistémicas (sinergia) (Arnold y Osorio, 1998, p. 48).

Para ello debe ser acompañado por sus docentes y por sus adultos y también por sus pares.

Los directivos docentes: En su rol de conducir la unidad educativa, precisan de claridad conceptual en torno al pensar “ bi-lógico”, de modo tal que en su toma de decisiones esté permanentemente incorporado y, puedan intervenir procurando que este se exprese en toda la dinámica del quehacer escolar. Especialmente sensible es acá el rol que juega el jefe de UTP, toda vez que sus tareas están en el corazón del modo de enseñar que lleva adelante el colegio. Si este profesional posee esta habilidad bi-lógica, podrá realizar intervenciones destinadas a verificar su expresión en el trabajo de aula.

Administrativos: Dado sus habituales dinámicas de trato con los estudiantes y con otros actores de la vida escolar, deben ser apoyados para que logren entender la opción comprensiva con que opera la unidad educativa, de modo que puedan transferir a sus quehaceres cotidianos y, a sus vínculos interpersonales, este modo de comprenderse a sí mismos y a la realidad en la que participan.

A lo referido se le debe agregar la producción de material de trabajo pedagógico que conlleve esta bi-lógica, es decir las comunidades educativas deben procurar la producción de textos, dinámicas de trabajo en el aula, modos de realizar las tareas y fórmulas de evaluación, en donde esté constantemente el modo de entender de la fe y, que esta abarque todos los contenidos del currículo, es decir que se haga cargo de mirar cada uno de los cursos que imparte, utilizando líneas de comprensión que deriven de una lógica espiritual.

Para ello se debe llevar adelante una **Gestión del proceso educativo**, en donde todos los actores deben alcanzar acuerdos, que implican que el valor del evangelio como modo de habitar el mundo, es un mínimo con el que se inician el trabajo docente y que se debe procurar referir permanentemente la realidad escolar y personal a éste. El respeto por la diferencia no implica desnaturalizar la perspectiva existencial que se viene en proponer. Es decir, la existencia de personas que no sean creyentes o que profesen otras creencias religiosas, no implica renunciar a proponer la comprensión y la acción que conlleva la opción cristiana.

Lo anterior exige que se *opere en una perspectiva de aprendizaje permanente*, la que se puede alcanzar utilizando una lógica de investigación-acción¹⁶; es decir, se deben llevar adelante los aprendizajes organizacionales y personales, para de este modo incorporar prácticas exitosas y a su vez compartirlas, para que se pueda explorar su réplica en los otros establecimientos interesados en hacer uso de la lógica del evangelio como modo de pensar la realidad.

Seguidamente se debe alcanzar *Flexibilidad, para que el sentido del proyecto no se aprisione en la forma* : Las cargas académicas y las formas de procurar los aprendizajes deben supeditarse a que el estudiante crezca en desarrollo humano y espiritual , haciendo conciencia del valor de los derechos humanos para consigo mismo y para su manera de relacionarse con los demás y del profundo bien que acarrea para su historia y para su entorno el aprender a vivir amando a su prójimo como a sí mismo y a Dios por sobre todas

16 En este modelo de investigación se destaca el “papel activo que asumen los sujetos que participan en la investigación, la cual toma como inicio los problemas surgidos de la práctica educativa, reflexionando sobre ellos , rompiendo de esta forma con la dicotomía separatista teoría/práctica” (Rodríguez Gómez *et al.*, 1999, p. 52).

las cosas. En el caso de los no creyentes, se le debe ayudar a que al menos lo reflexione y aprenda a darle una oportunidad a la dimensión espiritual en su vida.

Se debe procurar que los docentes tengan permanencia en la organización: Los aprendizajes alcanzados por los docentes de la perspectiva que se propone son costosos en lo económico sin duda, pero lo más importante es el esfuerzo que el profesional realiza para incorporarlo a su vida personal; desde esa perspectiva el volver a entrenar a un profesional en esta lógica es siempre un esfuerzo que demora una aplicación óptima de lo que se pretende.

Detengámonos ahora en la mirada de *la sala de clases y el trabajo de los profesores*; en el docente de la especialidad que fuere y que intente trabajar desde una lógica de “bilingüismo epistemológico”, se hace necesario que muestre competencias profesionales que apuntan a validar las soluciones interpretativas que sugiere, en el imaginario comprensivo de sus estudiantes.

Esta dimensión de la comprensión que propone una aproximación lógico- espiritual al ejercicio pedagógico, tiene un punto especialmente sensible; este es el trabajo concreto en la sala de clases, pues la visión que se propone demanda que el docente comparta no sólo contenidos, sino que se haga cargo del hecho que está formulando modos de vivir las categorías de interpretación de mundo que sugiere desde sus clases; toda vez que la dimensión cristiana del habitar en el mundo importa una fórmula existencial, cual es la de “amar a Dios por sobre todas las cosas y a tu prójimo como a ti mismo” (Mateo 22, 34-40), entonces se deben crear las condiciones de intercambio que den cuenta del esfuerzo de vivir lo que se comparte durante el ejercicio de la docencia.

PARTIR DESDE LOS ESTUDIANTES

La aproximación frecuente del trabajo pedagógico se lleva a cabo desde contenidos que el docente pone en escena y genera una didáctica para llevar adelante sus objetivos, lo que se busca con el partir desde los estudiantes es que aprendan a leer su cotidianidad y sus temas emergentes a la luz del evangelio: Todo lo humano puede ser comprendido desde el evangelio.

La palabra de Dios sirve para el aquí y ahora. Se debe procurar actuar generando zonas de desarrollo próximo¹⁷, en donde el estudiante en el encuentro con sus docentes aprende a mirar su vida desde las categorías de fe.

17 La categoría “zona de desarrollo próximo” se usa desde el planteamiento desarrollado al respecto por L. Vigostsky. Zona de desarrollo próximo, es el espacio que gracias a la interacción y a la ayuda de otros, una persona puede trabajar y resolver un problema o realizar una tarea de una manera y con un nivel que no sería capaz de tener individualmente. Lo que la persona es capaz de hacer en la ZDP, en un momento dado, podrá hacerlo independientemente: Aquello que primero pueda hacerse en el plano de lo social o interpersonal, podrá realizarlo más tarde de manera autónoma, dando lugar a una reestructuración duradera y a un nivel superior de los esquemas. Este es un proceso que implica la transformación de fenómenos sociales en fenómenos psicológicos a través de signos-lenguaje.

La ZDP se crea en la interacción misma, en función tanto de las características de los esquemas de conocimiento sobre la tarea, aportados por el aprendiz, como del tipo y grados de soporte y de los instrumentos y recursos de apoyo empleados por el guía del proceso. Dado lo referido debemos asumir la existencia de múltiples ZDP, las que estarán en función de la tarea, el contenido, los esquemas puestos en juego y las formas de ayuda. Es decir, la misma ayuda, puede ser eficaz en un momento, con determinadas personas, pero no en otro momento con diferentes personas (Moll L., 1993, capítulos 6 y 15).

Se aprehende el evangelio desde la utilidad que este entrega para comprender el día a día, es decir se pone el énfasis del valor de uso que las categorías de la fe aportan a las demandas de cada una de las personas.

En el caso particular de las clases de religión, en donde esta propuesta de trabajo se puede apreciar con más profundidad, implicará hacer planificaciones distintas en función del grupo humano que se está acompañando y puede implicar que a un mismo nivel de curso –ejemplo: octavo básico–, se estén abordando temas distintos, pues las realidades de sus integrantes y del grupo humano en su conjunto demanda comprensiones diferenciadas.

Desde esas aplicaciones del evangelio en las historias personales y comunitarias, se establecen conceptualizaciones conducentes a relaciones con el modelo doctrinal, lo que les vincula con la dimensión eclesial de la práctica creyente; de este modo se procura anclar las introyecciones del evangelio en su vida personal con un referente comunitario amplio como es la iglesia y su magisterio.

Esta manera de trabajar traerá aparejado otras formas de evaluación, las que deben dar cuenta de cómo el evangelio sirve para la vida y como les permite entenderse a sí mismos, a sus comunidades y al conjunto de conocimientos que están recibiendo en su formación escolar. Esto demanda flexibilidad y creatividad en el trabajo pedagógico, pues no busca eludir el aprendizaje de las categorías evangélicas y magisteriales, que dan cuenta de nuestro modo de situarnos en la realidad, sino que apuntan a transformarlo en un aprendizaje significativo, que logre provocar una acomodación¹⁸ cognitiva que permita que el pensar creyente provoque un nuevo equilibrio en el modo perceptivo de los estudiantes, permitiendo de este modo que el saber y el hacer que implica la comprensión creyente de la realidad, se exprese de un modo activo y transformador tanto a nivel del corazón de la persona como del entorno con el cual interactúa y ayuda a sostener con su acción.

BIBLIOGRAFÍA

- ABAGNANO, N. (1963). *Diccionario de Filosofía*. Fondo Cultura Económica México. Bs. Aires.
- AGUIRRE, B. (1995). *Etnografía: Metodología cualitativa en la investigación sociocultural*. Editorial Boixareu Universitaria. Barcelona. España.
- ARNOLD, M; OSORIO, F. (1998). *Introducción a los conceptos básicos de la teoría general de sistemas*. *Cinta moebio* 3: p. 40-49 en www.moebio.uchile.cl/03/frprinci.htm
- BRUGER, W. (1983). *Diccionario de filosofía*. Ed. Herder . Barcelona-España.
- BANDURA, A.; WALTERS, R. (1990). *Aprendizaje social y desarrollo de la personalidad*. Alianza Editorial. Madrid. España.
- COLOM C., A. (1986). *Teoría y metateoría de la educación: Un enfoque a la luz de la teoría general de sistemas*. Ed. Trillas. México.

¹⁸ Esta palabra es utilizada aquí al modo en que Piaget refiere al proceso de aprendizaje (Piaget, J., 1979, pp. 313- 347).

Propuestas generales para abordar la enseñanza religiosa en el sistema educativo actual

- CENTRO TEOLÓGICO MANUEL LARRAÍN (2010). *VI encuentro del Centro Teológico Manuel Larraín: El impacto de los signos de los tiempos en la Iglesia*. Recuperado de <http://www7.uc.cl/facteo/centromanuellarrain/htm/sesto.html>
- DUBIEL, H. (2000). *La teoría crítica: Ayer y Hoy*. Ediciones Plaza y Valdez, S. A. de C. V. México.
- DOCUMENTO DE APARECIDA (2007). Ediciones Consejo episcopal Latinoamericano. Bogotá – Colombia.
- KRAFT, V. (1977). *El círculo de Viena*. Ediciones Taurus. España.
- KELLY, G. (2001). *Psicología de los constructos personales*. Editorial Paidós. Barcelona España.
- MOLL, L. (1993). *Vygotsky y la Educación*. Ediciones Aique. Bs. Aires. Argentina.
- MARTINEZ-MIGUELEZ (2006). “Conocimiento Científico General y Conocimiento Ordinario”. *Cinta Moebio* 27: 1-10. www.moebio.uchile.cl/27/martinez.html
- PAYNE, M. (2002). *Diccionario de teoría crítica y estudios culturales*. Ed. Paidós. Bs Aires. Argentina.
- PADRÓN, J. (2007). “Tendencias Epistemológicas de la Investigación Científica en el Siglo XXI”. *Cinta de Moebio* 28: 1-28 www.moebio.uchile.cl/28/padron.html
- PIAGET, J. (1979): *La construcción de lo real en el niño*. Ediciones Nueva Visión Bs. Aires. Argentina.
- RAMÍREZ, A. (2005). *La Transformación de la epistemología contemporánea: de la unidad a la dispersión*. Editorial Universitaria. Santiago de Chile
- RODRÍGUEZ G., G. et al., (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Ediciones Aljibe. Málaga-España.
- YÁÑEZ, S. (2010). *Metamorfosis de la religiosidad. Documento de trabajo*. Centro Manuel Larraín. Santiago-Chile.

