



# **UNIVERSIDAD DE MURCIA**

## **ESCUELA INTERNACIONAL DE DOCTORADO**

**Teología de las Religiones y Educación Escolar del  
Pluralismo Religioso ante los Cambios de Paradigma**

**D. Jaime Laurence Bonilla Morales  
2018**

**UNIVERSIDAD DE MURCIA**

**INSTITUTO TEOLÓGICO DE MURCIA**  
Programa de Doctorado en Artes y  
Humanidades  
Línea de Investigación en Teología

**Teología de las religiones y educación escolar  
del pluralismo religioso ante los cambios de  
paradigma**

Director: Bernardo Pérez Andreo

Jaime Laurence Bonilla Morales  
2018

Contenido	
<b>Introducción</b> .....	5
<b>Capítulo 1. Consideraciones sobre el concepto de paradigma en el marco de las revoluciones científicas</b> .....	11
<b>1.1 El papel de la historia</b> .....	17
<b>1.2 Descripción del paradigma como ciencia normal</b> .....	28
<b>1.3 De las anomalías en los descubrimientos científicos al contexto de la crisis</b> .....	35
<b>1.4 Las revoluciones científicas</b> .....	39
<b>1.5 El paradigma revisado, criticado y ampliado</b> .....	52
<b>Capítulo 2. La teología como ciencia y el esquema de sus paradigmas</b> .....	67
<b>2.1 La teología como ciencia y ante las ciencias</b> .....	67
<b>2.2 Una mirada a la historia de la teología y a la teología de la historia</b> .....	82
<b>2.3 Lectura paradigmática de la teología</b> .....	90
<b>2.4 Los paradigmas en teología</b> .....	104
<b>Capítulo 3. La estructura paradigmática de la teología de las religiones (teología del pluralismo religioso)</b> .....	117
<b>3.1 El marco de las ciencias de las religiones</b> .....	119
<b>3.2 El desarrollo de la teología de las religiones</b> .....	129
3.2.1 Algunos énfasis del reciente Magisterio de la Iglesia .....	141
3.2.2 De los modelos a los paradigmas en la teología de las religiones.....	147
<b>Capítulo 4. Hacia una educación religiosa desde el paradigma de la teología del pluralismo religioso y el caso de la educación religiosa en Colombia</b> .....	163
<b>4.1 El marco de la educación religiosa escolar</b> .....	164
4.1.1 Pronunciamientos del magisterio eclesial reciente sobre la educación católica y la educación religiosa.....	164
4.1.2 Identidad y propósitos de la educación religiosa escolar .....	181
4.1.3 Desafíos ante un contexto posmoderno y globalizado .....	189
<b>4.2 Componentes de la educación escolar del pluralismo religioso como paradigma: pluralismo, diálogo y liberación</b> .....	198
<b>4.3 Configuración de la <i>Educación escolar del pluralismo religioso</i> y aportes a las políticas públicas y políticas eclesiales: el caso colombiano</b> .....	214
4.3.1 Configuración de la Educación escolar del pluralismo religioso .....	218
4.3.2 El caso de la educación religiosa en Colombia .....	226
<b>Conclusiones</b> .....	245
<b>Bibliografía general</b> .....	259



## **Introducción**

El concepto de “paradigma” pareciera ser un lugar común en el conjunto de reflexiones sobre las ciencias y para la teología este concepto no es ajeno, pues desde distintos autores ha sido aplicado a un conjunto de propuestas o énfasis que para algunas comunidades teológicas adquieren relevancia y se convierten en un camino que guía el alcance de sus propósitos. Se trata de una manera de pensar la estructura del quehacer disciplinar, en este caso el teológico, y de proyectarlo para dar respuesta a situaciones de crisis o a nuevas maneras de presentarse de manera creíble en un mundo en constante cambio.

Uno de esos caminos de la teología es el que ha dado lugar al paradigma pluralista que ha surgido como respuesta a una reflexión e impulso de renovación teológica y eclesial, pero también como declaración ante la crisis religiosa causada, entre otras razones, por las críticas que se han realizado sobre las religiones, sus ritos, narraciones, estructuras y proyecciones, al lugar que ocupan en las dinámicas culturales y sociales, por el asombro o confusión que puede generar la multiforme cantidad de expresiones religiosas y comunidades de fe, por la confusión o la pérdida de sentido de la propia identidad religiosa, al igual que por los procesos de comunicación y transmisión de la dimensión religiosa.

El denominado paradigma pluralista, en el marco de la teología cristiano católica, ha mostrado en las últimas décadas un posicionamiento que ha ido de la mano de la transformación y variedad de la reflexión propia de la comunidad teológica, que ha ido dejando a un lado los anteriores paradigmas (exclusivismo e inclusivismo), que ha transformado la manera de expresar algunos elementos de la identidad, la manera como se lleva a cabo la propia tarea como creyente en el marco de una comunidad de fe y, particularmente, la manera como se educa en la dimensión religiosa que tiene como su fuente principal la teología.

Partimos entonces de una comprensión de la teología cristiana como reflexión crítica ante la autorrevelación de Dios en Jesucristo a través de la historia y la respuesta de fe de los creyentes. Esta teología se ha configurado como una disciplina que hace parte del conjunto de las humanidades. Entre sus particularidades y las múltiples formas de ser

concebida, la teología expresa la tensión de la revelación entre el *auditus fidei* y el *intellectus fidei*, entre la gracia de Dios que se da a conocer y la condición de posibilidad de todo ser humano para escucharlo, acogerlo, entrar en relación, crear comunidad y reflexionar sobre sus acciones.

Así, la teología se dedica al estudio metodológico de las fuentes de la revelación (Sagrada Escritura, Tradición y Magisterio), a la sistemática reflexión sobre las formas como se despliega la comprensión de la experiencia creyente, en relación dialógica con otras disciplinas, pero también responde a las manifestaciones propias de la relación del ser humano con Dios, del ser humano consigo mismo y del ser humano con el mundo.

En este escenario la teología da cuenta del innegable contexto de pluralidad religiosa, de la existencia de diferentes experiencias de sentido, de distintas expresiones de fe y de la diversidad de cristianismos que entran en relación en la cotidianidad de la vida y en la construcción de la sociedad. Y si bien es cierto que la teología católica ha dado distintas respuestas sobre esta realidad de pluralismo religioso, de encuentro y valoración de quienes tienen otros credos, el reto que aquí se plantea se hace extensivo al contexto educativo escolar.

De hecho, la tarea formativa en estos contextos educativos ha tenido acogida por parte de la Iglesia católica a lo largo de su historia en los lugares en donde hace presencia, asumiéndolo como parte del despliegue de su misión, renovando constantemente la tarea de educar en la fe y de formar en la dimensión religiosa a las nuevas generaciones en diferentes instituciones de educación, a la par que se ofrece una sólida educación en las distintas ciencias y disciplinas, como aporte a la sociedad entera.

Precisamente, el objetivo de esta investigación consiste en dilucidar la estructura paradigmática que debe sustentar la dinámica educativa de la formación en la dimensión religiosa, desde la educación religiosa escolar como misión eclesial, que facilite hacer de este tipo de educación un proceso significativo y transformador, que dé sentido a la vivencia religiosa, que permita dar cuenta de sus fundamentos teóricos y experienciales, que propicie una respuesta adecuada a la intencionalidad formativa en un mundo plural,

sin renunciar a los componentes propios de la tradición que se enseña, como en el caso de instituciones cristiano católicas.

Por tanto, este tipo de educación religiosa debe propiciar la valoración pertinente entre las distintas confesiones religiosas o expresiones de sentido de la vida y la formación en la propia tradición cristiana, dando testimonio de la experiencia de Jesucristo en la comunidad eclesial y social, pero movidos por el ímpetu que lleva a ampliar las fronteras del conocimiento y a dialogar sincera y abiertamente con los demás, comprometidos con el proyecto de habitar responsablemente esta casa común<sup>1</sup> y de dar razón de la propia experiencia religiosa con un quehacer teológico maduro.

Así, reconociendo que la teología es el sustrato epistemológico de la educación religiosa, ¿cuál podría ser el paradigma teológico más adecuado que permita la formación en la dimensión religiosa del ser humano, desde una perspectiva integral y equilibrada, que responda a la crisis individual y social de sentido, que valore la riqueza de las distintas expresiones religiosas que dinamizan la vida del creyente, permita una relectura de las fuentes de la revelación para afianzar la propia fe y potencialice la capacidad de construir un mejor mundo en medio de las diferencias?

Con este propósito se planteará, en primer lugar, el sustrato epistemológico que brinde el espacio de reflexión sobre el objetivo investigativo, particularmente la manera como se ha entendido el concepto de paradigma según el desarrollo sistemático de la obra de Thomas S. Kuhn, el contexto de su nacimiento y desarrollo, su significado y sus alcances, su relación con la historia, su manifestación como ciencia normal, el proceso de las anomalías y la crisis, hasta dar cuenta de la estructura de las revoluciones científicas, así como de la ampliación del concepto hacia la matriz disciplinar y algunas de las críticas que ha recibido.

En segundo lugar, se dará cuenta de la manera como la teología se interroga por su científicidad, por su forma de presentarse ante el mundo de manera creíble y coherente,

---

<sup>1</sup> Francisco, Carta Encíclica Laudato si, consultada en mayo 20, 2017, [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html).

con argumentos sólidos que le faciliten entrar en el debate académico con las demás ciencias, por lo que se tendrá en cuenta la historia de la configuración teológica, así como la lectura creyente que la teología ha realizado de la historia, para evidenciar la estructura paradigmática de la teología y la forma como los teólogos han planteado distintos paradigmas que han entrado en conflicto y han necesitado justificar su validez según se han dado distintas transformaciones epistemológicas y sociales.

En tercer lugar, como parte de los paradigmas propios del mundo de la teología, se mostrará la estructura paradigmática de la teología de las religiones, inicialmente como parte del marco más amplio de las ciencias de las religiones, que se dirigen hacia una comprensión más amplia del hecho religioso, para luego mostrar las distintas escuelas y modelos, de una parte, desde el énfasis del reciente Magisterio de la Iglesia, pues el encuentro con otras expresiones religiosas y eclesiales ha sido una preocupación creciente y, de otra parte, desde los diferentes modelos que han desarrollado distintos teólogos del pluralismo religioso, dando cuenta de cambios paradigmáticos (exclusivismo, inclusivismo y pluralismo), con el fin de responder al reto de un mundo plural, del mayor grado de consciencia que se tiene actualmente sobre la diversidad religiosa, que para ser expresada primero debe ser comprendida y matizada según las peculiaridades de cada región y cada tradición.

Y, en la cuarta parte, se expone la propuesta sobre una enseñanza religiosa en la escuela que tenga como fundamento el paradigma de la teología del pluralismo religioso y algunas particularidades del caso de la educación religiosa en Colombia. Se iniciará exponiendo el marco de la educación religiosa escolar, recordando los elementos fundamentales desde los diferentes pronunciamientos del magisterio eclesial reciente sobre la educación católica y la educación religiosa, en su perseverante compromiso de asumir la educación como expresión de la misión eclesial. Luego se hará un acercamiento a la forma como se entiende la identidad y los propósitos de la educación religiosa escolar, teniendo claro que el contexto actual, posmoderno y globalizado, lanza grandes desafíos para el cumplimiento de esta misión.



Seguidamente, en un ejercicio de relectura de la teología del pluralismo religioso como paradigma, se resaltarán los conceptos de pluralismo, diálogo y liberación, como elementos fundamentales para aplicar de manera pertinente este paradigma a la educación religiosa escolar, particularmente mediante una propuesta de formación en la dimensión religiosa que haga frente directamente al contexto plural que se denominaría *Educación escolar del pluralismo religioso*, con un amplio margen para fomentar el diálogo ecuménico, interreligioso, con otras ciencias, con otras culturas y con quienes no aceptan las experiencias religiosas, al mismo tiempo que la propia identidad de la tradición cristiana se profundiza en el encuentro con los demás. Y se culminará explicitando esta aplicación paradigmática a través de algunas reflexiones que se podrían configurar en aportes a las políticas públicas y políticas eclesiales desde el contexto colombiano.



## **Capítulo 1. Consideraciones sobre el concepto de paradigma en el marco de las revoluciones científicas**

El concepto de *paradigma* está presente en el contexto académico de distintas maneras. Es posible que cada persona lo entienda en el ámbito concreto de su disciplina y lo relacione directamente con los prototipos o arquetipos más reconocidos que han dado lugar al actual escenario profesional o con las formas más sobresalientes de hacer ciencia, e incluso es posible que refleje la tensión o el conflicto entre dos o más tendencias académicas o disciplinares. Algunas personas simplemente asumirán el concepto de paradigma como parte estructural de su discurso disciplinar y otros se remitirán directamente al concepto expuesto por Thomas S. Kuhn en el marco de lo que él entendió como revoluciones científicas.

Este uso generalizado y no siempre muy consciente del concepto de paradigma podría ser indicativo de la necesaria explicitación de la forma como es entendido, por lo que esta inquietud se remite a sustento o esquema epistemológico de cada ciencia o disciplina, a la forma como conciben las teorías y prácticas, como manifiestan sus tendencias o inclinaciones temáticas, así como los límites y posibilidades que hagan parte de la propia apuesta formativa y de desarrollo disciplinar. Y particularmente en teología, ciertamente, luego de hacer una sencilla indagación no es posible negar que se ha hecho un uso recurrente del concepto paradigma en el escenario propio de cada una de las grandes áreas en que normalmente se despliega (teología bíblica, sistemática y pastoral), al igual que se encuentra en el conjunto de documentos oficiales de la Iglesia y las propuestas de distintos teólogos.

Esto nos lleva a afirmar que estamos ante un concepto presente en el discurso académico desde hace varias décadas, que no siempre ha significado lo mismo en cada uno de los espacios de desarrollo del saber, esquemas académicos, transformaciones sociales y propuestas científicas. También ha ocurrido que al interior de una disciplina se use el concepto, pero con variaciones particulares, como puede suceder en el contexto de la teología. Así, tal como se explicitará en el tercer capítulo, algunos textos teológicos simplemente usan el concepto sin ningún tipo de referencia o explicitación sobre la manera como lo están entendiendo, otros presentan una definición básica del concepto

que se articula a sus proyectos y, finalmente, algunos profundizan en los actuales referentes del concepto paradigma, para referirse a una nueva propuesta como paradigmática para la teología o para generar una crítica del anterior paradigma, en la aplicación a alguna de sus áreas o a un problema particular.

Efectivamente, tanto en el ámbito teológico como en el de la educación religiosa, en cuanto campos en los que se inscribe esta investigación, es posible escudriñar el uso desprevenido o generalizado del concepto paradigma, dando a entender que hay propuestas teológicas y educativas que han alcanzado cierto reconocimiento hasta el punto de posicionarse en el ámbito académico como una matriz disciplinar o como paradigmáticas, como dignas de seguimiento o como referentes fundamentales que no pueden ser ajenas al quehacer disciplinar en transformación o a procesos que resultan revolucionarios. Asimismo, aunque en algunos casos se haga referencia a algunos autores que dieron lugar al concepto de paradigma, no siempre se encuentra una explicitación de la discusión básica sobre el concepto de paradigma y la estructura de las revoluciones científicas, sus implicaciones, sus transformaciones, los retos y aplicaciones particulares.

Por esta razón, ya que nos proponemos identificar las estructuras paradigmáticas presentes en el desarrollo de la teología de las religiones y cómo la teología del pluralismo religioso puede ser considerada como un paradigma, una matriz disciplinaria o un ejemplar para la educación religiosa, el primer paso que daremos consistirá en escrutar detenidamente el concepto de paradigma, haciendo una opción por la concepción que se popularizó desde la década de los sesenta del siglo veinte según Thomas S. Kuhn<sup>2</sup> y los alcances o derivaciones de considerar que una teoría o idea sea paradigmática en el desarrollo de las ciencias, pues de esta manera será posible realizar, seguidamente, un discernimiento más profundo sobre la forma como se ha asumido el paradigma en las discusiones sobre la teología de las religiones, las repercusiones de esta concepción y su proyección en otros ámbitos como la educación religiosa.

---

<sup>2</sup> La crítica al uso desprevenido del concepto paradigma y un ejemplo de dos formas de concebir el paradigma (Kuhn y Morin) se encuentra en Luis Fernando Marín Ardila, “La noción de paradigma”, *Signo y Pensamiento* 50, Vol. XXVI (2007): 34-45.

No realizaremos una arqueología del término *paradigma*, sino que haremos alusión explícitamente a la formulación expuesta por Thomas S. Kuhn en sus más reconocidas obras, pero siguiendo principalmente el esquema presente en *La estructura de las revoluciones científicas*, pues esta concepción de paradigma ha sido a su vez asumida de manera paradigmática o ejemplar, aunque parezca una afirmación tautológica, no solamente en el marco de las ciencias naturales, sino también en el de las ciencias humanas y sociales.

Para Thomas S. Kuhn en *La estructura de las revoluciones científicas* los paradigmas son concebidos como “realizaciones científicas universalmente reconocidas que, durante cierto tiempo, proporcionan modelos de problemas y soluciones a una comunidad científica”<sup>3</sup>. Para poder comprenderlos se ha trazado como objetivo “demandar con urgencia un cambio en la percepción y la evaluación de los datos conocidos”<sup>4</sup> y “trazar un bosquejo del concepto absolutamente diferente de la ciencia que puede surgir de los registros históricos de la actividad de investigación misma”<sup>5</sup>.

Estas consideraciones, además de ubicar de entrada el concepto de paradigma en el marco del mundo de las ciencias<sup>6</sup>, aclaran que el objetivo de Kuhn no consiste en tratar de identificar o brindar un conjunto de soluciones plausibles para los problemas propuestos por los científicos, sino que implica una toma de conciencia sobre la estructura de la formulación de los problemas, de la manera como aparecen y se desarrollan en el ejercicio investigativo. De hecho, el concepto de paradigma le sirve a Kuhn para dar cuenta del conjunto de problemas y soluciones que surgen o se despliegan en una comunidad de científicos. Pero estas preocupaciones nacen en el ámbito específico de las ciencias naturales, ya que Kuhn se formó en física teórica y solo posteriormente incursionó en la historia de las ciencias y la filosofía de la ciencia<sup>7</sup>.

---

<sup>3</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas* (Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000), 13.

<sup>4</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 14.

<sup>5</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 20.

<sup>6</sup> En el contexto de Kuhn, generalmente cuando se refiere a “ciencias” se debe entender el conjunto de las ciencias naturales.

<sup>7</sup> Una síntesis muy pertinente de la trayectoria académica de Thomas S. Kuhn, se puede encontrar en Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas* (Madrid: Trotta, 2004), 43-38. Igualmente, una fuente confiable de este tipo de datos hace parte de una entrevista autobiográfica: Thomas S. Kuhn, “A Discussion with Thomas S. Kuhn”, en J. Conant y J. Haugeland, eds., *The road since*

Efectivamente, estas afirmaciones responden a su experiencia personal como académico, pues como fruto del contacto que tuvo con las ciencias sociales se cuestionó por las diferencias y similitudes entre las formas como se ha concebido la naturaleza de los problemas que se investigan en dichas ciencias, en comparación con las ciencias naturales, al igual que se interrogó por los métodos usados en cada una de ellas<sup>8</sup>. Y, no sobra recordar, que en algún momento de su desarrollo profesional se volcó hacia la enseñanza de la historia de las ciencias, experiencia que le ayudó a descubrir la importancia de la historia para la misma idea de progreso científico, para entender la naturaleza de las ciencias, pero rápidamente se direccionó hacia la investigación en filosofía de la ciencia.

Quienes se han dedicado al estudio de la obra de Kuhn han identificado a grandes rasgos tres etapas o fases de su pensamiento, en el desarrollo de sus ideas filosóficas sobre las revoluciones científicas. El primer periodo es de configuración filosófico metodológica que va desde los trabajos preliminares, dedicados a temáticas específicamente sobre la física, pasando por su gran obra (*La estructura de las revoluciones científicas*) y hasta 1968, cuando intensifica la dualidad entre ciencia normal y ciencia revolucionaria, así como su apuesta por los *paradigmas*. Esta es la etapa más citada y más criticada de la obra de Kuhn. El segundo periodo es de revisión, aclaración y ampliación, que va desde 1969 hasta el inicio de la década de los ochenta, con su *Posdata: 1969* que posteriormente se añadió como el capítulo final en las siguientes ediciones de *La estructura de las revoluciones científicas*. También se destacan las ponencias *Segundos pensamientos sobre paradigmas* y *Consideración en torno a mis críticos*, así como los textos que componen el libro *La tensión esencial*. Esencialmente su concepción del paradigma es mucho más específica, más delimitada y prefiere la expresión *matriz disciplinar*. Y, en el

---

*structure: Philosophical Essays, 1970-1993, with an Autobiographical Interview* (Chicago: University of Chicago Press, 2000). Vale la pena mencionar que Kuhn realizó todos sus estudios sobre física, incluyendo el doctorado, en la Universidad de Harvard (Cambridge) y que allí mismo dio clases de historia de la física. También dio clases en esta misma área en la Universidad de California en Berkeley, pero ya que él deseaba dedicarse a la filosofía, posteriormente trabajó en la Universidad de Princeton dirigiendo un programa y luego trabajó en el Massachusetts Institute of Technology (MIT) en Cambridge, desde el departamento de filosofía y lingüística. Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 44. Al respecto Kuhn afirmó: “I was not in my bones a historian; and I was interested in philosophy”, Thomas S. Kuhn, “A Discussion with Thomas S. Kuhn”, 275.

<sup>8</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 12.

tercer periodo, con un marcado énfasis lingüístico, deja a un lado su interés por los paradigmas y se interesa por la manera como los procesos de aprendizaje del lenguaje afectan las revoluciones científicas; este periodo va de 1982 con la ponencia *Commensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad* y llega hasta el final de sus días en 1996, destacándose el libro *El camino desde la Estructura*<sup>9</sup>. En una apreciación panorámica de la obra de Kuhn y en un intento de identificación entre la etapa inicial y la fase final, Wenceslao J. González afirma:

En la combinación inicial tiene un papel representativo la Semántica de la Ciencia – el lenguaje de los paradigmas–, pero prevalece sobre todo el nexo entre la Epistemología y la Metodología de la Ciencia –el cambio en los paradigmas– que incide en la Ontología de la Ciencia (*world changes*). Y en la versión final predomina lo categorial lingüístico: la vinculación entre la Semántica de la Ciencia y la Metodología de la Ciencia. Paralelamente a esos pasos varía la tesis de la “incommensurabilidad”: deja la línea radical inicial –dotada de una estela de indudable raigambre relativista– para acomodarse a una posición final mucho más moderada<sup>10</sup>.

Con esta visión se aprecia que efectivamente no es posible juzgar la obra de Kuhn solamente por uno de sus libros, artículos, capítulos o ponencias, al igual que no sería pertinente afirmar que su propuesta está exenta de transformaciones, pues si bien es cierto que sus intereses no se modifican substancialmente (solo, tal vez, previamente el interés creciente en la historia y la filosofía), la manera como presenta su visión de la ciencia y especialmente a través de las distintas respuestas que da a sus críticos, hacen necesario comprender que hay una paulatina matización de sus afirmaciones iniciales.

Sin embargo, ya que nuestro objetivo investigativo no se dirige hacia una dilucidación de la obra entera de Thomas S. Kuhn, sino hacia el concepto de *paradigma*, nos concentraremos en *La estructura de las revoluciones científicas* y solamente tendremos en cuenta los demás periodos y obras de Kuhn en la medida en que brinden elementos

---

<sup>9</sup> Cf. Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 46-48.

<sup>10</sup> Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 48.

sobre el concepto central que nos interesa<sup>11</sup>. Efectivamente, en *La estructura de las revoluciones científicas* Kuhn desarrolla sus planteamientos fundamentales de forma sistemática con el convencimiento de que “las condiciones ajenas a las ciencias pueden afectar el cuadro disponible de posibilidades para el hombre que trata de poner fin a una crisis, proponiendo alguna reforma revolucionaria”<sup>12</sup>, de tal manera que reconoce y da un alto valor a distintos factores externos que intervienen en el desarrollo especializado de las ciencias, hasta el punto de considerar que las revoluciones modifican la forma como la comunidad científica asume su historia, como la interpreta y la aplica o no a sus necesidades, al igual que afecta “la estructura de los libros de texto y las publicaciones de investigación posteriores a dicha revolución”<sup>13</sup>, debido a que desempeñan un papel primordial en la formación de los científicos y la difusión misma de la ciencia.

Ahora bien, serán presentados cinco apartados (el papel de la historia, el desarrollo de la ciencia normal, la forma como se presentan las anomalías y el contexto de crisis en las ciencias, las revoluciones científicas, así como el desarrollo de los paradigmas) en los que se realizará una relectura de la obra de Kuhn, con especial énfasis en *La estructura de las revoluciones científicas*, aunque también se tendrán en cuenta las obras de sus otros periodos, pero siempre teniendo como guía de lectura fundamental la pregunta por el concepto de *paradigma*, por su significado, su estructura, su profundidad, sus límites y su proyección.

---

<sup>11</sup> Antes de seguir profundizando, vale la pena reconocer que entre los antecedentes intelectuales están los representantes del Círculo de Viena como M. Schlick, R. Carnap, O. Neurath y H. Hahn, así como algunos de los representantes de la Escuela de Berlín como H. Reichenbach y C.G. Hempel, además de Karl Popper como principal representante del racionalismo crítico y el falsacionismo, al igual que Imre Lakatos, Paul K. Feyerabend, Larry Laudan y Alexandre Koyré, quienes comparten con Kuhn la preocupación por la historicidad, tal como se mencionará más adelante.

Particularmente la obra de Ludwik Fleck influye en Kuhn, ya que tenía una visión similar sobre el material histórico y le ayudó a ubicar las ideas científicas en el marco de la comunidad científica. Por su parte, Stephen Toulmin, alumno de Ludwig Wittgenstein, comparte con Kuhn su valoración del lenguaje en la comprensión de las ciencias, pues hay un cambio de lenguaje y de significado en los términos de una nueva teoría, al igual que comparten la visión evolutiva de las ciencias, aunque se distancian de la concepción de revoluciones científicas. Y, finalmente, Kuhn comparte con Norwood Russell Hanson el cuestionamiento sobre la existencia en las ciencias de una observación neutra y unas proposiciones fundamentales sin la intervención de una teoría previa, así como la importancia del contexto para determinar los términos científicos, aunque discrepan porque Hanson acepta una lógica del descubrimiento, mientras que para Kuhn no es posible dicha lógica. Cf. Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 23-27. Kuhn considera que hay unas circunstancias que facilitan los descubrimientos, pero no tanto como para aceptar que hay una estructura “lógica”, tal como proponía Hanson, pues esto significaría caer en una perspectiva cerrada.

<sup>12</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 16.

<sup>13</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 15.



### 1.1 El papel de la historia

En la pregunta por la estructura que da lugar al conjunto de las ciencias, la historia ocupa un lugar primordial en la comprensión de las revoluciones científicas, ya que puede “producir una transformación decisiva de la imagen que tenemos actualmente de la ciencia”<sup>14</sup>. La historia pudiera ser asociada a un proceso exclusivamente descriptivo del pasado, pero con la propuesta de Kuhn se relaciona con un ejercicio tanto interpretativo como normativo<sup>15</sup>, con lo que se amplía la forma de entender el concepto y se intensifican las discusiones sobre el ser y el quehacer de las ciencias.

Claro está que el concepto de historia ha sido utilizado de distintas maneras: “para nombrar un cierto tipo de *saber* o de conocimiento, un cierto modo de *ser* o de estar en el mundo y una cierta forma de *hacer* o de actuar con respecto a la propia época”<sup>16</sup>. Desde la filosofía de la historia se han manifestado tres concepciones diversas: “como una *epistemología* de la historiografía, como una *ontología* de la historicidad y como una *crítica* ético-política del propio presente histórico”<sup>17</sup>. Estas tres, mediante la apropiación y el desarrollo de una gran variedad de filósofos, presentarían tres mapas generales. El primero consiste en la exclusión entre la filosofía metafísica y la epistemología, en donde la filosofía estaría al servicio de la historia. El segundo, deriva unilateralmente la ontología de la historicidad hacia la epistemología de la historiografía, en donde la historia estaría al servicio de la filosofía. Y, el tercero, establece la dialéctica entre realidad objetiva (*ser*) y narración subjetiva (*saber*), y una dialéctica entre historia empírica e historia filosófica, que culmina en una síntesis que los identifica<sup>18</sup>.

Pero ya que ninguno de estos tres mapas “reconoce el carácter irresoluble e indecible del conflicto entre la Filosofía y la Historia, es decir, entre lo trascendental y lo empírico, entre la universalidad de la ley y la singularidad del caso”<sup>19</sup>, Campillo propone un cuarto mapa, desde una estructura triangular, en donde la filosofía de la historia no se presenta

---

<sup>14</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 20.

<sup>15</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 31.

<sup>16</sup> Antonio Campillo, “Tres conceptos de historia”, *Pensamiento* 270, Vol. 72 (2016): 38.

<sup>17</sup> Antonio Campillo, “Tres conceptos de historia”, 38.

<sup>18</sup> Cf. Antonio Campillo, “Tres conceptos de historia”.

<sup>19</sup> Antonio Campillo, “Tres conceptos de historia”, 56.

de manera unidireccional ni dialéctica, pues él identifica el carácter fronterizo, interdependiente y complejo de las relaciones que se manifiestan en los ángulos que conectan la epistemología, la ontología y la crítica de la historia<sup>20</sup>.

Desde el contexto teológico, por su parte, Rino Fisichella considera que hay distintos caminos para comprender la historia o, con mayor precisión, para comprender la “conciencia histórica”, pues esta da cuenta de la capacidad humana de conquistar el saber y ser responsable ante el progreso. Dicha conciencia histórica se puede entender, en primer lugar, como “el hecho de situarse el sujeto ante el simple devenir”<sup>21</sup>, con la capacidad para narrar los hechos o las particularidades de la transitoriedad humana, pues el sujeto tiene la capacidad de percibir y comprender el tiempo (conciencia histórica) en medio de la tensión entre el descubrimiento de sí mismo y de los demás<sup>22</sup>.

En segundo lugar, la conciencia histórica también se puede entender como “percepción de un sentido histórico, no tanto como una conexión e interdependencia de los acontecimientos, sino más bien como un *ver* y *saber* inmediato de una tensión constante hacia una realización”<sup>23</sup>. Dicho sentido de la historia da lugar a una cierta armonía entre los sucesos que se presentan fragmentados y una perspectiva de totalidad que adquieren sentido. Y, en tercer lugar, la conciencia histórica es lo que da lugar al conocimiento histórico (especialmente con la ayuda de la filosofía y la historiografía), en donde el acceso al pasado permite la articulación con el presente, como ejercicio propio del historiador, generando una coparticipación o una síntesis que permite comprender nuevamente los hechos<sup>24</sup>.

En cuanto a la forma particular como Kuhn concibe la historia, más allá de las anteriormente mencionadas, se hace preciso reconocer que él es deudor de la obra de Alexandre Koyré<sup>25</sup>, un judío ruso con una amplia formación que en algún momento se

---

<sup>20</sup> Cf. Antonio Campillo, “Tres conceptos de historia”, 58.

<sup>21</sup> Rino Fisichella, “historia”, en René Latourelle y Rino Fisichella, dirs., *Diccionario de teología fundamental* (Madrid: San Pablo, 1992): 552.

<sup>22</sup> Cf. Rino Fisichella, “historia”, 552-553.

<sup>23</sup> Rino Fisichella, “historia”, 553.

<sup>24</sup> Cf. Rino Fisichella, “historia”, 554

<sup>25</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 23.

dedicó a la historia del pensamiento religioso y posteriormente a la historia de las ciencias. Koyré sentó las bases en el siglo XX para una nueva manera de concebir la historia de las ciencias, esencialmente en contra de la perspectiva positivista que solo le apostaba a la concepción del progreso científico acumulativo. Kuhn aprendió de Koyré “a identificar la estructura y coherencia interna de sistemas de creencias distintos y discontinuos”<sup>26</sup>, aunque se aparta de él cuando recupera la importancia del contexto sociológico y cuando identifica que las razones lógicas no eran suficientes para dar cuenta de las estructuras de pensamiento científicas<sup>27</sup>.

Koyré hace parte de un grupo de pensadores (P. Tannery, P. Boutroux, F. Enriques, A. Rey, H. Metzger y L. Febvre) que proyectaron la historia como algo más que un proceso acumulativo de sucesos, algo más que una visión positivista, pues la historia no es un simple “depósito de anécdotas o cronología”<sup>28</sup>, sino que ella da cuenta de una serie de estructuras mucho más complejas. Y, particularmente, Koyré aprendió de sus iniciales estudios religiosos y metafísicos que no era posible pensar en la historia de la ciencia sobre la base de una idea de continuidad y de criterios inequívocos de progreso, motivándose así a profundizar en autores del pasado en sus contextos y no por sus aparentes aportes a la ciencia actual, al igual que valoró lo que en las ciencias se ha considerado como errores del pasado. Desde este escenario la ciencia dejaba de ser un sistema de representaciones lineales, entre otros tantos que constituyen la historia de la humanidad, y se evidencia la discontinuidad entre los sistemas de pensamiento que se reconocen en la historia<sup>29</sup>.

Igualmente, vale la pena resaltar la clara influencia que ejerce la filosofía hacia su concepción histórica, pues para Koyré la historia del pensamiento científico, sin negar el valor que tienen los descubrimientos de hechos, la técnica y la autonomía del pensamiento científico, enseña que:

---

<sup>26</sup> Carlos Solís, “Introducción. Alexandre Koyré y la historia de la ciencia”, en Alexandre Koyré, *Pensar la ciencia* (Barcelona: Paidós, 1994), 15. “De ellos, mis colegas y yo hemos aprendido a reconocer la estructura y la coherencia de sistemas de ideas ajenos a los nuestros”. Thomas S. Kuhn, *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia* (México: Fondo de cultura económica, 1982), 35.

<sup>27</sup> Cf. Carlos Solís, “Introducción. Alexandre Koyré y la historia de la ciencia”, 16.

<sup>28</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 20.

<sup>29</sup> Cf. Carlos Solís, “Introducción. Alexandre Koyré y la historia de la ciencia”, 25-26.

1. El pensamiento científico nunca ha estado enteramente separado del pensamiento filosófico.
2. Las grandes revoluciones científicas siempre han sido determinadas por conmociones o cambios de concepciones filosóficas.
3. El pensamiento científico –me refiero a las ciencias físicas– no se desarrolla *in vacuo*, sino que siempre se encuentra en el interior de un cuadro de ideas, de principios fundamentales, de evidencias axiomáticas que habitualmente han sido consideradas como pertenecientes a la filosofía<sup>30</sup>.

Estas afirmaciones sobre la relación fundamental entre el pensamiento científico y la filosofía están en consonancia con el conjunto de la obra de Koyré, quien, sin negar la existencia de las condiciones sociales que afectan el ejercicio de la ciencia, considera que es imposible hacer deducir la ciencia de la ciudad o el país en que vivió el científico o valorar las teorías científicas exclusivamente por sus aplicaciones prácticas. Para Koyré es más importante la propia historia de cada ciencia y los científicos, que refleja la búsqueda de la verdad o, tal como él lo propone: el *itinerarium mentis in veritatem*<sup>31</sup>, que ciertamente no es un camino fácil, “no es un camino recto. Da vueltas y rodeos, se mete en callejones sin salida, vuelve atrás, y ni siquiera es un camino, sino varios (...) Por eso necesitamos proseguir todos estos caminos en su realidad concreta, es decir, en su separación históricamente dada y resignarnos a escribir historias *de las ciencias* antes de la *historia de la ciencia*”<sup>32</sup>.

Su perspectiva, por tanto, carece de la intencionalidad de abarcar todos los autores, momentos históricos y estructuras de pensamiento posible, ya que el camino hacia la verdad que lo impulsa en sus estudios le permitió reconocer mayor alcance significativo a cada estructura científica en su propia formulación teórica. Y este camino no es fácil de seguir por requerir mayor atención y cuidado hacia las manifestaciones particulares, tal como lo reconoció en su estudio sobre la revolución científica del siglo XVII, que se concibe como uno de los frutos de la radical revolución espiritual y del pensamiento que

---

<sup>30</sup> Alexandre Koyré, *Pensar la ciencia*, 51-52.

<sup>31</sup> Cf. Alexandre Koyré, *Estudios de historia del pensamiento científico* (México: Siglo Veintiuno Editores, 2000), 383-385.

<sup>32</sup> Alexandre Koyré, *Estudios de historia del pensamiento científico*, 386.

se estaba llevando a cabo, dando como resultado lo que Koyré denomina la “historia de la destrucción del Cosmos y de la infinitización del universo”<sup>33</sup>.

La historia de la revolución científica de ese siglo le permitió a Koyré determinar que la cosmología naciente le dio el atributo de “eternidad” al tiempo (duración) y al espacio (extensión), característica que previamente solo se decía de la divinidad<sup>34</sup>. Y para descubrir cómo surgió tuvo que recorrer distintos caminos que se pueden explicitar en su acogida de ciencias muy distintas, pero que conducen hacia una misma dirección. Entonces, es posible aceptar que “la ciencia, la filosofía e incluso la teología, están todas ellas legítimamente interesadas en cuestiones relativas a la naturaleza del espacio, la estructura de la materia, los patrones de acción y, finalmente, pero no por ello menos importante, están también interesadas en cuestiones relativas a la naturaleza, estructura y valor del pensamiento y la ciencia humanos”<sup>35</sup>. Esta conjunción de disciplinas da cuenta de la manera como la historia se transforma, de cómo las revoluciones tienen historias y del compromiso por dar cuenta de la estructura presente en cada historia.

Por su parte, para Kuhn la forma de concebir la historia es trazada por los mismos científicos, tal como se puede evidenciar tanto en las lecturas clásicas como en libros de texto que contienen el conjunto de logros que han alcanzado<sup>36</sup> y que difunden el conocimiento adquirido a través de una serie de problemas, métodos y resultados propuestos, en los lugares formativos dispuestos para las nuevas generaciones. Para Kuhn “es inevitable que la finalidad de esos libros sea persuasiva y pedagógica”<sup>37</sup> y de manera crítica considera que “dan con frecuencia la sensación de implicar que el contenido de la ciencia está ejemplificado solamente mediante las observaciones, leyes y teorías que se describen en sus páginas”<sup>38</sup>.

Esta forma de concebir el conocimiento científico tiene repercusiones sobre la idea que se adquiera de la persona del científico, como aquel que sigue fielmente los problemas,

---

<sup>33</sup> Alexandre Koyré, *Del mundo cerrado al universo infinito* (Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999), 6.

<sup>34</sup> Cf. Alexandre Koyré, *Del mundo cerrado al universo infinito*, 256.

<sup>35</sup> Alexandre Koyré, *Del mundo cerrado al universo infinito*, 3.

<sup>36</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 20.

<sup>37</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 20.

<sup>38</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 20-21.

métodos y resultados ya establecidos, que se deja persuadir y direccionar con precisión por los libros de texto y así sus logros solamente se reconocerán en la medida en que se articulen a lo estipulado por la mayoría de los científicos. Por consiguiente, la ciencia simplemente se valida por su adecuación a las lecturas clásicas y los libros de texto, se reduce a la reproducción de lo ya escrito o establecido, sin tener en cuenta la historia de la propia ciencia u otras circunstancias.

Según esta descripción, el historiador solo se remite a relatar y describir los incrementos y obstáculos de lo ya afirmado en esos textos<sup>39</sup>, por lo que su tarea se vuelca hacia dos objetivos concretos. “Por una parte, debe determinar por qué hombre y en qué momento fue descubierto o inventado cada hecho, ley o teoría científica contemporánea. Por otra, debe describir y explicar el conjunto de errores, mitos y supersticiones que impidieron una acumulación más rápida de los componentes del caudal científico moderno”<sup>40</sup>.

Sin embargo, afortunadamente, algunos historiadores no han seguido de manera obtusa estas dos tareas, sino que han quebrantado dicha visión de ciencia que se centra en el desarrollo científico por “acumulación” y ponen en duda que se deban dedicar a definir con precisión nombres y fechas de descubrimientos, especialmente porque los datos no siempre son del todo precisos y el acceso a una mayor cantidad de información permite cuestionar una serie de afirmaciones que se han presentado en otros momentos como inamovibles e incluso se cuestiona la idea de que la ciencia del pasado se agrupa como un conjunto de ladrillos, uno sobre el otro, y que se obtiene como resultado la actual firme columna de la ciencia. Del mismo modo, estos historiadores han optado por no catalogar simplemente como mitos o supersticiones a aquellas teorías que han sido descartadas tiempo atrás, ya que por ser parte del pasado no dejan de ser científicas, aunque están influenciadas por una idiosincrasia y circunstancias particulares, tal como sucede con la ciencia actual<sup>41</sup>.

En concordancia con la visión anteriormente mencionada de Koyré, su discípulo Kuhn recuerda que en la construcción de un texto histórico que preparaba sobre la mecánica del

---

<sup>39</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 21.

<sup>40</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 21.

<sup>41</sup> Cf. Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 22-23.

siglo XVII, recurrió a indagar sobre los antecesores de Galileo y Newton, hasta llegar a la *Física* de Aristóteles. Y al preguntarse por los aportes de este último a la mecánica del siglo XVII dedujo, tal como lo habían hecho otros historiadores de la ciencia, que las apreciaciones de Aristóteles sobre la mecánica eran absurdas, contenían errores y no aportaban al actual progreso científico en ese tema. Pero Kuhn tomó conciencia de que debía pensar como aristotélico, que lo más seguro es que el error fuera suyo al no comprender cómo pensaba Aristóteles en ese contexto y que, por tanto, debía leer sus textos como si viviera en su época y así lo que le parecía evidentemente un error en la física actual, cobraba sentido en el contexto aristotélico.

Con esto Kuhn concluyó, primero, que la manera más fácil como un investigador lee un texto puede ser inapropiada cuando se trata de un escrito del pasado y, segundo, las distintas formas de leer un texto no se encuentran en el mismo plano, pues hay unas plausibles y coherentes, pero hay otras que no lo son. Y, por esta razón, recomienda leer los autores buscando lo que parecen ser errores o absurdos, para luego preguntarse cómo o porqué ese personaje pudo haber escrito o hecho ciertas afirmaciones. Solo de esa forma algunas lecturas realmente cambian de significado<sup>42</sup> y así es posible concebir otra forma de hacer historia de las ciencias, al igual que evitar muchos anacronismos.

Quienes están a favor de esta revolución historiográfica<sup>43</sup> conciben otra forma de ver la historia de la ciencia, pues “en lugar de buscar las contribuciones permanentes de una ciencia más antigua a nuestro caudal de conocimientos, tratan de poner de manifiesto la integridad histórica de esa ciencia en su propia época”<sup>44</sup>. Esto significa que aquí también hay una diferencia entre Koyré y Kuhn, pues el primero concibió la ciencia como un camino hacia la verdad, mientras que para el segundo no es posible asumir esta visión de progreso acumulativo.

Así pues, la nueva imagen de la ciencia según Kuhn refleja una serie de características que no siempre son asumidas como componentes de la sinergia propia del mundo de los científicos, como sucede con “la insuficiencia de las directrices metodológicas, para

---

<sup>42</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La tensión esencial*, 11-13.

<sup>43</sup> Kuhn menciona explícitamente a Alexandre Koyré.

<sup>44</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 23.

dictar, por sí mismas, una conclusión substantiva única a muchos tipos de preguntas científicas”<sup>45</sup>, pues un científico puede seguir con cierta coherencia una serie de instrucciones para medir u observar un fenómeno y puede ser muy fiel a los principios de la observación y la experiencia, pero las conclusiones a las que llegue estarán mediadas por su formación personal como científico, por azares propios del gran panorama que se abre con cada investigación y por un conglomerado de experiencias previas, dando lugar a concepciones distintas sobre un mismo problema, aunque se esfuerce en ser apegado a la norma establecida por la metodología, ya que aquí intervienen distintos modos inconmensurables de concebir el mundo y la ciencia. Así, se identifica un elemento “aparentemente arbitrario”<sup>46</sup> en la conformación de las ciencias y las creencias científicas que asumen los hombres y mujeres de ciencia.

En este punto vale la pena recalcar la forma como Kuhn percibe la relación entre la historia y la filosofía de la ciencia, pues si bien, junto con la física, fueron sus campos académicos de desarrollo, considera que es necesario distinguirlas con claridad al tiempo que estima que un diálogo interdisciplinar puede ser muy fructífero siempre que se respete el ámbito particular de cada una de las disciplinas. El paso que dio hacia la historia está marcado por su acercamiento a las fuentes de la ciencia y por verificar que la lectura de las fuentes directas le hizo ver el ejercicio científico y la concepción filosófica del método científico de una manera distinta a como se la enseñaron o se encuentra en los tratados de los pensadores. Esta misma experiencia la corroboró en varias ocasiones en la enseñanza universitaria, cuando estudiantes de filosofía y de historia se enfrentaban a los mismos textos, pero al ser formados en disciplinas con metodologías, actitudes mentales y valores primarios distintos, los resultados obviamente eran diferentes, cada uno pertinente para su disciplina<sup>47</sup>.

Ciertamente, la iniciación educativa, como escenario de disposición hacia la práctica profesional, se caracteriza por dar una serie de respuestas sobre la composición de los interrogantes científicos, la manera como interactúan los componentes de estudio, cómo se pueden generar cuestionamientos sobre ellos y la presentación de técnicas que faciliten

---

<sup>45</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 24.

<sup>46</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 24-25.

<sup>47</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La tensión esencial*, 27-34.



la consecución de resultados, hasta el punto de influenciar profunda y directamente en el contexto científico. Esta iniciación educativa, por consiguiente, gracias a la rigurosidad y rigidez que la caracteriza, fuerza la naturaleza para que se adecúe a los constructos conceptuales de los libros de texto y así dar estabilidad a la “ciencia normal”, en donde suponen que todos los miembros de la comunidad científica ya saben cómo funciona el mundo y, como consecuencia de esta manera de concebir la ciencia, están dispuestos a mantener su postura y a calificar de subversivas algunas innovaciones esenciales<sup>48</sup>.

Afortunadamente el elemento de arbitrariedad descrito permanece, además del surgimiento de anomalías por causa de resistencias o resultados inesperados, dando así esperanza a la innovación que propicia el paso de la ciencia normal a la extraordinaria, a nuevas formas de hacer ciencia dentro de las denominadas “revoluciones científicas”, que se conforman gracias “al rechazo, por parte de la comunidad, de una teoría científica antes reconocida, para adoptar otra incompatible con ella”<sup>49</sup>, y así generar cambios en los problemas disponibles y en las normas de aceptación de soluciones legítimas, así como en la imagen de la ciencia<sup>50</sup>.

Claro está que las revoluciones científicas no se reducen exclusivamente a los grandes cambios que se presentaron en las ciencias, a los episodios en la historia de la ciencia más significativos o que son más reconocidos, pues aquellas se pueden llevar a cabo a una escala menor, circunscrita a una fórmula, una perspectiva, una pregunta o una respuesta que hace parte de un entramado mayor, en donde también es posible evidenciar el mismo proceso de resistencia. Y si la revolución sigue su rumbo, entonces, se requiere una nueva valoración de los hechos que se daban por supuestos, un cuestionamiento de procedimientos experimentales comunes, así como la reconstrucción de la teoría que venía funcionando, que generalmente requiere de una comunidad científica (no un solo científico) y de un tiempo para su realización.

Para terminar este apartado, se aclara que Kuhn entiende la “historia de la ciencia” como la que se dedica a indagar los métodos, las técnicas y la evolución de las ideas científicas,

---

<sup>48</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 26-27.

<sup>49</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 28.

<sup>50</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 28.

no al estatus social o los patrones de la educación científica ya establecidos. Mientras que la “filosofía de la ciencia” la entiende como la que identifica y cuestiona la estructura, la posición y las condiciones necesarias para desarrollar las ideas científicas, no como parte de la lógica aplicada, ni para solucionar problemas filosóficos como el espacio y el tiempo<sup>51</sup>.

Una vez aclarados estos términos, se entiende que Kuhn reitera el valor de la historia de la ciencia como mediadora entre la ciencia y la filosofía de la ciencia, al igual que como precursora de problemas y datos, pues la historia permite al filósofo hacer una reconstrucción racional de la ciencia. No una historia simplemente entendida como crónica o descripción de una sucesión de hechos, ni una historia final de la ciencia, sino como aquella que conduce a identificar los elementos esenciales de lo estudiado, así como las conexiones entre los hechos, y presenta una narración plausible como ejercicio explicativo, no para predecir el futuro, sino para identificar con pertinencia lo sucedido particularmente en los procesos y en la estructura que se estudie<sup>52</sup>. Esta perspectiva es mucho más cercana a los mapas presentados por Campillo, en cuanto Kuhn no separa ni desarrolla independientemente la epistemología, la ontología y la crítica de la historia, sino que la concibe de manera interrelacionada<sup>53</sup>.

De igual manera, aquí se refleja que Kuhn no acude a la tradicional división entre el *contexto de descubrimiento* y el *contexto de justificación*, que proviene de Hans Reichenbach<sup>54</sup> y que consideraba que de una parte se encontraban los elementos psicológicos, sociológicos e históricos, dando cuenta de la manera como surge la ciencia en el contexto real, y de otra parte se encuentran los elementos lógicos y epistemológicos, que permiten la reconstrucción racional de un suceso y su validación. Aunque hay una correspondencia, para este pensador alemán la reconstrucción racional de las teorías científicas no necesita del contexto del descubrimiento<sup>55</sup>. Por el contrario, para Kuhn las

---

<sup>51</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La tensión esencial*, 36.

<sup>52</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La tensión esencial*, 37-45.

<sup>53</sup> Cf. Antonio Campillo, “Tres conceptos de historia”, 58.

<sup>54</sup> Hans Reichenbach, *Experience and prediction: an analysis of the foundations and the structure of knowledge* (Chicago: The University of Chicago Press, 1938).

<sup>55</sup> Cf. Ramón Bárcenas, “Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica”, *Acta Universitaria* 2, Vol. 12 (2002): 48-57.

ciencias surgen de la articulación de los dos contextos, pues tanto la sociología, la psicología social y la historia ayudan a entender la manera como se entreteteje la formulación de una nueva teoría, una fórmula o una praxis, pero estas deben ser coherentes con la lógica y la epistemología<sup>56</sup> propia de la ciencia, para que seas creíbles e identificables dentro del marco científico.

El planteamiento de Kuhn hace parte de un “giro histórico” de la filosofía y la metodología de la ciencia compartido por otros autores con varios matices diferenciadores<sup>57</sup>. Si bien no tiene una estructura unitaria ni hay solo una manera de presentar el giro histórico, afecta la forma de entender la ciencia al aceptar abiertamente su historicidad y entender que no se reduce a temporalidad, al tiempo que se convierte en una alternativa ante el verificacionismo que limitaba la ciencia a la lógica empírica y el falsacionismo con su idea de encontrar una prueba en contra de una teoría para poder rechazarla. En el plano de la semántica de la ciencia se caracteriza por el *holismo*, pues el significado de los enunciados depende del paradigma o matriz disciplinar, el uso del lenguaje prevalece sobre un posible contenido objetivo específico. En el ámbito de la lógica de la ciencia, ya no se acepta una estructura lógica estable para las teorías científicas, sino una concepción dinámica de la estructura científica compuesta por una sucesión de teorías dentro de un marco más amplio de carácter histórico. En el contexto epistemológico, la ciencia no es impersonal o abstracta sino que corresponde a los científicos dentro de contextos sociales en transformación<sup>58</sup>.

En cuanto al aspecto metodológico, no se asume la lógica como método rígido, ni la racionalidad instantánea, ni el progreso lineal y acumulativo del verificacionismo, sino que se promueve una racionalidad procesual con énfasis histórico. Ontológicamente, los representantes de este giro ya no conciben la ciencia como personal y abstracta, sino como

---

<sup>56</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 31.

<sup>57</sup> Entre los que se destaca inicialmente Imre Lakatos, quien propuso una Metodología general de la ciencia fundada sobre los programas de investigación científica y la racionalidad procesual histórica. Por su parte, Paul K. Feyerabend propuso un anarquismo metodológico en donde critica la posición privilegiada de la ciencia y defiende el relativismo cultural, siempre insistiendo en la historicidad de la ciencia. Y Larry Laudan, aunque hace parte de la siguiente generación, se cuenta como parte de los autores del giro histórico, especialmente en la etapa en donde desarrolla una propuesta filosófico-metodológica en que la práctica científica y la historia de la ciencia brinda normas para la actividad científica. Cf. Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 27-31.

<sup>58</sup> Cf. Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 31-33.

un quehacer social en el tiempo, a la vez que aceptan la iluminación del marco teórico. Y axiológicamente, ya no se da prioridad al consenso de los valores científicos compartidos según el mismo método científico, sino al disenso que promueve la aclaración de las divergencias científicas, reconociendo la variabilidad de metodologías y formas de evaluación científica<sup>59</sup>.

## **1.2 Descripción del paradigma como ciencia normal**

Además de la valoración de la historia como componente esencial que le permite articular su propuesta sobre los paradigmas, que tiene como fundamento la filosofía de las ciencias y le conduce hacia una mejor comprensión de las estructuras científicas, Kuhn identifica que hay una serie de elementos fundamentales en esta estructura que pueden ser obvios y esenciales, pero que se han pasado por alto a pesar del rol que desempeñan en este entramado. Uno de ellos se trata de la identificación de la “ciencia normal”, que puede considerarse como la “investigación basada firmemente en una o más realizaciones científicas pasadas, realizaciones que alguna comunidad científica particular reconoce, durante cierto tiempo, como fundamento para su práctica posterior”<sup>60</sup>.

Dichas realizaciones científicas pasadas se consignan regularmente en los libros de texto científicos. Estos últimos son esenciales en la constitución de la ciencia normal pues, tal como ya se afirmó, tienen una finalidad persuasiva y pedagógica. En ellos se expone el conjunto de la teoría oficialmente aceptada, al igual que se presentan algunas aplicaciones, así como algunas comparaciones con experimentos y observaciones que resulten ejemplares, facilitando la identificación e imitación de problemas y métodos. Adicionalmente, los libros de texto clásicos tienen la particularidad de haber logrado un alto prestigio en el ámbito científico debido a que las teorías propuestas o las prácticas sugeridas no tenían precedentes hasta el momento en que fueron difundidos; y, del mismo modo, tenían la peculiaridad de dejar un amplio margen de desarrollo, pues permitían que las futuras generaciones resolvieran muchos problemas pendientes. Las realizaciones que comparten estas características dentro de un grupo de científicos es lo que Kuhn identifica como *paradigmas*. Por tanto, la ciencia normal da cuenta de los paradigmas, de un

---

<sup>59</sup> Cf. Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 33-35.

<sup>60</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 33.

conjunto de ejemplos o modelos que se convierten en tradiciones científicas, mayoritariamente aceptadas porque se presentan de manera coherente y se mantienen por algún periodo en la historia<sup>61</sup>.

“El estudio de los paradigmas (...) es lo que prepara principalmente al estudiante para entrar a formar parte como miembro de la comunidad científica particular con la que trabajará más tarde”<sup>62</sup>. De este modo compartirá con los demás integrantes una misma tradición de pensamiento y sus acciones estarán en consonancia con lo que esta comunidad acepta como sus fundamentos, reflejando así un alto compromiso que le permite entrar a formar parte del grupo de científicos y dar continuidad a la visión paradigmática o de la ciencia normal. Ahora bien, a Kuhn le interesa dejar clara la naturaleza de la investigación que da lugar a los paradigmas. Por eso reconoce que el concepto de paradigma es asumido generalmente como modelo o patrón, que facilita la articulación en cualquier condición, que permite simplemente seguir un esquema ya establecido y renovar los ejemplos, como en una conjugación latina en donde se cambian las palabras siguiendo el modelo de las terminaciones<sup>63</sup>.

Pero las ciencias no son estáticas, ya que en todos los ámbitos se presentan transformaciones que se valoran en alto grado en la medida en que reflejan la madurez de una ciencia. Sin embargo, acogiendo uno de los ejemplos de Kuhn, si se toma la historia de la óptica física, desde la Antigüedad hasta la obra de Newton (s. XVII) no se identifica una opinión única compartida, sino una multiplicidad de perspectivas igualmente válidas que permitían una construcción particular de las teorías sobre la luz, así como el seguimiento de métodos propios y experimentos sin restricciones. Este escenario lleva a concluir que no siempre ha existido un consenso en todos los campos de las ciencias, que la constitución de paradigmas es un camino pedregoso entre la selección de los hechos, con su correspondiente evaluación y crítica, hasta que finalmente en medio de las distintas interpretaciones solo una escuela logra un acuerdo generalizado y se convierte en paradigma<sup>64</sup>, en ciencia normal, para lo cual dicha teoría “debe parecer mejor que sus

---

<sup>61</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 33-34.

<sup>62</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 34.

<sup>63</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 51.

<sup>64</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 35-43.

competidoras; pero no necesita explicar y, en efecto, nunca lo hace, todos los hechos que se puedan confrontar con ella”<sup>65</sup>.

Cuando el paradigma se impone, se presenta una propuesta que aparenta ser más eficaz y eficiente que sus competidoras, que convence al conjunto de científicos y los anima a seguir los fenómenos seleccionados, con una visión sistemática y precisa, mediante una dirección metodológica particular que la mayoría está dispuesta a dar continuidad. Así, el nuevo paradigma afecta la misma estructura de la comunidad científica en su forma de pensar y en su quehacer. Y mientras este paradigma gana terreno, el viejo paradigma va desapareciendo paulatinamente; y, quienes se aferren aún a este, son excluidos de la comunidad científica, como consecuencia de una concepción cada vez más rígida de la ciencia según el nuevo paradigma<sup>66</sup>. Por eso, aunque para Kuhn la ciencia no es rígida, gracias a las revoluciones o transformaciones paradigmáticas, el proceso de la ciencia normal sí implica una etapa de rigidez, que muy seguramente será cuestionada cuando surja un nuevo paradigma, de manera constante.

Este desarrollo del paradigma da como resultado otras dinámicas propias de la especialización de las ciencias, mediante un patrón de institucionalización que se caracteriza por el uso de medios de difusión como periódicos científicos, la fundación de sociedades y la exigencia de un lugar en el conjunto de las ciencias. Del mismo modo, cuando el nuevo paradigma se instala, el investigador puede partir de los conceptos básicos, las preguntas y los métodos ya establecidos, que normalmente se encuentran en los libros de texto y sabiendo que no tiene que reconstruir esos fundamentos porque ya los da por explicados y aceptados por su comunidad académica, por lo que a partir de allí se puede concentrar en aspectos más sutiles o específicos de la investigación del paradigma. De esta forma, los comunicados sobre los resultados de las investigaciones que se realicen adquieren un carácter particular, ya que se difundirán solamente a través de artículos en revistas especializadas que están dirigidas a los colegas con quienes comparte el mismo paradigma<sup>67</sup>. Así, en el ejercicio de la difusión del conocimiento los libros de texto solamente son bien vistos o aceptados cuando se hace necesario

---

<sup>65</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 44.

<sup>66</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 44-46.

<sup>67</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 46-50.

fundamentar el nuevo paradigma, pues una vez ya está establecido como ciencia normal, la investigación solamente avanza mediante artículos de investigación en revistas especializadas.

Ahora bien, cuando aparece un paradigma puede mostrarse limitado en alcance y precisión, por lo que solo luego de imponerse entre sus competidores es aceptado como una promesa de éxito, la más coherente y plausible entre todas, aunque no solucione definitivamente las inquietudes de la comunidad científica sino solo amplíe el conocimiento de los hechos. La ciencia normal se dedica a esta promesa de éxito, a ampliar el conocimiento y las predicciones ya establecidas por el paradigma, pero no le interesa provocar nuevos fenómenos o teorías, sino concentrarse solo en aquella parte de la naturaleza indicada como paradigmática. “Esa empresa parece ser un intento de obligar a la naturaleza a que encaje dentro de los límites preestablecidos y relativamente inflexible que proporciona el paradigma”<sup>68</sup>.

Solo cuando deja de funcionar el paradigma se relajan las restricciones y los científicos cambian la naturaleza de su problemas de investigación. Pero cuando la ciencia normal alcanza cierta estabilización y aceptación, se enfoca en una minúscula parte de estudio y genera una articulación aceptable entre los fenómenos y las teorías definidas como paradigma. En este sentido, Kuhn identifica que hay tres focos o clases de hechos de la ciencia fáctica o aspectos de la naturaleza sobre los que se concentran generalmente los científicos. La primera son los hechos reveladores de la naturaleza de las cosas, que se emplean para resolver problemas y han pretendido ganar constantemente en exactitud y alcance. La segunda son los hechos que se comparan con predicciones de la teoría que pretenden, con mucho esfuerzo, finalmente, potenciar el acuerdo entre la naturaleza y la teoría. Y la tercera son los hechos que pretenden articular el paradigma resolviendo ambigüedades o problemas residuales. Algunos de estos se dirigen a la determinación de constantes físicas, otros a la determinación de leyes cuantitativas y otros para aplicar métodos alternativos o aplicar el paradigma a otros campos<sup>69</sup>.

---

<sup>68</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 52-53.

<sup>69</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 54-60.

Por otro lado, los problemas teóricos propios del ámbito de la ciencia normal se articulan generalmente dentro de los mismos focos de los problemas fácticos. Así, una parte del trabajo teórico ayuda a predecir la información fáctica, para aumentar la precisión de un paradigma o mostrar una nueva aplicación. Otros se dedican a mostrar los puntos de contacto entre la teoría y la naturaleza. Y, finalmente, otro grupo procura resolver las dificultades teóricas de articulación de los paradigmas, especialmente mediante la reformulación que haga la teoría más lógica y menos equívoca, aunque se reconoce que esta articulación es generalmente tanto teórica como experimental. Hasta aquí se describe el panorama de la literatura de la ciencia normal (empírica y teórica), reconociendo que hay problemas extraordinarios que se encuentran en el resto de la literatura científica<sup>70</sup>.

En este punto queda abierto un interrogante que se genera en el contexto de la ciencia normal y se trata de la novedad o no de las investigaciones. Todo indica que aunque una práctica científica pretenda articular el paradigma, esta no tiende directamente hacia la novedad práctica o teórica y genera, por tanto, una brecha entre los resultados que la ciencia normal espera y valida, y los resultados que los científicos pueden imaginar o lograr potencialmente. Y esto refleja que los científicos apoyan la ciencia normal en la medida en que aumentan el alcance y precisión del paradigma, logrando lo ya esperado de una nueva forma, mediante la resolución de enigmas instrumentales, conceptuales y matemáticos<sup>71</sup>.

Pero, ¿qué son entonces los enigmas? Para Kuhn son, “en el sentido absolutamente ordinario que empleamos aquí, aquella categoría especial de problemas que puede servir para poner a prueba el ingenio y la habilidad para resolverlos”<sup>72</sup>. No necesitan ser interesantes o importantes socialmente, sino que deben asegurar una solución. Por consiguiente, los enigmas son también el aliciente o el motivo que incita a los investigadores a hacer su labor (más allá de su utilidad), a abrir nuevos horizontes, desplegar orden o poner a prueba creencias ya admitidas o aparentemente estables. Así, también se evidencia el paralelo entre los enigmas y la ciencia normal, pues se rigen por *reglas* o puntos de vista establecidos para el funcionamiento de la actividad científica que,

---

<sup>70</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 61-67.

<sup>71</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 68-70.

<sup>72</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 70.



adicionalmente, fijan los enigmas y limitan las soluciones, así como determinan la instrumentalización y el horizonte metodológico en la particularización sobre una parte de la naturaleza. Pero, finalmente, Kuhn afirma que la ciencia normal no necesita estar totalmente determinada por reglas, pues estas responden a la lógica de los paradigmas y estos últimos pueden funcionar incluso sin reglas<sup>73</sup>.

Desde esta perspectiva Kuhn menciona que, con la ayuda del historiador, se pueden identificar los *paradigmas compartidos* en una comunidad científica madura, incluyendo sus zonas de penumbra, es decir, los aspectos del paradigma que aún están en duda. Para identificar las *reglas compartidas* deberá realizar una comparación entre paradigmas, descubriendo los elementos que se hayan abstraído y usado como reglas, pero estas son más difíciles de identificar que los paradigmas, pues generan más rechazos al intentar fundarse en interpretaciones plenas o en una especie de reducción del conjunto de interpretaciones, y son más delimitadas en cuanto se refieren a características específicas abstractas. Lo particular es que no es esencial un grupo organizado de reglas para la existencia de un paradigma y el desarrollo de la ciencia, por lo que surge el interrogante sobre aquello que liga a los científicos en la ciencia normal con una tradición específica, ya que no se puede responder que sean las reglas compartidas, pues evidentemente difieren<sup>74</sup>.

En este marco, Kuhn recurre a los argumentos de Wittgenstein, quien se preguntaba por aquello que era necesario saber para aplicar un término específico de manera inequívoca. Kuhn recuerda cómo Wittgenstein concluye que:

Aunque un examen de *algunos* de los atributos compartidos por cierto *número* de juegos, sillas u hojas a menudo nos ayuda a aprender cómo emplear el término correspondiente, no existe un conjunto de características que sea aplicable simultáneamente a todos los miembros de la clase y solo a ellos (...) los juegos, las sillas y las hojas son familias naturales, cada una de las cuales está constituida por una red de semejanzas que se superponen y se entrecruzan<sup>75</sup>.

---

<sup>73</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 71-79.

<sup>74</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 80-82.

<sup>75</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 83. En este apartado conviene recordar que Kuhn hace una cita directa de las *Investigaciones filosóficas* de Ludwig Wittgenstein, *Philosophical*

Esta red de semejanzas es asumida por Kuhn como los modelos adquiridos mediante los cuales funcionan los paradigmas en la ciencia normal, sin la necesidad de conjuntos de reglas completos. En este mismo sentido, brinda cuatro argumentos a favor de la anterioridad o superioridad de los paradigmas sobre las reglas: en primer lugar, debido a la dificultad con la que se encuentran los distintos grupos de científicos para definir las reglas. En segundo lugar, respondiendo a la naturaleza de la educación científica, se debe a que los científicos aprenden desde el inicio de su formación por medio de la aplicación de las teorías, ya sea aquellas determinadas en los libros de texto o, posteriormente, en problemas más complejos, pero siguiendo el mismo modelo que no depende de reglas. En tercer lugar, debido a que la formulación de reglas adquiere importancia en el periodo que antecede al cuestionamiento de los paradigmas y su transformación, pero mientras el paradigma permanezca estable, las reglas carecen de importancia o no se presenta el proceso de racionalización. Y, en cuarto lugar, generalmente las reglas ayudan a comprender amplios rangos de campos y especialidades, pero ya que no todos aplican las reglas del mismo modo, muchas veces se producen cambios de paradigmas en grupos más pequeños o especializados, pues no hay ni siquiera una afectación unidireccional mediante la educación científica, en cuanto la especialización profesional puede hacer que adquieran paradigmas distintos<sup>76</sup>.

Desde esta perspectiva quedan explicitadas las características de la ciencia normal, la manera como está en tensión recreativa con el paradigma aceptado, pues por naturaleza dirige todas las dinámicas de la comunidad científica hacia el desarrollo de las preguntas y respuestas particulares de las ciencias o campos de estudios, dentro del límite establecido por el paradigma y, generalmente, en un campo reducido de la misma ciencia. Este mismo contexto delimita la manera como se da a conocer la ciencia, muchas veces desde una visión acumulativa del saber y con una particular rigidez. La ciencia normal solamente investiga dentro de la frontera del paradigma y si bien es cierto que surgen

---

*Investigations*, trad. G.E.M. Ascombe (Nueva York: Macmillan, 1953), 31-36. También remitimos a un interesante estudio comparativo sobre el concepto de paradigma en Wittgenstein y Kuhn: César Lorenzano, «La noción de paradigma en Wittgenstein y en Kuhn», en Pío García, Sergio H. Menna y Víctor Rodríguez, eds., *Epistemología e historia de la ciencia. Selección de trabajos de la X Jornada*, Vol. VI, 243-250 (Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2000).

<sup>76</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 83-91.

dilemas desafiando la aparente estabilidad y darían lugar a cuestionamientos estructurales, todo se resuelve en el marco de lo ya instituido por el paradigma.

### **1.3 De las anomalías en los descubrimientos científicos al contexto de la crisis**

La ciencia normal es acumulativa, en cuanto pretende extender el alcance y precisión de los postulados científicos, pero no tiende hacia las novedades. Lo paradójico es que sí se producen nuevos descubrimientos, por lo que Kuhn, al preguntar por la forma como tienen lugar estos cambios, muestra que hay una estructura regular que empieza con la identificación de una *anomalía*, «con el reconocimiento de que en cierto modo la naturaleza ha violado las expectativas, inducidas por el paradigma, que rigen a la ciencia normal. A continuación, se produce una exploración más o menos prolongada de la zona de la anomalía. Y solo concluye cuando la teoría del paradigma ha sido ajustada de tal modo que lo anormal se haya convertido en lo esperado»<sup>77</sup>.

Esto no se lleva a cabo mediante la simple adición de una teoría, pues todo descubrimiento no se puede limitar a una fecha y a un sujeto responsable, sino que se trata de “un suceso complejo, que involucra el reconocimiento, tanto de *que* algo existe como de *qué es*”<sup>78</sup>, que conlleva observación, conceptualización y asimilación. Este proceso inicia con la percepción de la anomalía dentro del marco del paradigma reinante en la ciencia normal, con la ruptura de las previsiones que allí se realizan, pero que conducen al cuestionamiento y cambio de las teorías y procedimientos ya instalados, para abrir lugar a un nuevo paradigma en medio de las resistencias comunes. Esta estructura, que para Kuhn se comparte con el mismo proceso de percepción, solo se da gracias al fondo de la ciencia normal, a la fortaleza y resistencia que ofrece el paradigma instituido<sup>79</sup>.

La explicación de mayores fenómenos y la mayor precisión que se logra con un paradigma se debe, no obstante, a una elección que implica descartar las creencias y procedimientos ya instituidos, que se reemplazan por la nueva opción. Se trata de una tendencia destructiva y constructiva propia de los nuevos descubrimientos, así como de las nuevas teorías:

---

<sup>77</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 93.

<sup>78</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 97.

<sup>79</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 97-111.

Debido a que exige la destrucción de paradigmas a gran escala y cambios importantes en los problemas y las técnicas de la ciencia normal, el surgimiento de nuevas teorías es precedido generalmente por un periodo de inseguridad profesional profunda. Como podría esperarse, esta inseguridad es generada por el fracaso persistente de los enigmas de la ciencia normal para dar los resultados apetecidos. El fracaso de las reglas existentes es el que sirve de preludeo a la búsqueda de otras nuevas<sup>80</sup>.

Dicho fracaso o la percepción de la anomalía de manera permanente y cada vez más profunda es lo que da lugar al estado de *crisis*. Aunque una teoría tenga mucho éxito, no implica que sea completa o que posteriormente no se vea cuestionada, tanto porque las soluciones propuestas ya dejan de ser creíbles, como por la presión social provocada por los cuestionamientos o la influencia de otros factores externos. Del mismo modo, las crisis se reflejan cuando en una ciencia aparecen demasiadas versiones de una teoría. Incluso puede suceder que la investigación que entra en crisis se parezca a lo que hacían las escuelas en competencia anteriores al paradigma presente. Pero luego de esta crisis y la proliferación de teorías, precisamente surge el nuevo paradigma. Finalmente, es común encontrar que antes de las crisis en muchas ocasiones las soluciones encontradas ya habían sido formuladas o previstas, pero solamente son tenidas en cuenta o recordadas en el periodo exacto de las crisis, lo que obliga a crear nuevas herramientas de un nuevo paradigma<sup>81</sup>.

Este movimiento permite comprender que los científicos, generalmente, no asumen las anomalías como *ejemplos en contrario* y, aunque puedan identificar la crisis, de manera inicial no renuncian al paradigma (con articulaciones y modificaciones que crean necesarias) a menos que dispongan claramente de un reemplazo, siempre en una efectiva comparación de ambas opciones con la naturaleza y de algún ejercicio de comparación entre el paradigma saliente y el entrante. Si no se reemplaza un paradigma, luego de rechazar el inicial, se estaría contradiciendo la ciencia misma y el científico estaría

---

<sup>80</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 114.

<sup>81</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 114-125.

demostrando que no soporta la *tensión esencial*<sup>82</sup> de la investigación científica. Lo cierto es que la ciencia normal y en estado de crisis igual pueden llegar a enfrentar ejemplos en contrario, por lo que Kuhn afirma, inicialmente desde una perspectiva epistemológica y tomando como ejemplo la ciencia<sup>83</sup>, que la “verdad y la falsedad se determinan únicamente y de manera inequívoca, por medio de la confrontación del enunciado con los hechos”<sup>84</sup>.

De otra parte, en el marco de la “pedagogía de la ciencia”, aparentemente se dan los argumentos para que los iniciados consideren las aplicaciones como pruebas de una teoría, con el fin de que simplemente confirmen lo que ya se sabe, pero en realidad el objetivo pedagógico no debe consistir en producir soluciones que deban ser aprendidas, sino en aprender el paradigma como fundamento de la práctica profesional de la ciencia normal. Por eso también se entiende que, al asumir responsablemente un paradigma desde su formación, los científicos no siempre asumen las anomalías hasta causar crisis, pues incluso no todas merecerían un examen de ajuste, ya que, según lo muestra la historia, algunas han demostrado más o menos importancia con mayor o menor tiempo hasta que capte la atención de un grupo mayor de científicos y genere la crisis. Aquí algunos científicos se dedicarán a la causa de la crisis y entonces el campo se transformará, mientras que otros se dedicarán a numerosas y divergentes soluciones parciales generando confusión en las reglas, hasta el punto de compartir aparentemente un mismo paradigma, pero tener grandes diferencias con otros científicos y se cuestionan soluciones que previamente todos aceptaban<sup>85</sup>.

La situación de crisis puede ser reconocida por los científicos, pero no siempre es común y los efectos no dependen exclusivamente de dicho reconocimiento. Ahora bien, hay un efecto general de la crisis y es que todas “se inician con la confusión de un paradigma y el aflojamiento consiguiente de las reglas para la investigación normal”<sup>86</sup>. Aquí la

---

<sup>82</sup> Hay un libro y un capítulo de libro con esta expresión. En el capítulo da cuenta de su concepto de paradigma e inicia aclarando que la tensión esencial se da entre el pensamiento convergente y el pensamiento divergente. Thomas S. Kuhn, «La tensión esencial: tradición e innovación en la investigación científica», en *La tensión esencial*, 249.

<sup>83</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 128-132.

<sup>84</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 132.

<sup>85</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 133-137.

<sup>86</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 138.

investigación es similar a la del periodo anterior al paradigma y genera la aparición de uno nuevo con su correspondiente dificultad de aceptación. Igualmente, Kuhn aclara que la transición entre paradigmas “está lejos de ser un proceso de acumulación o una ampliación del antiguo paradigma. Es más bien una reconstrucción del campo, a partir de nuevos fundamentos, reconstrucción que cambia algunas de las generalizaciones teóricas más elementales del campo, así como también muchos de los métodos y aplicaciones del paradigma”<sup>87</sup>. En la etapa de transición puede coincidir la resolución de problemas con cualquiera de los dos paradigmas (antiguo y nuevo), pero también se diferenciarán en los modos de resolución. Y solo cuando se ha completado la transición la profesión modifica completamente su visión del campo, desde un nuevo sistema de relaciones o un cambio en la forma de visión<sup>88</sup>.

De aquí se concluye que la crisis es preludeo del nacimiento de nuevas teorías. Así, una nueva teoría, que rompe con la tradición, tiene lugar cuando se percibe que esta última se equivoca de manera considerable. Pero los contextos son variados. De este modo en algunas ocasiones, casi de manera imperceptible, surge el nuevo paradigma antes que la crisis avance en su desarrollo o sea oficialmente reconocida. En otras ocasiones, pasa un tiempo considerable entre la percepción del trastorno y el nacimiento del nuevo paradigma, por lo que el científico, según lo enuncian los historiadores, primero intentará aislar el problema y darle estructura, luego aplicará las reglas de la ciencia normal con mayor énfasis, destacará dicho trastorno y, finalmente, buscará al azar y generará teorías especulativas<sup>89</sup>.

Este tipo de investigación no-ordinaria, producto de la crisis, está acompañada adicionalmente del análisis filosófico que es acogido por científicos en búsqueda de respuesta a los enigmas. Con esto Kuhn no está afirmando que la filosofía sea imprescindible para la investigación científica, sino que ella presta grandes aportes en el debilitamiento de una tradición cerrada y motiva los nuevos paradigmas, e incluso tiene la particularidad de ayudar a aislar la crisis con mucha claridad. De este modo, el conjunto de procedimientos extraordinarios afronta la crisis y ayuda a florecer los descubrimientos,

---

<sup>87</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 139.

<sup>88</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 138-140.

<sup>89</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 140-142.

pues la crisis debilita los estereotipos y proporciona datos adicionales para el paradigma transformador, pero este a veces ya se vislumbra en la estructura de la anomalía y a veces surge repentinamente. Y casi siempre, según lo resalta Kuhn, quienes están dispuestos a luchar por el nuevo paradigma son investigadores jóvenes, con pocos años de compromiso con las reglas de la ciencia normal<sup>90</sup>. Ahora bien:

Al enfrentarse a anomalías o a crisis, los científicos adoptan una actitud diferente hacia los paradigmas existentes y, en consecuencia, la naturaleza de su investigación cambia. La proliferación de articulaciones en competencia, la disposición para ensayar todo, la expresión del descontento explícito, el recurso a la filosofía y el debate sobre los fundamentos, son síntomas de una transición de la investigación normal a la no-ordinaria. La noción de ciencia normal depende más de su existencia que de las revoluciones<sup>91</sup>.

#### **1.4 Las revoluciones científicas**

Según los argumentos que hasta aquí se han brindado, se entienden las revoluciones científicas como “aquellos episodios de desarrollo no acumulativo en que un antiguo paradigma es reemplazado, completamente o en parte, por otro nuevo e incompatible”<sup>92</sup>. Y llama la atención el paralelismo genético que, según Kuhn, hay entre las revoluciones políticas y las científicas, pues ambas surgen de un sentimiento de que hay algo que no funciona bien, ya se trate de las instituciones políticas existentes o de un paradigma científico establecido. Las dos percepciones, ante el mal funcionamiento, generan seguidamente la crisis en su propio ámbito, como requisito de la revolución. Y, del mismo modo, esta estructura no se aplica exclusivamente a los principales cambios paradigmáticos, sino que se aplica a escenarios más pequeños, a quienes se ven afectados por dicho cambio<sup>93</sup>.

De igual manera, hay un segundo aspecto de este paralelismo genético que a Kuhn le interesa resaltar y consiste en que las revoluciones políticas “tienden a cambiar las

---

<sup>90</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 142-147.

<sup>91</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 148.

<sup>92</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 149.

<sup>93</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 149-150.

instituciones políticas en modos que esas mismas instituciones prohíben”<sup>94</sup>. Estas revoluciones conllevan el abandono de unas instituciones para favorecer otras, pues ante la crisis los individuos se alejan de la vida política, luego otras personas propondrán la reconstrucción de la sociedad bajo una estructura nueva y esto daría lugar a partidos que se enfrentan, algunos a favor de las instituciones vigentes y otros en contra de ellas. Pero la crisis puede ser más profunda, cuando no se reconoce ninguna estructura suprainstitucional que dirima las diferencias y así se llega a las técnicas de persuasión de masas y hasta el empleo de la fuerza. Esto da cuenta del papel primordial que desempeñan sucesos extrapolíticos o extrainstitucionales en las revoluciones políticas y a Kuhn le interesa evidenciar que algo muy parecido sucede con las revoluciones científicas<sup>95</sup>.

Lo anterior conduce a Kuhn a afirmar que la elección entre paradigmas en competencia da cuenta de modos incompatibles de vida y cuando se da el espacio para generar un debate cada uno ejerce una función “circular”, específicamente porque el paradigma se defiende con los argumentos del mismo paradigma (no significa que sean erróneos o inefectivos) y, por tanto, dicho argumento tiene el estatus de persuasión, pues la norma más elevada está dada por la aceptación de la comunidad de científicos. Este escenario da cuenta de otra característica particular de las revoluciones científicas y es que nunca se resuelven solamente acudiendo a la lógica y la experimentación, pues hay grandes diferencias que separan a los partidarios del paradigma tradicional y del revolucionario<sup>96</sup>.

Al profundizar en la naturaleza de estas diferencias y valiéndose de algunos ejemplos que le proporciona la historia, inicialmente, la estructura lógica del conocimiento científico no implica que un nuevo paradigma destruya alguna práctica científica pasada, pues es posible que se trate de un fenómeno que antes no se conocía y no entre directamente en conflicto con lo aceptado, o podría tratarse de una teoría que aborda un nivel más elevado sin modificaciones directas sobre las teorías de nivel más bajo. Este tipo de desarrollo sería acumulativo, pues daría cuenta de la ignorancia a través de nuevos

---

<sup>94</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 150.

<sup>95</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 150-151.

<sup>96</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 151-153.



descubrimientos<sup>97</sup>, aunque claramente esta dinámica aquí descrita no implicaría realmente cambios paradigmáticos.

Lo aquí descrito se complica porque este escenario ideal de adquisición acumulativa de novedades es casi inexistente e incluso improbable, ya que la ciencia normal se desarrolla sobre la base de la elección que hacen los científicos de conceptos e instrumentos ya existentes. Y la novedad solamente surge si sus anticipaciones sobre la naturaleza o los instrumentos resultan erróneos, es decir, cuando los científicos identifican la anomalía, evidenciando así la necesidad del conflicto entre el paradigma de donde surge la anomalía y el nuevo paradigma que normalizaría su investigación con nuevas reglas que dan lugar a nuevos descubrimientos. Esto mismo sucede con la invención de nuevas teorías, que solo se dan cuando las anomalías surgen con su tenacidad para negarse a ser asimilada por los paradigmas existentes y, por consiguiente, dan lugar a nuevas predicciones. Este último argumento debe enfrentarse al positivismo lógico inicial a través del cual se simplificó la crisis como una variación o derivación de conceptos, pues este mismo suceso de transformación conceptual da cuenta de la estructura más amplia de la revolución científica, del desplazamiento de la red conceptual<sup>98</sup>.

Así pues, son necesarias e irreconciliables las diferencias entre los paradigmas sucesivos. Estas diferencias se dan de manera general sobre dos grandes escenarios, sobre la naturaleza (el universo y su comportamiento), así como sobre la ciencia que produce los paradigmas (métodos, problemas, soluciones). Así, el nuevo paradigma se redefine hasta el punto de ser incompatible e incomparable con el anterior. Lo valioso es que el nuevo paradigma brinda mapas para sus estudios, además de indicaciones para establecer nuevos mapas, según los criterios que determinen la legitimidad del nuevo paradigma, criterios que no se encuentran dentro de la ciencia normal, sino que son externos y esto ayuda a su carácter de revolucionarios<sup>99</sup>.

De igual manera, ante las revoluciones científicas existe la tentación de afirmar que el cambio de paradigmas produce una mutación en el mundo, pero lo que realmente sucede

---

<sup>97</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 153-155.

<sup>98</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 155-165.

<sup>99</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 162-175.

es que los cambios de paradigma provocan que los científicos vean el mundo propio de modo distinto. Por esta razón Kuhn acude a los experimentos o demostraciones de un cambio de forma (*Gestalt*) en la visión como ejemplo para entender los cambios en el mundo científico:

Al mirar el contorno de un mapa, el estudiante ve líneas sobre un papel, mientras que el cartógrafo ve una fotografía de un terreno. Al examinar una fotografía de cámara de burbujas, el estudiante ve líneas interrumpidas que se confunden, mientras que el físico un registro de sucesos subnucleares que le son familiares. Solo después de cierto número de esas transformaciones de la visión, el estudiante se convierte en habitante del mundo de los científicos, ve lo que los científicos y responde en la misma forma que ellos<sup>100</sup>.

Por tanto, dichos cambios requieren una preparación previa, así como los estudiantes entran al ámbito científico solo luego de una larga preparación que les permite ver lo que los demás científicos ven, pero teniendo claro que este mundo no está fijado para siempre, sino que puede cambiar según las condiciones dadas por la naturaleza del medio ambiente y por la tradición de la ciencia normal. Así, ante las revoluciones científicas la percepción de los investigadores es reeducada, en cuanto deben aprender a ver una nueva forma, seguramente incompatible con la anterior<sup>101</sup>.

Esto no significa que los experimentos de forma (*Gestalt*) pueden dar cuenta, por sí mismos, del papel de los paradigmas o de las experiencias previas, sino que ayudan a comprender la percepción. Para que tenga lugar una percepción es indispensable que previamente exista un paradigma como fondo que le prepara para ver, así como se necesita un patrón externo que dé cuenta del cambio de visión o de percepción, que le permita diferenciar entre ver y mirar<sup>102</sup>, entre tener activos los órganos de los sentidos y describir la experiencia de la percepción al ver cualquier cosa y tener un telón de fondo o un patrón externo o un paradigma que le dé una orientación, una lectura o un sentido a lo que está mirando.

---

<sup>100</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 177.

<sup>101</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 176-178.

<sup>102</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 178-181.

Son muchos los ejemplos de cambio de percepción que se descubren en la historia de la ciencia y las transformaciones no evidencian necesariamente que hayan existido unas observaciones más exactas que otras, ni se puede afirmar que los científicos simplemente interpretan el mundo de manera diferente. Por tanto, en una revolución científica no hay una reinterpretación de datos individuales y estables, ya que de hecho los datos no son inequívocamente estables, sino diferentes, ni la transición entre paradigmas se comporta como una reinterpretación. Por esto, para Kuhn, ciertamente los científicos realizan interpretaciones, pero estas se encuentran siempre dentro del marco del paradigma sobre el cual están interpretando<sup>103</sup>.

Pero esta empresa de interpretación (...) solo puede articular un paradigma, no corregirlo. Los paradigmas no pueden ser corregidos por la ciencia normal. En cambio, como ya hemos visto, la ciencia normal conduce solo, en último análisis, al reconocimiento de anomalías y a crisis. Y estas se terminan, no mediante deliberación o interpretación, sino por un suceso relativamente repentino y no estructurado, como el cambio de forma (*Gestalt*) (...). Ningún sentido ordinario del término “interpretación” se ajusta a esos chispazos de la intuición por medio de los que nace un nuevo paradigma. Aunque esas intuiciones dependen de la experiencia, tanto anómala como congruente, obtenida con el antiguo paradigma, no se encadenan lógicamente ni gradualmente a conceptos particulares de esa experiencia como sucedería si se tratara de interpretaciones. En lugar de ello, reúnen grandes porciones de esa experiencia y las transforman para incluirlas en el caudal muy diferente de experiencia que será más tarde, de manera gradual, insertado al nuevo paradigma, y no al antiguo<sup>104</sup>.

Así, Kuhn valora el papel que desempeñan tanto los cambios de forma o de percepción, así como las necesarias interpretaciones, al mismo tiempo que aclara las diferencias entre ellas al aplicarlas a la revolución científica, pues las interpretaciones solamente se pueden desarrollar en el marco de un paradigma ya definido, pero la revolución con su cambio de forma lo que hace, claramente con la ayuda de la anterior y mediante el genio de la

---

<sup>103</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 181-192.

<sup>104</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 192-193.

intuición, es dar cuenta de una transformación, de un cambio de forma o de visión llamado nuevo paradigma.

La investigación de la ciencia normal ha dado la posibilidad de entrar en la crisis y el genio de los investigadores les permitió ver algo que otros investigadores no habían visto, un resultado diverso de su experiencia inmediata. Aquí Kuhn se pregunta si acaso la experiencia sensorial es fija y neutra, y también se cuestiona si las teorías son solo interpretaciones de datos. Pero inmediatamente cuestiona la epistemología de la filosofía occidental que confirmaría estos interrogantes, pues realmente dicha perspectiva no funciona de manera efectiva, ya que las operaciones y mediciones no les son “dados” a los científicos, sino que estos deben reunir los datos con dificultad, deben seleccionarlos de tal modo que sean prometedores en la resolución de un paradigma (no pueden llevar a cabo todas las manipulaciones) y los puedan yuxtaponer con su experiencia inmediata<sup>105</sup>. De cualquier manera, sus afirmaciones dependerán del paradigma en donde se ubique:

El experimento del pato y el conejo muestra que dos hombres con las mismas impresiones en la retina pueden ver cosas diferentes; los lentes inversores muestran que dos hombres con impresiones diferentes en sus retinas pueden ver la misma cosa<sup>106</sup>.

Por consiguiente, la existencia de un lenguaje neutro, claro y distinto al estilo cartesiano no solo carece de perspectiva, sino que no se ha desarrollado de manera efectiva, pues el intento de eliminar toda expresión no lógica o no perceptual se puede ubicar, desde el inicio, dentro del marco de un paradigma que tiene una serie de expectativas fijas y determinadas sobre la naturaleza y, como consecuencia, deja de funcionar cuando estas se desajustan o se salen del libreto. Igualmente, es necesario tener en cuenta que las experiencias de los científicos se encarnan en paradigmas de la raza, la cultura y la profesión, por lo cual las referencias de los datos son constructos elaborados y dispuestos por los mismos científicos según su paradigma, pues este determina incluso sus experiencias<sup>107</sup>.

---

<sup>105</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 193-198.

<sup>106</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 198.

<sup>107</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 198-202.

Pasando de las percepciones e interpretaciones al estudio de las operaciones de laboratorio, conviene recordar que estas últimas suministran indicios concretos, pero fragmentarios, especializados o parciales. De este modo, en una revolución paradigmática las mediciones y manipulaciones son reemplazadas, pero no se trata de un cambio total, por lo que se puede afirmar que finalmente se estudia el mismo mundo, ya que incluso una parte del vocabulario y los instrumentos son iguales, de hecho, es usual que se retomen muchos elementos de los paradigmas anteriores. Lo cierto es que los cambios revolucionarios se dan con relación al paradigma o a los resultados concretos. Por esto si un científico no se ajusta a un paradigma no puede llegar a una conclusión, pero ya que los datos sobre la naturaleza no son fijos y siempre surgen nuevos dilemas, en algunos casos las dificultades en el proceso de adecuación del paradigma a la naturaleza hacen comprensible la afirmación según la cual el mundo al que se enfrentan es diferente<sup>108</sup>.

Otra característica de la naturaleza de las revoluciones científicas es que normalmente resultan casi invisibles o son invisibilizadas en su recepción posterior, esto debido a que las actividades científicas creadoras tienen una fuente de autoridad que disimula sistemáticamente su existencia y significado. Dicha fuente de autoridad son los medios de comunicación de la ciencia, es decir, el texto científico (comunican lenguaje y sintaxis del lenguaje científico contemporáneo), las divulgaciones (comunican en un lenguaje más accesible o cotidiano) y las obras filosóficas (analizan la estructura lógica de los conocimientos científicos). Ellas cumplen funciones distintas, pero “las tres categorías registran los *resultados* estables de revoluciones pasadas y, en esa forma, muestran las bases de la tradición corriente de la ciencia normal”<sup>109</sup>. Ellas no presentan informes auténticos sobre la aparición y posterior adaptación del paradigma, sino que se limitan a presentar datos y sobre todo los libros de textos son contruidos sistemáticamente para este engaño, para mantener la ciencia normal y no dar cuenta del cambio<sup>110</sup>.

Ciertamente, los libros de texto y sus derivados son fundamentales especialmente en el campo de los conocimientos científicos, pues cumplen la función de ser vehículos

---

<sup>108</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 202-211.

<sup>109</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 213.

<sup>110</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 212-213.

pedagógicos que perpetúan la ciencia normal. Y, después de una revolución científica, tienen que escribirse nuevamente y allí es donde resultan disimulando el papel desempeñado y hasta la existencia de las revoluciones, pues simplemente se concentran en los resultados que pueden ser mantenidos por asimilación y repetición: “A menos que personalmente haya experimentado una revolución durante su propia vida, el sentido histórico del científico activo o del lector profano de los libros de texto solo se extenderá a los resultados más recientes de las revoluciones en el campo”<sup>111</sup>, con lo que se establece una visión muy corta de la ciencia y la ignorancia de los procesos históricos. Así, aunque incluso lleguen a mencionar datos históricos, los libros de texto solamente tendrán la función de confirmar las soluciones a los problemas paradigmáticos que estén defendiendo. Quienes escriben los libros de texto únicamente seleccionan y distorsionan lo que hicieron los científicos anteriores, haciéndolos pasar como si estuvieran en plena consonancia con los problemas fijos contemporáneos<sup>112</sup>.

Por esta razón, con cada revolución científica, se hace necesario volver a escribir los libros de texto, por lo que la ciencia es presentada como si fuera acumulativa, como si respondiera a un desarrollo lineal, mientras que los científicos pareciera que están dispuestos a despreciar los datos históricos con el fin de dar la apariencia de seguridad en la ciencia normal. Los libros de texto se valen de una estrategia en la que se enseñan experimentos, leyes, conceptos y teorías, uno por uno de manera separada, generando la impresión de que se pueden reunir para dar lugar al caudal científico actual, pero la realidad es que la ciencia no es acumulativa, pues muchos de los enigmas actuales, hechos, métodos y teorías solo existieron gracias a la última revolución científica, contadas excepciones. De manera particular, muchas de las definiciones verbales o conceptos científicos son solo ayudas pedagógicas y no especificaciones lógicas acabadas, pues solo se entienden correctamente en el contexto de donde surgen y en el que han podido dar lugar a las revoluciones, pero rápidamente aparece un libro de texto que lo intenta invisibilizar<sup>113</sup>.

---

<sup>111</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 214.

<sup>112</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 213-215.

<sup>113</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 215-223.

De otra parte, Kuhn también se pregunta por el proceso que hace que un candidato a paradigma se ubique como reemplazo del anterior (o el paso de la solución de enigmas a un proceso creativo que ponga a prueba el paradigma de la ciencia normal). Esto solo sucede cuando hay un fracaso persistente en la ciencia normal hasta el punto de producir una crisis y del sentimiento de crisis surge la necesidad de un candidato a nuevo paradigma. Luego tiene lugar la competencia entre dos paradigmas rivales que quieren alcanzar la aceptación de la comunidad científica. Algo muy similar sucede con la teoría filosófica de la verificación, más específicamente con una de sus versiones que pretende comparar una teoría con todas las pruebas posibles o realizar una comparación imaginaria con todas las pruebas dando lugar a distintas probabilidades y, aunque pretenden un lenguaje y conceptos aparentemente neutros, evidencian que proceden de algún paradigma. Por su parte, el procedimiento de negación del verificacionismo que lidera Karl Popper y que se conoce como falsacionismo<sup>114</sup>, pone a prueba las teorías hasta que una de ellas sea negativa y se rechace<sup>115</sup>. Ante este panorama Kuhn asume una postura crítica:

Ninguna teoría resuelve nunca todos los problemas a que en un momento dado se enfrenta, ni es frecuente que las soluciones ya alcanzadas sean perfectas. Al contrario, es justamente lo incompleto y lo imperfecto del ajuste entre la teoría y los datos existentes lo que, en cualquier momento, define muchos de los enigmas que caracterizan a la ciencia normal. Si todos y cada uno de los fracasos en el ajuste sirvieran de base para rechazar las teorías, todas las teorías deberían ser rechazadas en todo momento. Por otra parte, si solo un fracaso contundente en el ajuste justifica el rechazo de la teoría, entonces los seguidores de Popper necesitarán cierto criterio de “improbabilidad” o de “grado de demostración de falsación”. Al desarrollar un criterio, es seguro que se enfrentarán al mismo tejido de dificultades que ha obsesionado a los partidarios de las diversas teorías de verificación probabilista<sup>116</sup>.

No se trata simplemente de rechazar el verificacionismo y el falsacionismo, pues con estas estructuras se alcanzan valiosos logros, pero carece de sentido solo ceñirse a preguntar

---

<sup>114</sup> Para profundizar en la perspectiva de los críticos de la obra de Popper: Joseph Agassi, *Popper and his popular critics. Thomas Kuhn, Paul Feyerabend and Imre Lakatos* (New York: Springer, 2014).

<sup>115</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 224-227.

<sup>116</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 228.

por el ajuste de una teoría a los hechos, pues efectivamente las teorías que han sido aceptadas en algún periodo de la historia se adecuaron a los hechos, aunque fuera de manera relativa. Sería mucho más enriquecedor tomar dos o más teorías y definir cuál se ajusta mejor a los hechos, pero reconociendo que siempre habrá una tensión, una pugna entre ellas, que no se resolverá con la presentación de pruebas que finalmente aparecerán como incompletas o inacabadas, pero adicionalmente porque las tradiciones científicas en pugna en una revolución son *inconmensurables*, primero, debido a que quienes compitan no estarán de acuerdo con los problemas, normas y definiciones; segundo, pues aunque empleen algunos de los términos, conceptos y experimentos del paradigma anterior, los relacionan de manera diferente y eso genera malentendidos entre escuelas; y tercero, ya que aunque los dos grupos de científicos miren en la misma dirección, en algunos campos ven cosas muy diferentes, como si practicaran la ciencia en mundos distintos<sup>117</sup>.

Independientemente de la inconmensurabilidad, puede darse una transición entre paradigmas que consiste en una *conversión* no forzada, que no se lleva paso a paso, sino que al igual que el cambio de forma (*Gestalt*) se acepta de una sola vez (no instantáneamente) o se rechaza. La realidad es que en muchas ocasiones los científicos no hacen esta transición, por lo que quienes promueven el nuevo paradigma prefieren poner sus esperanzas en el cambio generacional. Pero Kuhn considera que la resistencia al cambio no es una simple actitud de terquedad, sino que responde a la condición humana, a la capacidad para confiar y comprometerse con un paradigma, pero también responde a la historia de las ciencias, tal como se evidencia de la resistencia que por décadas o siglos generaron teorías como las de Copérnico, Newton y Darwin. Por consiguiente, esta actitud de confianza en el antiguo paradigma, que muestra la naturaleza de la investigación científica, puede ser valorada debido a que ha dado lugar a la consolidación del potencial de la ciencia normal y a la resolución de enigmas<sup>118</sup>.

La persuasión, en este contexto, no es una tarea muy estudiada y los científicos se convierten a un nuevo paradigma por motivos muy distintos, desde convicciones

---

<sup>117</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 228-233.

<sup>118</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 233-236.



personales, creencias, idiosincrasia, personalidad, nacionalidad, reputación del innovador y sus maestros, así como por argumentos más persuasivos como la promesa de resolver la crisis del paradigma anterior con mayor precisión cuantitativa o a través de pruebas de otros campos aplicables a un nuevo paradigma; e incluso merced a otros argumentos menos explícitos, pero en muchas ocasiones efectivos, que acuden a presentaciones más apropiadas o al sentido más subjetivo y estético. De cualquier manera, este conjunto de argumentos también refleja que inicialmente no se cuenta con respuestas plenas o perfectas en el nuevo paradigma, pues lo realmente importante en el momento de crisis es identificar cuál paradigma será el más pertinente para guiar las investigaciones, por lo que la decisión se tomará sobre las promesas futuras, sobre la *fe* en el nuevo paradigma que debe presentarse con una base sólida, aunque no sea definitiva ni perfecta, con argumentos que puedan persuadir hasta cambiar la anterior fidelidad profesional y cada vez tengan mayores partidarios<sup>119</sup>, pues tal como se dijo antes, la persuasión da cuenta de la necesidad de la aceptación de la comunidad.

Kuhn también se pregunta por la relación entre las revoluciones científicas y el progreso, identificando que inicialmente este interrogante se responde desde una perspectiva semántica, pues el significado del término ciencia se reserva precisamente a campos que progresan. El cuestionamiento entonces surge ante otros campos que parecen no progresar en la misma medida, como se evidencia de la comparación entre las ciencias naturales y las ciencias sociales, e incluso se identifica una diferencia entre campos que se preguntan con mayor o menor regularidad si son o no una ciencia. En la ciencia normal, que responde a un paradigma o un conjunto de ellos, toda comunidad (no solo la científica) motiva el trabajo creador exitoso que es generador de progreso (aquí Kuhn menciona el trabajo de teólogos y filósofos), siempre que su creación sea una adición a la realización colectiva de la comunidad. Y aunque algunos pongan en duda el progreso de campos no científicos, eso no significa que las escuelas individuales dejen de trabajar por lo que consideran es su progreso. Y cuando se supera el criterio semántico que limita el progreso a las ciencias naturales, en algunas ocasiones las dudas sobre las otras ciencias persisten, pero debido a la competencia entre escuelas que cuestionan mutuamente sus fundamentos. Esto mismo puede suceder en el contexto de las ciencias naturales,

---

<sup>119</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 236-246.

precisamente en el periodo anterior al surgimiento del nuevo paradigma con las respectivas escuelas en competencia, cuyos logros internos o particulares no alcanzan a ser contados para la misma ciencia en general. Finalmente, solo en la etapa de la ciencia normal parece ser más evidente la eficiencia y eficacia del progreso científico<sup>120</sup>.

Otro elemento que interviene en la generación del progreso de manera más acelerada es la capacidad de aislamiento de las comunidades científicas maduras, respecto a la vida cotidiana, y a no buscar la aprobación por parte de los profanos (los no científicos o no concededores de alguna ciencia), caso contrario del más esotérico poeta y al más abstracto teólogo, según lo expresa Kuhn. Y aunque el aislamiento de los científicos no sea absoluto, se concibe que a mayor grado de aislamiento los resultados serán más eficientes y eficaces. Estos científicos naturales solo dirigen sus trabajos hacia los miembros de su propia comunidad científica y solo conciben válida la evaluación que provenga de ellos, en cuanto comparten un conjunto de normas, valores y creencias. Por tanto, no les importa lo que piensen otros grupos, otras ciencias o la sociedad, sino que se concentran en un solo interrogante y ni siquiera se desgastan buscando aprobación sobre su problema de investigación (nuevamente aquí Kuhn ejemplifica que los ingenieros, muchos doctores y la mayoría de teólogos sí eligen sus problemas de investigación en función de la importancia social)<sup>121</sup> y así, sin preocuparse por la sociedad con sus urgencias, resuelven problemas mucho más rápido que otras ciencias, lo que genera precisamente un mayor y más acelerado progreso.

A esto se añade la naturaleza de la iniciación educativa, que también difiere entre las ciencias naturales y las demás ciencias, pues en algunas (música, artes gráficas y literatura) la instrucción depende directamente de la observación y los libros de texto son secundarios; en otras (historia, filosofía y ciencias sociales) el libro de texto es muy importante, aunque también se usen fuentes originales (clásicos) e informes de investigación contemporánea, y reconocen una amplia gama de problemas y soluciones inconmensurables y en competencia que cada cual deberá asumir por propia cuenta. Y, finalmente, en las ciencias naturales muchas veces los estudiantes no leen las fuentes o la

---

<sup>120</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 247-253.

<sup>121</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 253-254.

literatura creadora, sino solamente la presentación recapitulada, breve y actualizada de los libros de texto, pero después de un tiempo de ejercicio profesional generan sus propias investigaciones. Esta última tendencia refleja un tipo de educación estrecha y rígida, pero es muy bien valorada por los científicos debido a la efectividad de los resultados obtenidos, a que facilita la resolución de enigmas y, por tanto, el progreso<sup>122</sup>.

Este progreso también acompaña el proceso de las revoluciones científicas, pues es finalmente el resultado de la victoria de un paradigma nuevo sobre el paradigma anterior. Aquí la educación científica hace a un lado todos los libros de texto y demás producción académica que desarrollen el paradigma derrotado, con lo que se genera una visión distorsionada del pasado científico, como si se tratara de una línea que conduce directamente al estado actual de la ciencia, como un progreso propio de su campo, en donde a los científicos se les dificulta mucho ver las pérdidas propias de las revoluciones<sup>123</sup>.

Lo importante en este punto, finalmente, es que los miembros de la comunidad particular sean quienes hagan la elección entre los paradigmas. Para ser aceptado en esta comunidad cada científico debe interesarse por los problemas propios del comportamiento de la naturaleza, por algún aspecto particular de la naturaleza, así como las soluciones que se propongan deberán ser aceptadas por los miembros de dicha comunidad, por sus colegas científicos, quienes son los únicos poseedores de las reglas de juicio sobre la ciencia. Estas características se entienden en el marco de la ciencia normal, pero también se aplicarían a la ciencia no normal. Por otro lado, los candidatos para el nuevo paradigma deberán ser capaces de resolver un problema extraordinario, pero también deberán preservar buena parte de la habilidad ya adquirida en el anterior paradigma para generar soluciones<sup>124</sup>. Según Kuhn solo desde este esquema los científicos naturales consideran que pueden dar lugar a un progreso estable y creíble.

Pero esta visión del progreso científico no los conduce directamente a una verdad, ya que ciertamente se puede aceptar que hay un progreso o una evolución en la comprensión

---

<sup>122</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 255-256.

<sup>123</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 256-258.

<sup>124</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 258-261.

detallada de la naturaleza, pero no se dirige hacia una meta final, objetiva, verdadera y completa. Los paradigmas científicos dejan de lado la búsqueda de la verdad. Por esto Kuhn propone “aprender a sustituir la-evolución-hacia-lo-que-deseamos-conocer por la-evolución-a-partir-de-lo-que-conocemos”<sup>125</sup>. De esta manera, el proceso de elección del mejor camino para la práctica científica, en una gran secuencia que ha dado lugar al conocimiento científico moderno, generó articulación y especialización, pero “sin el beneficio de una meta establecida, de una verdad científica fija y permanente, de la que cada etapa del desarrollo de los conocimientos científicos fuera un mejor ejemplo”<sup>126</sup>.

### 1.5 El paradigma revisado, criticado y ampliado

Luego de la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas*, Thomas Kuhn recibió una gran cantidad de críticas a favor y en contra de varios de sus argumentos, lo que dio lugar a una serie de respuestas en las que paulatinamente fue matizando varias de sus afirmaciones, especialmente la del concepto de *paradigma* que es la que más nos interesa. La respuesta más conocida es la *Posdata 1969*<sup>127</sup>, que hizo añadir ya a las siguientes ediciones de su obra principal, pero también tendremos en cuenta *Los segundos pensamientos sobre paradigmas*<sup>128</sup> del mismo año y *Consideración en torno a mis críticos*<sup>129</sup> de 1970. Estos son los textos que revisaremos del segundo periodo. Y, para el tercer periodo, se tendrá en cuenta la presentación titulada *Commensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad*<sup>130</sup> en 1982 y *El camino desde la estructura*<sup>131</sup>.

---

<sup>125</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 263.

<sup>126</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 266.

<sup>127</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 268-319.

<sup>128</sup> Thomas S. Kuhn, *Los segundos pensamientos sobre paradigmas* (Madrid: Tecnos, 1978). La versión en inglés es *Second Thoughts on Paradigms* (Illinois: The University of Illinois Press, 1974).

<sup>129</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, “Consideración en torno a mis críticos”, en Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 393-454 (Barcelona: Grijalbo, 1975). La versión en inglés es Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *Criticism and the growth of knowledge* (London: Cambridge University Press, 1970).

<sup>130</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *¿Qué son las revoluciones científicas?*, 95-135 (Barcelona: Altaya, 1994). La versión en inglés es “Commensurability, Comparability, Communicability”, en P. D. Asquith y Th. Nickles, eds., *Proceedings of the 1982 Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* Vol. 2 (East Lansing: Philosophy of Science Association, 1983).

<sup>131</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *El camino desde la estructura: ensayos filosóficos 1970-1993, con una entrevista autobiográfica* (Barcelona: Paidós, 2002). La versión en inglés es J. Connant y J. Haugeland, eds., *The Road Since Structure: Philosophical Essays, 1970-1993, with an autobiographical Interview* (Chicago: University Chicago Press, 2000).

Tal como se mencionó, en la obra de Thomas Kuhn es posible identificar que hay una serie de matizaciones sobre las propuestas iniciales presentes en *La estructura de las revoluciones científicas*, que responden a por lo menos tres etapas. Pero debido a la importancia que Kuhn dio a las afirmaciones de sus críticos, no solo se mencionarán algunas de las obras que motivaron a Kuhn a escribir sus respuestas y matizaciones, sino que se dedicará inicialmente un espacio particular para el cuidadoso análisis que realizó Margaret Masterman.

Esta lingüista y filósofa realizó un pormenorizado estudio del concepto de paradigma en *La estructura de las revoluciones científicas*, dando por supuesto la existencia de la ciencia normal, de la ciencia real como actividad de resolución de rompecabezas movida por la costumbre, al tiempo que criticó varias afirmaciones de Popper y Feyerabend en cuanto consideraba que ellos solo “pontifican” con su filosofía etérea de la ciencia. Claro que tampoco hace una apología ciega de Kuhn, pues identifica varias dificultades, entre las que se cuenta un manejo erróneo de la verificación y, especialmente, que debido al estilo cuasi poético de su obra principal hace muy difícil al lector comprender qué es realmente el paradigma. Así, en su indagación, llega a identificar que dicho concepto tiene posiblemente más de veintiún sentidos<sup>132</sup>.

El paradigma es utilizado por Kuhn como un logro científico universalmente reconocido (1), como un mito (2), como una filosofía o constelación de cuestiones (3), como un libro de texto u obra clásica (4), como una tradición y como modelo (5), como una realización científica (6), como una analogía (7), como una especulación metafísica acertada (8), como un hecho de jurisprudencia en derecho común (9), como una fuente de herramientas (10), como un ejemplo típico (11), como un plan o tipo de instrumentación (12), como una baraja de anomalías (13), como una fábrica de máquinas-herramienta (14), como una figura gestáltica que puede verse de dos maneras (15), como un conjunto de instituciones políticas (16), como un estándar aplicado a la cuasi metafísica (17), como un principio organizador que puede gobernar a la percepción misma (18), como un punto de vista

---

<sup>132</sup> Cf. Margaret Masterman, “La naturaleza de los paradigmas”, en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 161-162. La versión en inglés es “The Nature of Paradigm”, en Irme Lakatos y Alan Musgrave, eds., *Criticism and the Growth of knowledge*.

epistemológico general (19), como un nuevo modo de ver (20), como algo que define una ancha zona de realidad (21)<sup>133</sup>.

Ante la variedad de formas de entender el paradigma que se identifica en la obra de Kuhn, Masterman se cuestiona por cuáles serían los elementos comunes y de esta manera presenta una propuesta según la cual estas veintinueve formas del paradigma kuhniano se pueden clasificar en tres grupos. El primero estaría compuesto por paradigmas metafísicos o metaparadigmas, que son los más criticados por los filósofos de la ciencia. El segundo grupo daría cuenta de los paradigmas sociológicos. Y en el tercer grupo, dadas sus características, se considerarían como paradigmas artefactos o construcciones<sup>134</sup>.

Los paradigmas sociológicos son considerados como un conjunto de hábitos científicos, como hechos reales anteriores a la teoría, que dan cuenta de la investigación en su etapa más cruda y sin terminar. Los paradigmas artefactos o construcciones, al ser consecuencia filosófica de la insistencia en el papel central de la ciencia normal, dan respuesta a lo que *hace* un paradigma, por lo que al resolver rompecabezas los paradigmas solo pueden ser construcciones o artefactos realizados gracias al ingenio de los científicos, generalmente en la etapa de ciencia normal. En el entramado de esta explicación Masterman critica que Kuhn no distingue entre ciencia sin paradigmas, ciencia con múltiples paradigmas y ciencia con dos paradigmas. Y los paradigmas metafísicos son representaciones concretas del desarrollo de la ciencia, que resuelve rompecabezas, pero utilizados analógicamente en cuanto son comprendidos como un modo de ver<sup>135</sup>.

De la misma forma, Masterman propone tres características lógicas de la estructura del paradigma, ya que concebido como una analogía en bruto debe tener, primero, una capacidad de extensión finita; segundo, debe ser comparable con cualquier otra analogía en bruto. Aquí se destaca que hasta el momento ningún filósofo de la ciencia había descrito que las teorías se desmoronan debido a que los científicos las extienden demasiado ante las anomalías y las crisis. Y, tercero, amplía su extensión solamente

---

<sup>133</sup> Cf. Margaret Masterman, “La naturaleza de los paradigmas”, 162-168.

<sup>134</sup> Cf. Margaret Masterman, “La naturaleza de los paradigmas”, 168-169. Conviene aclarar que el orden de la clasificación no es el orden expositivo de Masterman, que es el que aquí se sigue.

<sup>135</sup> Cf. Margaret Masterman, “La naturaleza de los paradigmas”, 169-186.

mediante inferencias (no matemáticas y con reglas), pero de elaboración de réplicas (articulación intuitiva, parecido familiar o modelación directa)<sup>136</sup>.

Finalmente, son valiosas las afirmaciones que Masterman plantea sobre el supuesto de abandonar la idea de paradigma de Kuhn, en medio de todas las críticas que ha recibido desde distintas escuelas filosóficas y sectores científicos, especialmente para la historia de la ciencia, pero también para el ejercicio científico y la filosofía de la ciencia:

Sus protestas contra la inconsciente falta de honestidad y las oscilaciones con que hasta ahora se ha tratado la historia de la ciencia en los libros de texto científicos han calado demasiado hondo; y lo mismo ocurre con su protesta contra la falseada y en extremo simplificada visión acumulativa de la ciencia que se extrae al leer los libros de texto como si fueran la historia real. Por otra parte, si después de hacer una mejor historia de la ciencia no resulta al final una visión general más adecuada de la ciencia, ¿qué interés hay en hacer esta historia, excepto quizá como un hobby esotérico? La historia de la ciencia, como parte que es de la historia de las ideas, tiene que ser una disciplina que ayude a los científicos a lograr una penetración más profunda en la verdadera naturaleza de su propia ciencia. Si no lo hace así se convierte en algo trivial: la actividad de coleccionar pedagógicamente hechos que, en sí mismos, son hechos menores. De modo que si abandonamos toda consideración posterior de la “nueva imagen” de la ciencia que Kuhn nos da, corremos el riesgo de desligar por completo la historia de la ciencia al nuevo estilo realista y la filosofía de la ciencia al viejo estilo: un desastre<sup>137</sup>.

Ahora bien, el segundo periodo de la obra de Tomas Kuhn se abre con el texto *Posdata 1969* en donde da respuesta a las distintas posturas críticas que surgieron luego de la publicación de *La estructura de las revoluciones científicas* y, para este fin, propicia algunas aclaraciones sobre los conceptos claves que hacen parte de su propuesta académica. En primer lugar, sintetiza el concepto de paradigma en dos sentidos diversos: “por una parte, significa toda la constelación de creencias, valores, técnicas, etc., que comparten los miembros de una comunidad dada. Por otra parte, denota una especie de

---

<sup>136</sup> Cf. Margaret Masterman, “La naturaleza de los paradigmas”, 186-195.

<sup>137</sup> Margaret Masterman, “La naturaleza de los paradigmas”, 195.

elemento de tal constelación, las concretas soluciones de problemas que, empleadas como modelos o ejemplos, pueden reemplazar reglas explícitas como base de la solución de los restantes problemas de la ciencia normal”<sup>138</sup>.

Pero también propone una definición circular en donde se relaciona directamente el paradigma con la estructura de la comunidad científica: “un 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”<sup>139</sup>. La comunidad científica está compuesta por las personas que practican la especialidad científica, con una educación similar (más que en otros ámbitos), con la misma bibliografía técnica y lecciones idénticas. Otra particularidad consiste en que la bibliografía es la que delinea las fronteras de los temas científicos, de tal modo que cada unidad tiene un tema. Asimismo, está compuesta por escuelas: “comunidades que enfocan el mismo tema desde puntos de vista incompatibles. Pero aquí son mucho más escasas que en otros campos. Siempre están en competencia, y su competencia por lo general termina pronto”<sup>140</sup>. Esta comunidad científica es responsable de la investigación de sus objetivos comunes y de la preparación de sus sucesores. Allí la comunicación es casi plena y el juicio profesional prácticamente unánime. Solo entre distintas comunidades con diferentes problemas, la comunicación da pie a equívocos y desacuerdos<sup>141</sup>.

Las comunidades científicas se pueden identificar en muchos niveles, siendo la más global la de los científicos naturalistas, luego la de los científicos profesionales en cuyo seno no se pone en duda su pertenencia porque comparten temas, sociedades y publicaciones, pero quedan poco claros sus límites. El siguiente subgrupo puede surgir por causa de técnicas similares utilizadas en su investigación y, en el siguiente nivel inferior, de una mayor especialización, es mucho más difícil identificar las fronteras. No obstante, los científicos individualmente pueden pertenecer a varios de estos grupos y los paradigmas pueden ser compartidos por varios científicos<sup>142</sup>.

---

<sup>138</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 269.

<sup>139</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 271.

<sup>140</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 272.

<sup>141</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 272.

<sup>142</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 272-274.



Cuando la estructura de la comunidad científica vive la transición del preparadigma al postparadigma, las escuelas compiten por el dominio hasta reducirse generalmente a una para dar lugar a su eficiente práctica científica, en donde se solucionan enigmas, pues ya han dado por sentadas sus bases. Con este proceso se da lugar a la transición hacia la madurez, que ahora para Kuhn no significa cambiar la presencia de un paradigma (no se trata de la primera adquisición paradigmática) sino de un cambio de su naturaleza que da lugar a la ciencia normal. Y por eso solamente quienes identifican el paradigma en su escuela o campo sentirán el sacrificio del cambio. Igualmente, no es correcto afirmar la identificación exacta de comunidades con materias científicas, pues algunas de estas últimas han estado en varias comunidades o nunca han dado lugar a una comunidad, con lo que se da cuenta de su versátil estructura<sup>143</sup>.

Así, “un paradigma no gobierna un tema de estudio, sino, antes bien, un grupo de practicantes. Todo estudio de una investigación dirigida a los paradigmas o a destruir paradigmas debe comenzar por localizar al grupo o los grupos responsables”<sup>144</sup>. Según esta última afirmación el centro del estudio no serán nunca los temas, sino el grupo de personas que da lugar a las comunidades. Por eso se entiende que las comunidades hagan una elección por útiles distintos y entran en disputa con quienes escogen de manera diferente. En definitiva, dicha elección dependerá de lo que hace la comunidad. Así también se disipa la crítica hecha a Kuhn según la cual él exageraba en la fe que los científicos tenían en el paradigma. Igualmente, le interesa responder a la crítica que le han realizado, por interesarse solo en grades revoluciones. Esto se responde recordando que la revolución es una clase de cambio que se refleja en la reconstrucción de los compromisos del grupo, que puede ser a escala menor y se diferencia del cambio acumulativo. Y ante la crítica de que la crisis dependa absolutamente de las revoluciones, se responde que no necesita ser un requisito invariable, sino el preludio habitual, como mecanismo de autocorrección, que asegure la puesta en duda de la rigidez de la ciencia normal. Y, finalmente, se aclara que la crisis no solo es generada por las comunidades, sino por nuevos instrumentos o nuevas leyes<sup>145</sup>.

---

<sup>143</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 274-276.

<sup>144</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 276.

<sup>145</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 276-278.

Ante la afirmación de Margaret Masterman sobre los veintiún modos de concebir el paradigma en la *Estructura de las revoluciones científicas*<sup>146</sup>, Kuhn responde que varios pueden ser reducidos con solo identificar las distintas incongruencias de estilo de su texto y que se pueden reducir a solo dos usos diversos. En cuanto al uso más general, Kuhn se pregunta por aquello que comparten los miembros de una comunidad de especialistas, que permite una relativa plenitud de comunicación y de unanimidad en los juicios. Él había afirmado que sería el paradigma o un conjunto de ellos, aunque los científicos insisten en afirmar que se trata de una teoría o conjunto de ellas, pero debido a que el concepto de teoría es limitado, aquí Kuhn sugiere hablar de paradigma como una *Matriz disciplinaria*, una organización de elementos de quienes participan de una misma disciplina<sup>147</sup>.

En esta matriz es posible identificar algunos componentes esenciales, como las “generalizaciones simbólicas” (1) en donde se aceptan expresiones o formulaciones que parecen leyes de la naturaleza y definiciones de los símbolos. También se identifican componentes metafísicos tales como los compromisos con creencias en “modelos” particulares (2), que permiten las analogías y metáforas al grupo, así como la determinación de la lista de enigmas. Otro elemento aún más generalizado son los “valores” (3) que dan sentido de comunidad. Son de distinto tipo, como los que fortalecen las predicciones (exactas, preferiblemente cuantitativas, etc.), los que permiten juzgar las teorías (mediante la formulación y solución de enigmas, que deben ser sencillas, coherentes, probables, con coherencia interna y externa) y los que apuntan a la utilidad para la sociedad. Los valores son compartidos por personas que tienen diferencias en la aplicación de la ciencia, obligan a hacer distintas elecciones y se ven afectados por la personalidad individual de los miembros del grupo. Por esta postura han criticado a Kuhn de justificar o promover la subjetividad y la irracionalidad, pero estos valores son los que han asegurado el éxito de la ciencia. Y el último elemento de la matriz disciplinaria es el mismo paradigma o compromisos compartidos por el grupo, que Kuhn prefiere

---

<sup>146</sup> En la versión española aquí utilizada Kuhn afirma que son veintidós, pero en el original de Masterman presenta veintiuno al mismo tiempo que afirma que pueden ser más. Cf. Margaret Masterman, “La naturaleza de los paradigmas”, en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 162.

<sup>147</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 278-280.

denominar como “ejemplares” (4), con lo que se refiere a concretas soluciones de problemas, que ilustran las generalizaciones simbólicas de la comunidad científica<sup>148</sup>.

El aspecto menos comprendido de la *Estructura de las revoluciones científicas* son los paradigmas en su segunda gran acepción, como *ejemplos compartidos*. Kuhn considera que el conocimiento científico se ha empotrado en la teoría y la regla que aprenden los estudiantes, a quienes se les ofrecen problemas para facilitar la correspondiente aplicación. Pero en la resolución de problemas el estudiante tiene inicialmente muchas dificultades, hasta que descubre la manera de ver su problema como uno que ya había sido resuelto (descubre el valor de los ejemplos), por lo que el estudiante hace un ejercicio de analogía o encuentra una similitud entre problemas, que le permiten relacionar los símbolos con la naturaleza, de tal modo que transforma su forma de ver las cosas. Esto solo se obtiene mediante un aprendizaje a través de problemas, a través de la práctica, por lo que se trata de un conocimiento tácito<sup>149</sup>.

También se acusa a Kuhn de afirmar que la ciencia se funda en intuiciones individuales inanalizables, no en la ley y la lógica. Ante esto responde que las intuiciones que él menciona no son individuales, sino que son posesiones compartidas y probadas por la comunidad académica de la que aprenden los estudiantes. E inicialmente, estas intuiciones no son inanalizables, sino que el conocimiento que se incorpora de ejemplos compartidos es deficientemente construido, a pesar de ser tomado de ejemplares y que haya funcionado, por lo que se requiere un camino más complejo. Dicho conocimiento es explicable, pero no responderá como una regla, no responderá a la pregunta ¿similar con respecto a qué?<sup>150</sup>

Esto se comprende teniendo como base que, aunque un proceso natural implique que cuando se recibe un estímulo se adquiere conciencia de una sensación, realmente distintos estímulos pueden generar iguales sensaciones, un solo estímulo puede generar distintas sensaciones y las sensaciones están condicionadas por el contexto social educativo, por lo que sería un error identificar cada estímulo con una sensación. Por consiguiente,

---

<sup>148</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 280-287.

<sup>149</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 287-292.

<sup>150</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 293-294.

aunque un grupo comparta la misma educación, idioma, experiencias y cultura, con lo que se explica un alto grado de comunicación y la similitud de respuestas, los objetos de las sensaciones varían y pueden generar efectos muy distintos, hasta el punto de llegar a afirmar que pareciera que los sujetos viven en mundos distintos. Así pues, una comunidad o subgrupo aprende a ver las mismas cosas, usando como técnica el reconocer que sus predecesores habían aprendido de lo similar o diferente de las situaciones. Esto genera la tentación de concebirlo como la aplicación de una norma, pero el reconocimiento de la similitud puede ser involuntario y dar cuenta de la experiencia compartida sin la aplicación de reglas<sup>151</sup>.

Aquí Kuhn insiste en la necesidad de no asumir la percepción como un proceso interpretativo, con la aplicación de reglas, sino, por el contrario, valorando la independencia y diferencia de la percepción: “lo que hace que la integridad de la percepción valga la pena de subrayarse es, por supuesto, que tanta experiencia pasada se encuentre incorporada en el aparato neural que transforma los estímulos en sensaciones”<sup>152</sup>. Lo particular es que la interpretación tiene lugar luego de la percepción (es la tentación de interpretar toda percepción), pero la primera solamente puede ir hasta donde la experiencia y preparación del científico lo permita<sup>153</sup>.

Respecto a la inconmensurabilidad entre teorías sucesivas, especialmente los filósofos han malinterpretado las observaciones de Kuhn acusándolo de irracional, porque, según esta propuesta, la inconmensurabilidad no permite la comunicación y en un debate no pueden acudir a buenas razones, sino solo a motivos personales y subjetivos, como una percepción mística. No obstante, la crítica de Kuhn se dirige hacia la elección de teorías sucesivas, que en algún momento solo tendrían una comunicación parcial, pero no afirma que la comunicación sea imposible, sino que no puede generarse como una prueba lógica o matemática, con premisas y reglas fijas, ya que para él no funciona como un proceso sistemático que conduzca a la misma decisión. Por eso aclara que las razones de elección son las mismas (precisión, sencillez, utilidad, etc.), pero es la comunidad la que hace efectiva la decisión a través de los valores compartidos y las experiencias particulares, en

---

<sup>151</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 294-297.

<sup>152</sup> Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 298.

<sup>153</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 297-302.

donde finalmente la mayoría de los miembros encuentran los mejores argumentos del conjunto de propuestas<sup>154</sup>.

Este es el proceso de persuasión, en donde es posible llegar a acuerdos o también encontrar que los científicos tengan generalizaciones o conceptos incompatibles (usan palabras de modo distintos), inconmensurables. Este no es un simple problema de comunicación lingüístico que se solucione con un lenguaje neutro, pero sí vale la pena identificar y reconocer que en la interrupción comunicativa participan miembros de distintas comunidades lingüísticas, pero pueden llegar a facilitar la comunicación, aunque sea parcial, realizando una *traducción* mediante la identificación de términos que, siendo claros de manera intragrupal, sean fuente de dificultad en las discusiones intergrupales. Esta sería una herramienta para conocer el punto de vista de los demás, sus méritos y defectos, que podrían ser usados para generar persuasión y conversión, aunque son elementos distintos, pues la persuasión puede lograr convencer a otros de que una teoría es mejor, pero no lograr la conversión y, del mismo modo, la sola traducción no genera conversión, no implica hacer una teoría como propia<sup>155</sup>.

Asimismo, Kuhn es acusado de relativista, pues al considerar la existencia válida de distintas comunidades de cultura-lenguaje, todas estarían en lo cierto. Para él el desarrollo científico no puede ser contemplado simplemente como unidireccional e irreversible, pues aunque hay una línea de progreso, sería una ilusión concebir que las teorías no solo son mejores instrumentos para resolver enigmas, sino que representan mejor la naturaleza y así se acercan más a la verdad, ya que no hay algo así como una sucesión de desarrollo ontológico, no hay una teoría mejor que otra y si esta es una posición relativista no se perdería nada esencial para explicar la estructura de las ciencias<sup>156</sup>. Wenceslao González describe el camino del relativismo en Kuhn:

En la medida en que, dentro de su postura inicial, acepta de facto un relativismo semántico (el significado depende directamente del paradigma en el que figura el enunciado científico) y un relativismo epistemológico (los valores epistémicos son

---

<sup>154</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 302-305.

<sup>155</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 305-312

<sup>156</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 312-315.

relativos al paradigma aceptado, de acuerdo con la tesis fuerte de la inconmensurabilidad), se desliza hacia el relativismo ontológico, al que llega cuando considera que las teorías científicas rivales son portadoras de “visiones del mundo” contrapuestas, cargadas metafísicamente<sup>157</sup>.

También se lo acusa de que en sus argumentos pasa del modo descriptivo al normativo, ante lo cual responde que estos dos elementos están entrelazados, así como las teorías de la naturaleza de la ciencia tienen consecuencias en el proceder de los científicos. Y, finalmente, al considerar que muchas personas han visto la posibilidad de aplicar sus teorías (el desarrollo científico como sucesión de periodos con interrupciones no acumulativas o interrupciones revolucionarias de estilo, gusto y estructura) a otros campos, Kuhn afirma que la novedad de su escrito está en que precisamente este esquema se da en otras actividades humanas, él lo aplica a la ciencia, que se suponía funcionaba de otra manera. Por tanto puede afirmarse que el desarrollo científico puede ser parecido a otros campos, aunque también tiene diferencias particulares, pero todo se podrá identificar con mayor precisión a través del estudio de las comunidades que conforman estos campos<sup>158</sup>.

Entre los textos más representativos de esta segunda fase se encuentra *Los segundos pensamientos sobre paradigmas*<sup>159</sup>, en donde se pueden leer muchas de las mismas afirmaciones textuales de *Posdata 1969*. De este escrito se destaca la ejemplificación plástica que realiza del proceso por medio del cual un niño aprende etiquetas simbólicas de la naturaleza, tomando como ejemplo la identificación de gansos, patos y cisnes, sin utilizar definiciones o reglas, sino solo ejemplares (paradigmas) aprendidos por generalizaciones simbólicas. No se trata de rechazar las reglas, sino de insistir en que en las ciencias no se puede rechazar la percepción de semejanza aprendida. Y, precisamente, aquí expresa Kuhn que cuando identificó que podía suplir la deficiencia de las reglas del grupo por medio de ejemplos compartidos, se le ocurrió utilizar el término *paradigma*.

---

<sup>157</sup> Wenceslao J. González, ed., *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*, 34-35. Cf. S. Haack, “Reflections on Relativism: From Momentous Tautology to Seductive Contradiction”, en J. E. Tمبرlin, ed., *Philosophical Perspectives 10: Metaphysics*, 297-315 (Oxford: B. Blackwell, 1996).

<sup>158</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 315-319.

<sup>159</sup> Thomas S. Kuhn, *Los segundos pensamientos sobre paradigmas*. Este mismo texto fue publicado así: Thomas S. Kuhn, “Algo más sobre los paradigmas”, en *La tensión esencial*, 317-343.

Pero ya que realizó seguidamente una ampliación de su aplicación a todos los compromisos compartidos por la comunidad científica y todos los componentes, esto generó una confusión por lo que prefiere hablar de matriz disciplinar. Sin embargo, más allá de la eliminación o no del término, lo importante consiste en mantener el concepto según el cual los ejemplos compartidos desempeñan funciones epistemológicas que solo se aplicaban antes a las reglas<sup>160</sup>.

Y para terminar esta fase, tomaremos el texto *Consideración en torno a mis críticos* que, al igual que en *Posdata 1969* y *Los segundos pensamientos sobre paradigmas*, reconoce la valiosa labor de crítica sobre los paradigmas que realizó Masterman. Aquí Kuhn confiesa que hizo un tratamiento confuso de las definiciones de paradigma. Esencialmente *Consideración en torno a mis críticos* da cuenta de un diálogo que establece Kuhn con sus críticos inmediatos sobre todas sus afirmaciones (John Watkins<sup>161</sup>, Stephen Toulmin<sup>162</sup>, L. Pearce Williams<sup>163</sup>, Karl Popper<sup>164</sup>, Margaret Masterman, Imre Lakatos<sup>165</sup> y Paul Feyerabend<sup>166</sup>). En este texto Kuhn resalta el papel de la historia y la sociología, la naturaleza y funciones de la ciencia normal, así como la búsqueda de la ciencia normal a través de la historia (estos dos temas en respuesta a la mayoría de sus críticos sobre ciencia normal), también da respuesta a la crítica sobre la irracionalidad de sus propuestas y la elección de teorías, para luego matizar sus afirmaciones sobre la relatividad, la inconmensurabilidad y los paradigmas. En este último apartado reitera y amplía algunos aspectos sobre la traducción y la comunicación, el desarrollo de la matriz disciplinaria y la elección de teorías<sup>167</sup>.

---

<sup>160</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *Los segundos pensamientos sobre paradigmas*.

<sup>161</sup> Cf. John Watkins, "Contra la 'ciencia normal'", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 115-132.

<sup>162</sup> Cf. Stephen Toulmin, "La distinción entre ciencia normal y ciencia revolucionaria, ¿resiste un examen?", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 133-144.

<sup>163</sup> Cf. L. Pearce Williams, "La ciencia normal, las revoluciones científicas y la historia de la ciencia", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 145-147.

<sup>164</sup> Cf. Karl Popper, "La ciencia normal y sus peligros", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 149-158.

<sup>165</sup> Cf. Imre Lakatos, "La falsación y la metodología de los programas de investigación científica", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 204-343. Y en el mismo libro hay otro texto de Lakatos "La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales", 455-509, que es comentado finalmente en el mismo libro por Thomas S. Kuhn "Notas sobre Lakatos", 511-523.

<sup>166</sup> Cf. Paul Feyerabend, "Consuelos para el especialista", en *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 345-389.

<sup>167</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, "Consideración en torno a mis críticos", en Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 393-454.

Y, para la tercera fase, al recurrir al texto *Commensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad*, se puede identificar que Kuhn transforma paulatinamente su interés veinte años después de *La estructura de las revoluciones científicas* hacia el giro del lenguaje. No solo porque aparece otra serie de interlocutores directos de la filosofía analítica y del lenguaje (D. Davidson, D. Shapere, I. Scheffler, P. Kitcher, H. Putnam, K.O. Apel, Ch. Taylor y W.V.O. Quine)<sup>168</sup>, sino porque su preocupación se dirige hacia el concepto de inconmensurabilidad que compartió en parte con Feyerabend, en la necesidad de explicitar cómo los términos científicos cambian según las teorías que se propongan. Asimismo, desarrolla sus ideas sobre la traducción y la interpretación, la estructura léxica y las estructuras taxonómicas<sup>169</sup>. Y en cuanto a *El camino desde la estructura*, además de ser el esquema inicial de un libro que no alcanzó a escribir, se evidencia su claro cambio de interés pues no menciona las matrices disciplinares o paradigmas, sino que se concentra en asuntos del lenguaje, en la importancia de la estructura léxica que proporciona las condiciones de posibilidad de las experiencias posibles, como las categorías kantianas, pero modificables, por lo que considera su posición académica como un kantismo posdarwiniano<sup>170</sup>.

Así pues, se puede finalizar este primer capítulo afirmando que a pesar de la común utilización del concepto “paradigma”, para explicar las transformaciones de las ciencias o los más simples cambios de tendencias, desde la propuesta de Thomas Kuhn que se ha generalizado en su uso o aplicación a la mayoría de áreas del saber, el paradigma está anclado a la estructura epistemológica de las transformaciones de las ciencias y se opone a la simplista visión que da crédito al conocimiento acumulativo. Si bien es cierto que en la obra de Kuhn hay una variación sobre el mismo concepto de paradigma, pervive en las dos primeras etapas, ya sea como paradigma o como matriz disciplinar, la idea de la tensión esencial, de una parte, entre la aceptación y desarrollo de una ciencia con la visión institucional o establecida (ciencia normal) y, de otra, la aceptación de la crisis y la

---

<sup>168</sup> Un texto que da cuenta de la forma como varios de estos autores entienden las revoluciones científicas: Ian Hackin, *Revoluciones científicas* (México: Fondo de Cultura Económica, 1981).

<sup>169</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, “Commensurabilidad, comparabilidad y comunicabilidad”, en *¿Qué son las revoluciones científicas?*, 95-135.

<sup>170</sup> Cf. Thomas S. Kuhn, *El camino desde la estructura: ensayos filosóficos 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*, 113-129.



búsqueda creativa de respuestas, con una nueva manera de ver los problemas (ciencia no normal) y formular nuevos caminos teóricos o prácticos, que dan cuenta de las transformaciones paradigmáticas, pero también de la manera como los paradigmas dependen de las personas y comunidades en donde se desarrollan, de la historia de las ciencias y de otros factores subjetivos y externos.

Sin embargo, no se puede afirmar que toda transformación sea realmente paradigmática o que toda propuesta paradigmática logre su cometido, pues precisamente dependerá de la problemática desarrollada en cada ciencia, de la coherencia y argumentación que se proyecte, de las relaciones que se tejan al interior de una comunidad científica o académica, de los medios de difusión, del posicionamiento que se alcance con el cambio de forma o de visión, así como de las resistencias u oposiciones. Con este panorama como fundamento podemos entonces pensar de qué manera la teología despliega la estructura de sus transformaciones y en qué medida es posible identificar los paradigmas de la teología.



## Capítulo 2. La teología como ciencia y el esquema de sus paradigmas

Luego de haber presentado la estructura de las transformaciones paradigmáticas a través de las propuestas de Thomas S. Kuhn, las respuestas que da a sus críticos, al igual que las matizaciones en la utilización del concepto hasta llegar a la matriz disciplinar, en el paso de la ciencia normal a la ciencia extraordinaria mediante las revoluciones científicas, ahora se presentará el contexto específico de la teología, identificando si es posible hablar de paradigmas en la teología, cómo se comportan las “revoluciones teológicas” si es posible aceptar un término semejante y las particularidades de las matrices disciplinares específicas que se hacen ostensibles en la teología.

Con este propósito el primer interrogante que surge es el de la científicidad de la teología ¿Es la teología una ciencia? Y si es así ¿en qué sentido es o no una ciencia? ¿cómo ha sido el despliegue o el desarrollo de la teología como ciencia? ¿qué tipo de relación establece la teología con las demás ciencias? Y si se acepta la propuesta de Kuhn, la comprensión de los paradigmas en teología no se puede desligar de la historia, de la necesidad de conocer sus fuentes y los argumentos que se brindan para justificarla, así como de los contextos humanos y sociales más amplios que inciden en ella.

### 2.1 La teología como ciencia y ante las ciencias

La pregunta por la científicidad de la teología da cuenta de una preocupación centenaria sobre la constitución de la teología como un saber coherente y sobre su credibilidad en el contexto social y académico, pero que se remite en última instancia a la forma como se presenta o se da cuenta de la reflexión sobre la autorrevelación de Dios en Jesucristo a través de la historia y la respuesta de la comunidad de creyentes en distintos contextos y épocas de la humanidad con base en diversas fuentes.

Sin desconocer que hay múltiples formas de entender y asumir la *teología*, según la cultura en donde se entreteje, la tradición religiosa que se profese, las escuelas epistemológicas en discusión y el interés particular de los grupos humanos, la *teología cristiana* de la que aquí se dará cuenta, tendría como contexto más remoto la misma experiencia de fe veterotestamentaria y neotestamentaria que se encuentra en la

revelación narrada en la Sagrada Escritura, como alma de la teología<sup>171</sup>, que tiene como culmen la persona de Jesucristo quien da a conocer al Padre y nos comunica el Espíritu Santo. En esta Sagrada Escritura también se encuentra el inicio de la Tradición, con el testimonio de los apóstoles y la posterior conformación de la Iglesia, especialmente a través de los santos padres. Y así, “la Tradición y la Escritura constituyen, pues, un solo depósito sagrado de la palabra de Dios, confiado a la Iglesia”<sup>172</sup>, que asume la tarea de interpretarla y actualizarla como Magisterio, con lo que se completan las tres fuentes principales de la teología.

La pregunta particular por la científicidad de la teología está latente en cuanto se desarrolla desde la teología fundamental, por la necesidad de dar cuenta de su constitución estructural epistemológica, pero también surge como respuesta ante los cuestionamientos externos, en ambientes ajenos a la mayoría de creyentes cristianos que viven su experiencia religiosa, pues se trata de un esfuerzo por mostrar que la teología tiene un estatuto epistemológico, que es un saber con una estructura coherente y creíble, que puede entrar en diálogo con otras disciplinas, que tiene el rango o estatus de ciencia y que puede entrar en los debates académicos dentro de las universidades y centros de investigación. Precisamente en este escenario particular de la universidad y las discusiones de la ciencia hacia su autocomprensión y crítica permanentes, hacia la revalorización de la ciencia y su sistema, Pannenberg considera que la teología no puede simplemente dar por hecho que hace parte del conjunto de disciplinas científicas de las instituciones de educación superior<sup>173</sup>.

Por tanto, la respuesta a la pregunta por la epistemología y la científicidad de la teología “por una parte, tiene que considerar su relación externa con las otras ciencias sobre la base común de la ciencia como tal; por otra, tiene que ocuparse de la organización interna de la disciplina en cuestión”<sup>174</sup>. De este modo, si se considera a la teología como ciencia es necesario inicialmente considerar cuáles son los componentes que la hacen racional,

---

<sup>171</sup> Cf. “Constitución dogmática *Dei Verbum*. Sobre la divina revelación”, en *Concilio Vaticano II. Documentos completos* (Bogotá: San Pablo, 1995), n. 24.

<sup>172</sup> “Constitución dogmática *Dei Verbum*. Sobre la divina revelación”, n. 10.

<sup>173</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, trad. Eloy Rodríguez Navarro (Madrid: Cristiandad, 1981), 11-13.

<sup>174</sup> Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 13.

creíble y coherente, con consonancia con las discusiones actuales de las demás ciencias. Y, de la misma manera, evidenciar cuál es el elemento teológico que une a la pluralidad de disciplinas teológicas (con sus métodos científicos y áreas de investigación), así como cuál debe ser su organización interna y autocomprensión metodológica. Pero estos cuestionamientos de la cientificidad remiten inexorablemente a la pregunta por la identidad: ¿qué es teología?<sup>175</sup>.

La palabra *teología* se remite al uso de los antiguos filósofos griegos, pasando por los presocráticos, Platón y Aristóteles, para quienes llegó a significar algo más que el logos de la divinidad. Efectivamente, dependiendo de los autores y la época tuvo diversos usos:

Según San Agustín distinguía Varrón tres géneros de teología (*genera theologiae*): la mítica, la política y la natural. La teología mítica tenía por dominio el mundo de los dioses tal como se encuentra descrito por los poetas; la teología política abarcaba la religión oficial del estado y sus instituciones y culto; la teología natural era el campo de los filósofos, era la teoría de la naturaleza de lo divino tal como se revela en la naturaleza de la realidad. Solo la teología natural podía llamarse religión en su verdadero sentido, dado que una verdadera religión quería decir para San Agustín una religión verdadera; la teología mítica de los poetas representaba simplemente un mundo de bellas pseudocreencias<sup>176</sup>.

Esta relectura que hace San Agustín de las afirmaciones de Varrón sobre los antiguos griegos muestra la particularidad del cambio terminológico de *physis* por *naturalis*, pero adicionalmente la *teología* comienza a ser usada para dar cuenta de la tradición judeocristiana y la revelación en la historia de la salvación, mientras que la filosofía se concebirá en función de la teología. De igual modo, se distinguirá la teología natural que tiene como base la razón y la filosofía, de la teología revelada (supranatural) que tiene como base la fe, con lo cual profesa tanto el *Intellige ut credas* como el *Crede ut intelligas*<sup>177</sup>. De este modo: “La inteligencia, la razón, prepara para la fe. La fe, unida a

---

<sup>175</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología* 13-14.

<sup>176</sup> Werner Jaeger, *La teología de los primeros filósofos griegos* (Bogotá: Fondo Cultura Económica, 1997), 8.

<sup>177</sup> Cf. San Agustín, *La ciudad de Dios: libros I-VII*. Introducción, traducción y notas de Rosa Ma. Marina Sáez (Madrid: Gredos, 2007).

la oración y a la vida virtuosa, purifica e ilumina el alma que busca a Dios para entender. Posteriormente, el creyente, bajo los auxilios y la gracia del Espíritu, debe tratar de entender lo que cree. La fe que busca entender, y la razón que la apoya, deben ultimarse en el amor a Dios”<sup>178</sup>.

¿Quién no advierte que el pensar es anterior al creer? Ya que nadie cree en algo si ante todo no pensara que debe ser creído (...). Es preciso que todo lo que se cree sea creído tras una previa investigación. El creer mismo no es otra cosa que pensar con asentimiento. Pues no todo el que piensa cree, siendo que la mayoría piensa y no cree. Pero todo el que cree piensa, y creyendo piensa, y pensando cree<sup>179</sup>.

En este sentido, Marie Dominique Chenu, como parte del movimiento de la *Nouvelle theologie* anterior al Concilio Vaticano II, al preguntarse por la científicidad de la teología consideraba que el conocimiento del Dios que se revela al ser humano no se podía reducir al conocimiento de las cosas naturales, pues se trataría del conocimiento de algo que desborda la razón humana, se trataría del misterio de Dios al que solamente se puede acceder a través de la adhesión de la fe, más allá de la intención de las ciencias de dar cuenta de un objeto cuantificable o de la explicitación racional de un fenómeno. Por tanto, inicialmente afirma que los creyentes pueden ser teólogos en la medida en que reflexionan de manera consciente y madura sobre su fe y sus prácticas creyentes impulsadas por el misterio. Y la teología solo puede ser ciencia de un modo muy particular, reconociendo como una gracia la iniciativa que proviene de Dios a través de su revelación, que permite la comunión con la inteligencia humana en relación con la fe (inteligencia de la fe) y desde aquí se potencia la especulación teológica para evidenciar el valor universal del amor cristiano mediante distintos sistemas y dando respuesta en las diversas culturas.

Para Chenu el ejercicio teológico, “supone, para ser normal, valedero, fructuoso, una puesta en práctica racional y orgánica de los medios y de los métodos de la inteligencia, de acuerdo con la naturaleza de sus facultades”<sup>180</sup>. La teología es “una inteligencia que,

---

<sup>178</sup> Luis Martínez Fernández, *Los caminos de la teología: historia del método teológico* (Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1998), 18-19.

<sup>179</sup> San Agustín, “De praedestinatione sanctorum II, 5”, en *Obras de San Agustín VI* (Madrid: BAC, 1949), 479.

<sup>180</sup> Marie Dominique Chenu, *¿Es ciencia la teología?* (Andorra: Casal i Vall, 1959), 57.

dentro de la continuidad espiritual y epistemológica con la Palabra de Dios, procura a la fe, en toda la comunidad cristiana, la estabilidad mental y cultural necesaria a su testimonio, no solo para su eficacia, sino también para su verdad”<sup>181</sup>. Esta misma perspectiva es concebida por otros teólogos. Así, por ejemplo, Karl Rahner afirma:

La teología, en sentido primero y originario, no es un sistema de proposiciones valederas constituidas por un pensar humano, sino la totalidad del hablar divino dirigido por Dios mismo, si bien en lenguaje humano, al hombre. Esta palabra de revelación de Dios, una vez así oída, y aprehendida en una unidad primigenia de *auditus e intellectus fidei*, puede el hombre y debe hacerla objeto de su pensar que interroga, sistematiza y coordina en el complejo total del saber humano, de lo cual resulta una nueva forma de ciencia teológica<sup>182</sup>.

Claro que Rahner resalta la identificación de la capacidad de oír la revelación cristiana en dos momentos, el primero es la trascendentalidad espiritual del hombre (subjektividad) y, el segundo, la elevación o iluminación por la gracia (existencial sobrenatural). Igualmente, en el contexto metodológico asume la filosofía como condición de posibilidad de la teología que le permite desarrollar una antropología de teología fundamental, al preguntarse por el ser humano como marco para la revelación, sin negar la gratuidad divina, en cuanto oyente de la palabra de Dios en la historia.

Pero más allá de las distintas definiciones de la teología que se van matizando a través de distintos énfasis en el tiempo, es significativo que solamente hasta el siglo XIII la cientificidad de la teología tuvo un lugar visible en la discusión teológica, justo con el nacimiento de las universidades. En este contexto, vale la pena mencionar que en el cristianismo antiguo no se hablaba de *teología* sino de *oikonomía*, entendida como doctrina sobre la acción salvífica de Dios en la historia. Hasta el siglo III la *teología* se conoció como doctrina sobre Dios que tiene como plenitud la revelación cristiana, mientras que Clemente de Alejandría es quien contrapone o diferencia con claridad teología y mitología, pero también llama sabiduría a la doctrina cristiana que es superior

---

<sup>181</sup> Marie Dominique Chenu, *¿Es ciencia la teología?*, 146.

<sup>182</sup> Karl Rahner, *Oyente de la palabra. Fundamentos para una filosofía de la religión*. Trad. Alejandro Esteban Lator Ros (Barcelona: Herder, 2009), 22. Otra definición en este mismo sentido en la página 234.

a la filosofía (amor a la sabiduría), pues solo aspira a lo que la doctrina cristiana ya alcanza como sabiduría de Dios revelada en Cristo, que sería sabiduría en sí misma<sup>183</sup>.

Por su parte, San Agustín prefería hablar de la doctrina cristiana como *sapientia* para distinguirla de la *scientia*. Esta última se ocupa de cosas temporales y la primera de lo eterno, aunque la ciencia puede conducir a la sabiduría en cuanto manifiesta el Bien supremo. Igualmente armoniza ciencias y filosofía, en cuanto esta última orienta a las ciencias al conocimiento de Dios. Posteriormente, hacia el siglo XII se denominaba *teología* a la doctrina sobre Dios y la Trinidad, pero solamente se generalizó el concepto *teología*, para referirse al conjunto de la doctrina sagrada, en el ámbito de la terminología universitaria del siglo XIII. Ya que, en esta época, siguiendo la concepción aristotélica, la sabiduría-filosofía era la ciencia más noble, entonces la teología debía legitimarse como ciencia, como sistema de deducciones lógicas que tiene como fundamento unos primeros principios, que para la teología se identificaban con la revelación y la fe. Y a partir de esa época la teología clarifica su lugar en relación con las ciencias de cada momento histórico, en paralelo con su lugar en la universidad y el carácter universal del mensaje cristiano<sup>184</sup>.

Claro que la teología, en el intento de presentar una teoría formal de la ciencia, al igual que muchas otras ciencias, concibió una forma de expresarse caracterizada por el compendio de saberes, por una exposición global y panorámica de los campos y materias teológicos que se conoció como *enciclopedia*. Estas, en el inicio de la modernidad, se escribieron como diccionarios o introducciones a la teología, que partían del concepto fundamental y posteriormente de algunas subdivisiones (exegética, dogmática, histórica y práctica), en algunos casos ofreciendo iniciaciones pedagógicas. Pero rápidamente las subdivisiones cambiaron, especialmente cuando tomó fuerza la exégesis bíblica frente a la teología histórica, mientras que para otros la teología científica por antonomasia era el historicismo teológico, sin negar las especialidades eclesíásticas (dogmática y teología práctica). Del mismo modo, en algún momento se planteó que la teología no podía ser concebida como ciencia en el mismo sentido de la filosofía u otras ciencias, sino que

---

<sup>183</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 15-19.

<sup>184</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 15-20.



debía fundamentarse exclusivamente en la fe en la revelación, por lo que se trataría de una ciencia especial y, finalmente, de una visión diversa de la unidad de la verdad<sup>185</sup>.

Desde esta perspectiva, para Pannenberg la “ciencia es no solo síntesis del saber, sino, al mismo tiempo, camino hacia un saber que aún no se ha alcanzado definitivamente”<sup>186</sup>, lo que implica reconocer que el saber humano presente en todas las ciencias no está acabado y, por consiguiente, que las ciencias comparten la unidad de camino o método hacia un mayor conocimiento, en donde se reconoce una pluralidad de vías, de contenidos y de formas. Pero la idea de una unidad metodológica de la ciencia sigue estando presente, tal como en las teorías idealistas (método filosófico trascendental) que derivan todas las ciencias de la idea de saber dada en la autoconciencia, en contraposición a la estructura de las ciencias naturales que tienen como criterio fundamental el dato empírico y el positivismo lógico<sup>187</sup>.

Así, es conocido que “toda forma de positivismo acepta un dato o hecho concreto como fundamento último de su argumentación”<sup>188</sup>. Lo que pocos creyentes saben es que la teología ha entrado en diálogo con estas propuestas metodológicas de las ciencias naturales y es posible encontrar elementos idénticos en la construcción de la teología. De este modo hay un positivismo en teología, como el que se ha identificado en Karl Barth al asumir la palabra de Dios o la revelación en Cristo como un hecho, sin detenerse a examinar el fundamento de su verdad. Pero además se encuentra el positivismo empírico que concibe la experiencia de los sentidos como fundamento y el positivismo lógico que tiene como base el análisis del sentido de los enunciados, pero como instancia de control de validez y correspondencia con los hechos observables, identificando si son verificables, falsables o controlables<sup>189</sup>.

En este sentido, solamente las proposiciones que “muestren” cómo están las cosas serían verdaderas, es decir, si son verificables mediante la observación, razón por la cual la metafísica y la teología carecerían de sentido, en cuanto algunas palabras o signos que

---

<sup>185</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 22-27.

<sup>186</sup> Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 33.

<sup>187</sup> Cf. Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 33-36.

<sup>188</sup> Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 37.

<sup>189</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 37-38.

proviene de ellas no son empíricamente identificables. Siguiendo este razonamiento el primer Wittgenstein y Carnap consideraban que la palabra Dios carecía de sentido y el único camino que le quedaría a la teología sería el lenguaje mitológico y metafísico excluido de la realidad. Y aunque se intente dar cuenta de manera incesante de la palabra Dios ante las críticas del mundo de las ciencias, finalmente el concepto queda cargado de distinguidas cualificaciones, pero sin una constatación empírica<sup>190</sup>.

Así, tampoco sería suficiente afirmar que hay experiencias no sensibles (intuitivas sobrenaturales) que fundamenten los enunciados teológicos, pues siempre se exigirá una explicación natural o de experiencia accesible. Por consiguiente, a la teología le quedarían dos opciones. La primera, consistiría en afirmar que con la proposición religiosa sobre Dios no se remite a una realidad, sino a algo así como un compromiso ético, como una manera de mirar la realidad o una concepción de la vida<sup>191</sup>. Y, la segunda, está dada por la crítica de Karl Popper al verificacionismo. Popper en la *Lógica de la investigación científica* ataca directamente la dependencia de las ciencias naturales de la verificación y la asociación con el sentido de las proposiciones y la resolución empírica. Para él las leyes pueden tener solo una validez hipotética y no hay manera de verificar todas y en todos los casos. Está en contra de la inducción de los empiristas y de la deducción de los racionalistas, pues solo creen en razonamientos lógicos inexpugnables. Pero realmente el conocimiento se da por ensayo y error, por hipótesis que son sometidas a control, a contrastación, por lo que su criterio de demarcación es la falsabilidad, que consiste en contrastar una ley hasta que un caso la contradiga. Así, aunque también se genera una brecha entre afirmaciones científicas y metafísicas, considera que estas últimas sirven para ordenar la imagen del mundo cuando aún no hay teorías controlables. Y, del mismo modo, considera que en toda teoría científica hay afirmaciones metafísicas y hasta

---

<sup>190</sup> Esta problemática es desarrollada por varios autores a través de las llamadas “parábolas de Oxford”, publicadas por Darío Antiseri, *El problema del lenguaje religioso* (Madrid: Ediciones Cristiandad, 1976). Enrique Romerales Ed., *Creencia y racionalidad: lectura de filosofía de la religión* (Barcelona: Anthropos, 1992), 47-48. Andrés Torres Queiruga, *Fin del cristianismo premoderno. Retos hacia un nuevo horizonte* (Santander: Sal Terrae, 2000), 63. Manuel Fraijó, “A la caza de la verificación. El estatuto epistemológico de las afirmaciones sobre Dios”, en José Gómez Caffarena y José María Mardones, *La tradición analítica. Materiales para una filosofía de la religión II* (Barcelona: Editorial Anthropos, 1992), 89-90. Y ya realicé un primer acercamiento a esta propuesta en otro texto, pensando precisamente en su aplicación a la teología, razón por la cual aquí no reproduzco esta discusión: Jaime Laurence Bonilla Morales, “Cuestiones epistemológicas de teología (verificación y falsación). Lectura crítica y creyente desde el racionalismo crítico”, *Franciscanum* 153, Vol. LII (2011): 97-126.

<sup>191</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 38-43.

religiosas, injustificables, además de reconocer que no hay un criterio de verdad sino en cuanto principio regulativo, por lo que finalmente tampoco se rechaza plenamente el pensamiento metafísico<sup>192</sup>.

W.W. Bartley retomó el falsacionismo de Popper para aplicarlo a la relación entre la teología y la tradición del pensamiento crítico, en donde todas las tesis quedan abiertas a la crítica. Por ello cuestiona la teología protestante de Karl Barth y Paul Tillich como huida del compromiso, en cuanto en algunos apartados presentan teorías que no podrían ser criticadas, como si fueran fundamentos inamovibles o hipótesis fundamentales con las que se excusa el compromiso extrarracional, tal como sucede con las percepciones de los sentidos del empirismo o evidencias intelectuales indubitables del intelectualismo. Entonces, la teología adquiere la costumbre de justificarse comparando su método con el de las ciencias naturales que acuden al empirismo y el intelectualismo. Pero los teólogos ya no pueden seguir justificándose de esta manera o perderían su reclamo de integridad intelectual<sup>193</sup>.

Por su parte, Hans Albert consideró que la teología no era una tarea crítica sino hermenéutica, contraponiendo las dos escuelas. En consecuencia, concibió que la hermenéutica tenía un carácter teológico aplicado a todas las ciencias, pues tenía como objetivo exponer un texto y no destruirlo críticamente. Pero posteriormente contrapuso el control crítico de Popper a todas las hermenéuticas y a la teología hermenéutica en particular, afirmando que la teología había intentado salvar la idea de Dios con la estrategia de la inmunización, de tal manera que no se viera afectada por el cambio del mundo, limitándola a funciones morales y retóricas. Por eso Albert asume una postura radical, pues consideró preferible abandonar esa idea de Dios inmunizada<sup>194</sup>.

Carnap, desde su perspectiva, aceptó las críticas sobre la verificación que provenían de Popper, pero consideró insuficiente la falsación, por lo que optó por atender el crecimiento gradual de la confirmación de una ley mediante observaciones, aunque nunca fuera definitiva. Igualmente optó por afirmar que había *proposiciones protocolarias*, que

---

<sup>192</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 43-50.

<sup>193</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 51-54.

<sup>194</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 54-57.

daban cuenta del contenido de las observaciones (percepción), aunque Popper identificó que estas observaciones eran expresables en proposiciones, que contenían signos generales o universales por lo que era ya una hipótesis. Él prefería hablar de *proposiciones base* que se refieren solo a cuerpos físicos, se expresan con el término “hay” y son controlables intersubjetivamente por la observación. Estas proposiciones base, para Popper y Carnap son admitidas por acuerdo, convenio, pues son convenciones. El problema es que esta postura puede terminar en otra clase de dogmatismo<sup>195</sup>.

Por su parte Von Weizsäcker afirmó que no hay diferencia radical entre verificación y falsación, pues ellas siempre implican proposiciones universales, por lo que propuso valerse nuevamente de la teoría de las condiciones de la experiencia de Kant. Ahora bien, el reconocimiento del convencionalismo en Popper podría ser suficiente para dar cuenta de la historicidad en la formación de conceptos en las ciencias naturales, reconociendo que en sus proposiciones base hay perspectivas teoréticas. Esto significa que el concepto de Dios no se puede excluir a priori de las posibilidades lingüísticas, en cuanto las mismas ciencias naturales darían cuenta de convenciones y hasta puede ser considerado como parte de una proposición base. Con esto se derrumbaría la delimitación entre ciencias naturales y la metafísica, dando cabida a la capacidad de hacer correcciones<sup>196</sup>.

Por consiguiente, las controversias científicas no solo tienen como foco las hipótesis individuales sino construcciones teoréticas completas, que tienen su control empírico en el marco de sistemas más amplios, que afectan las observaciones y el lenguaje, no en el terreno de observaciones o teorías neutras, sino desde una articulación paradigmática, según lo propuso Thomas Kuhn y fue descrito ampliamente en el primer capítulo. Aquí Pannenberg destaca que la aparición de las anomalías no significa falsación de la hipótesis de ley en todos los casos, sino que es posible que se requiera resolverlo, aunque esto implique un proceso de discusión científica prolongado. Y, del mismo modo, se considera que la fórmula de Kuhn es válida como criterio de control de modelos hermenéuticos sobre la historia o la literatura. Finalmente, un proceso de falsación de una hipótesis se resuelve cuando se llega a un acuerdo, pero esto no sucedería en una teoría

---

<sup>195</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 58-60.

<sup>196</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 60-63.

paradigmática<sup>197</sup>. Llama la atención que aquí Pannenberg no haga un ejercicio aplicativo a la teología o a un problema teológico particular, pero ciertamente este recorrido que él realiza da mucho qué pensar al quehacer de la teología.

Retomando nuestro interés por la teología como ciencia, luego de este recorrido por lo que ha sido considerado como ciencia, es preciso admitir que la teología ha presentado en la historia diversas ideas sobre sí misma, ya como ciencia derivada, como ciencia práctica, como ciencia positiva, como ciencia unificada en su tarea de guía a la Iglesia (teología filosófica, teología práctica y teología histórica), como ciencia del cristianismo, pero finalmente para Pannenberg se trata de la ciencia de Dios, de que su unidad dependa de su objeto, aunque esto último haya sido puesto en duda por Guillermo de Ockham y Schleiermacher, quienes defendieron la multiplicidad de objetos heterogéneos de la teología y solo existiría unidad de método o unidad en su praxis. No obstante, otras ramas de la teología han defendido que no hay un método unitario y no se limita a la praxis. Igualmente, la teología no se reduce al tema del cristianismo, sino a la realidad de Dios. Y cuando se ha planteado como economía o realización del plan salvador, se ha entendido en su referencia a Dios. Esta idea no ha concluido, ni está totalmente zanjada, en los diversos escenarios de crítica a la religión y la idea de Dios, por lo que se trata de un problema abierto e incompleto. Así, la teología concibe a Dios como su objeto, abordándolo como problema y no como dogma, pues se trata del misterio hasta donde no llega la sabiduría humana, aunque se cuente con su revelación<sup>198</sup>.

Si la teología como ciencia de Dios quisiera proceder *dogmáticamente* por principios, quedaría aprisionada en las aporías de la positividad y también, por tanto, del subjetivismo religioso. Pero si hace que su tema sea “Dios” como problema, puede deshacerse de la problemática de la positividad y también poner a su vez en discusión, con una nueva credibilidad, los límites de las concepciones de la realidad claramente no teológicas<sup>199</sup>.

---

<sup>197</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 63-66.

<sup>198</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 305-307.

<sup>199</sup> Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 307.

Ahora bien, si se concibe a Dios como problema (objeto y tema de la teología), la idea de Dios sería asumida como objeto o una hipótesis. Como objeto sería desarrollado por otras disciplinas y aquí la teología desaparece al diluirse en esas disciplinas. Como hipótesis la idea de Dios no delimita el área de sus objetos en cuanto no podría remitirse a una realidad distinta verificable. Pero a estas dificultades se responde que la idea de Dios se mide en sus propias implicaciones, es decir, que en cuanto “realidad que todo lo determina” se demuestra desde la experiencia del mundo y el ser humano, como una autodemostración. Por tanto, la idea de Dios como objeto de la teología y como tema seguiría siendo una hipótesis desde la finitud del conocimiento humano, que se remite a la experiencia humana en su complejidad y en su accesibilidad indirecta<sup>200</sup>.

En el marco de la discusión académica sobre la científicidad de la teología que se dio entre Karl Barth y Heinrich Scholz, este último propuso una serie de criterios fundamentales de científicidad mediante tres postulados formales que serían requisitos mínimos, dos postulados o condiciones más discutibles, y la exigencia máxima hacia una ciencia. Entre los mínimos, se cuenta es postulado de las proposiciones<sup>201</sup>, pues además de cuestiones y definiciones, en la ciencia hay proposiciones, es decir, enunciados que se suponen verdaderos (proposiciones asertivas) y cuyo requisito es la no-contradicción. El segundo es el postulado de la coherencia, pues toda proposición debe referirse a un campo unitario de objetos (contrario a Schleiermacher, quien solo consideró la unidad de las disciplinas teológicas por un fin práctico, fuera de ellas). Y el tercero es el postulado de la controlabilidad, con el que se comprueba la pretensión de verdad de las proposiciones teológicas (no es verificación), en donde se exige la inteligibilidad de las formulaciones o la teología sería solo una confesión personal de fe. Las dos condiciones adicionales discutibles son el postulado de independencia y el postulado de la concordancia, este último como un acuerdo entre proposiciones verdaderas de otras disciplinas. Y, finalmente, la exigencia máxima para una ciencia consiste en que “sus proposiciones se

---

<sup>200</sup> Cf. Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 307-308.

<sup>201</sup> Aquí queremos mencionar que Manuel Fraijó hace alusión a toda la discusión entre Barth y Scholz, pero en la traducción que él hace puede resultar más claro, pues considera el primer postulado como “de la afirmación”, de la afirmación de frases verdaderas. Cf. Manuel Fraijó, “A la caza de la verificación. El estatuto epistemológico de las afirmaciones sobre Dios”, en J. Gómez Caffrarena y J.M. Mardones, coords., *La tradición analítica. Materiales para una filosofía de la religión II*, 84-85.

puedan dividir en axiomas (proposiciones fundamentales) y en proposiciones doctrinales o teoremas deducidos de aquellas (demostrados)”<sup>202</sup>.

La preocupación esencial de Scholz consistía en salirle al paso a algunas afirmaciones de Barth según las cuales las afirmaciones teológicas sobre Dios eran válidas, aunque no fueran racionales. Este rechazo frentero a las conclusiones lógicas hacía daño a la credibilidad de la teología, pues de hecho toda proposición teológica tiene consecuencias lógicas, por lo que no se debería prohibir la argumentación, la capacidad para poner en funcionamiento el entendimiento con el que hemos sido creados. Por supuesto que las implicaciones lógicas de las proposiciones afirmativas de la teología conllevan a diversos caminos<sup>203</sup>, algunos de ellos muy pedregosos en cuanto cuestionan lo que generalmente damos por sentado sin siquiera permitirnos cuestionarlo. Pero aquí debemos tener en cuenta que la teología, al igual que otras ciencias, da cuenta de sus afirmaciones en el marco de sus contextos, de la historia y sus funcionalidades.

En este sentido, tal como se mostró en el primer capítulo, Thomas S. Kuhn presenta una concepción de *ciencia* articulada directamente con el progreso. De allí llama la atención que Kuhn solo considere las ciencias naturales y las ciencias sociales, sin hacer mención de las ciencias humanas (las integra al grupo de las ciencias sociales), aunque menciona que la filosofía y la teología sí generan un progreso, particularmente con los aportes o las adiciones que realizan a sus comunidades. ¿Acaso no podríamos considerar el desarrollo del conjunto de las discusiones sobre la identidad y la científicidad de la teología, a lo largo de los siglos, como un progreso que refleja una ciencia madura?

Otra forma de pensar la teología como ciencia sería dar por supuesto que la ciencia es solamente la ciencia natural, por lo que la pregunta se trasladaría a la relación entre estas dos instancias, dada esta diferenciación. Sin negar lo afirmado hasta aquí, conviene tener en cuenta qué se ha dicho sobre la relación entre estos términos (ciencia-teología), pues ha ganado terreno en el escenario académico, particularmente como el diálogo entre

---

<sup>202</sup> Wolfhart Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 279.

<sup>203</sup> Una interpretación de estos caminos en Manuel Fraijó, “A la caza de la verificación. El estatuto epistemológico de las afirmaciones sobre Dios”.

ciencia y religión, ciencia y teología, a través de las obras de Ian Barbour<sup>204</sup>, Arthur Peacocke<sup>205</sup> y Jhon Polkinghorne<sup>206</sup> como algunos de los representantes más reconocidos.

Polkinghorne considera que la ciencia y la teología tienen como fin común comprender la realidad, por lo que inevitablemente se relacionan y entran en interacción. De este modo, retomando las conclusiones de Ian Barbur, recuerda que la relación entre ciencia y teología se da a través de distintas vías, cada una con un matiz particular, pero aquí se reúnen en dos grandes grupos, correspondientes a los que rechazan la relación y los que la posibilitan o facilitan. En el primer grupo se encuentran la relación de *conflicto* y de *independencia*. En el segundo grupo se encuentran la relación de *diálogo*, *integración*, *consonancia* y *asimilación*<sup>207</sup>.

En el primer grupo, en orden de relación o, en este caso, de no-relación, se encuentra el *conflicto* que aparece mediado por una actitud totalitaria, cerrada sobre la propia concepción epistemológica, los propios intereses y las proyecciones íntimas, en el afán de buscar la verdad que resulta impuesta a todo lo otro o diferente. Como ejemplos de este error se encuentran el cientismo o el literalismo bíblico, que son manipulaciones para imponerse al otro de manera intransigente, simplista, sin tener en cuenta la complejidad de la realidad. Otra actitud de no-relación es la *independencia*, que aunque normalmente es considerada un valor básico relacionada con los procesos de la modernidad (*sapere aude*) y con la necesaria mayoría de edad, aquí es analizada como un anti-valor, en cuanto simplemente describe la relación entre ciencia y teología a partir de la indiferencia absoluta entre una y otra, que en última instancia genera una dicotomía en los procesos

---

<sup>204</sup> Ian Barbour, *Problemas Sobre Religión y Ciencia*, trad., Bernardo Bravo (Santander: Sal Terrae, 1971); Ian Barbour, *Religión y ciencia*, trad. José Manuel Lozano (Madrid: Trotta, 2004). Ian Barbour, *El encuentro entre ciencia y religión: ¿Rivales, desconocidas o compañeras de viaje?*, trad. José Manuel Lozano (Santander: Sal Terrae, 2004).

<sup>205</sup> Arthur Peacocke, *Los caminos de la ciencia hacia Dios: el final de toda nuestra exploración*, trad. José Manuel Lozano (Santander: Sal Terrae, 2008).

<sup>206</sup> Jhon Polkinghorne, *Explorar la realidad: la interrelación de ciencia y religión*, trad. José Manuel Lozano (Santander: Sal Terrae, 2007); Jhon Polkinghorne, *La fe de un físico: reflexiones teológicas de un pensador ascendente*, trad. Inmaculada Ramos Lerate (Estella: Verbo Divino, 2007); Jhon Polkinghorne, *La trinidad y un mundo entrelazado: relacionalidad en las ciencias físicas y en la teología*, trad. Roberto Heraldo Bernet (Estella: Verbo Divino, 2013).

<sup>207</sup> Cf. Jhon Polkinghorne, *Ciencia y Teología. Una introducción*, Trad. José Manuel Lozano y Gotor Perona (Santander: Editorial Sal Terrae, 2000), 38-40.



del pensamiento y de la vida práctica, como si fueran compartimentos estancos sobre los que no cabría relación alguna<sup>208</sup>.

Por lo contrario, el *diálogo*, como primer componente de efectiva relación, en donde ciencia y teología se asumen como interlocutores válidos, efectivamente pueden entrar en contacto, lejos de los prejuicios infundados, para posteriormente dar algunas soluciones a necesidades comunes o tan amplias como las que puedan surgir del ámbito humano y su relación con el universo. Y, aunque Polkinghorne no lo manifiesta expresamente, es el diálogo la puerta de entrada a cualquier otro tipo de relación. Así, cuando se da un paso más allá del diálogo nos encontramos con la *integración*, como punto culmen o punto máximo de relación, de convergencia entre estos dos caminos, en un discurso único tal como lo propuso en Teilhard de Chardin<sup>209</sup>.

A esta clasificación que se dirige entre la cerrazón (conflicto e independencia) y la apertura (diálogo e integración), Polkinghorne va más allá de Barbour y añade la relación de *consonancia*, a partir de la cual tanto la ciencia como la teología reconocen lugares comunes de acción, que las obligan a entrar en una cierta armonía, a llegar a acuerdos claros y precisos, sin lugar a ambigüedades o juegos de poder. Y, finalmente, encontramos la relación de *asimilación*, en donde ciencia y teología se entrelazan profundamente, sin que desaparezca alguna de las dos, pero casi al límite en cuanto se fusionan conceptos, se retoman métodos y procederes con el fin de llegar a acuerdos<sup>210</sup>.

Este tipo de posibles relaciones entre las ciencias naturales y la teología, tienen también como presupuesto el reconocimiento de que la realidad de la que dan cuenta es compleja<sup>211</sup>, que describirla no es una tarea fácil por lo que, en muchas ocasiones para llegar no solo a un acuerdo, sino a un acercamiento comprensible deben hacer uso de recursos analógicos tales como los modelos, las metáforas y los símbolos<sup>212</sup>. Pero

---

<sup>208</sup> Cf. Jhon Polkinghorne, *Ciencia y Teología. Una introducción*, 38-39.

<sup>209</sup> Cf. Jhon Polkinghorne, *Ciencia y Teología. Una introducción*, 39. Respecto a Pierre Teilhard de Chardin, se podría citar *Ciencia y Cristo*, trad. Julio Cerón (Madrid: Taurus, 1968).

<sup>210</sup> Cf. Jhon Polkinghorne, *Ciencia y Teología. Una introducción*, 39-40.

<sup>211</sup> Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, "La teología al encuentro del pensamiento complejo. Perspectivas para el diálogo entre las ciencias y la teología", en Jaime Laurence Bonilla Morales, ed., *Ciencia y religión: horizontes de relación desde el contexto latinoamericano*, 53-68 (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2012).

<sup>212</sup> Cf. Jhon Polkinghorne, *Ciencia y Teología. Una introducción*, 40-43.

finalmente estas serán solo herramientas que se pueden usar tanto para profundizar en la autocomprensión como en las relaciones entre la ciencia y la teología. De este modo se pueden potenciar los espacios de relación en la medida en que la humanidad siga siendo crítica y promueva el pensamiento creativo en todas las áreas.

## **2.2 Una mirada a la historia de la teología y a la teología de la historia**

Luego de acercarnos al cuestionamiento sobre la teología como ciencia y a la relación entre ciencia y teología, dirigimos nuestra atención hacia un elemento fundamental de la teología, haciendo mención sobre la manera como ella asume su identidad, como la autorrevelación de Dios tiene lugar en el devenir de la historia, que en perspectiva creyente es historia de salvación e interpreta estos sucesos de la historia a la luz de la fe, que junto con el ejercicio de la razón hacen posible una teología de la historia.

La pretensión no es otra que evidenciar el devenir particular de la teología como toma de conciencia del tiempo, no tanto por mostrar un paralelo sobre la importancia que Kuhn le dio a la historia en la explicitación de las revoluciones paradigmáticas, sino por el lugar fundamental que desempeña la historia en el quehacer de la teología. Y es a través de esta mirada como más adelante se comprenderá mucho más fácilmente el contexto, las estructuras y las manifestaciones que han dado lugar a los paradigmas en la teología. Por lo pronto, conviene recalcar la centralidad de la historia en la teología:

La historia es el más complejo horizonte de la teología cristiana. Todas las cuestiones y respuestas teológicas solo tienen un sentido dentro del marco de la historia que sostiene Dios con la humanidad y, a través de ella, con su creación entera; historia encaminada a un futuro, oculto aún para el mundo, pero manifestado ya en Jesucristo<sup>213</sup>.

La relación de la humanidad con Dios, que se remite a la misma creación<sup>214</sup> como parte de la donación inicial del amor divino en la historia, se confirma en cada etapa de acepción

---

<sup>213</sup> Wolfhart Pannenberg, *Cuestiones fundamentales de teología sistemática*, trad. José María Mauleón y Joan Leita (Salamanca: Sígueme, 1976), 211.

<sup>214</sup> “El concepto de ‘creación’ como enunciado teológico básico surgió de la experiencia histórica de Dios. Solo ha podido ser formulado y configurado en toda su profunda dimensión teológica a partir del acontecimiento Cristo y de la misión del Espíritu”. Gerhard Ludwig Müller, *Dogmática. Teoría y práctica de la teología*, trad. Marciano Villanueva (Barcelona: Herder, 1998), 165.

o rechazo de la revelación de Dios por parte del ser humano, en las múltiples manifestaciones y en el proceso de autoconciencia, de caer en la cuenta de la revelación de Dios, quien acompaña a la humanidad desde el inicio de la historia y que se da a conocer de múltiples formas, aunque su culmen sea la revelación en Jesucristo, pues “muchas veces y de muchas maneras habló Dios en el pasado a nuestros Padres por medio de los Profetas. En estos últimos tiempos nos ha hablado por medio del Hijo” (Hb. 1,1-2<sup>a</sup>).

Esto significa, inicialmente, que la revelación es posible gracias a la constitución histórica del ser humano, pues es a través del transcurrir del tiempo y desde su contingencia como se relaciona con Dios. “En la historia de la relación entre Dios y el hombre, la condición de criatura solo se convierte en acontecimiento y, por consiguiente, en realidad en el ámbito de las decisiones de la libertad humana”<sup>215</sup>. Y a través de esta libertad es como se ha forjado la historia de la humanidad.

Pero el ejercicio de la teología está circunscrito de manera directa a la elaboración histórica de cada época, pues sin dejar de creer que Jesucristo es el cumplimiento de la revelación y sea a quien esperamos en los últimos tiempos, la automanifestación de Dios no ha sido captada por la humanidad en su totalidad, sino de acuerdo con las circunstancias, contextos y herramientas de la cultura en donde se reflexiona y se construye una doctrina o una propuesta teológica. Esto significa que las elaboraciones teológicas, condicionadas por los modelos conceptuales de las culturas reflejan su riqueza y sus limitaciones, nunca un modelo acabado<sup>216</sup>. Para J. O’Donnell la teología:

Es un proceso hermenéutico en el que una generación intenta traducir la fe de generaciones y culturas anteriores a la autoexpresión de su propia época y mentalidad. Tales intentos de traducción presuponen, por una parte, que cada generación busca recuperar el único e insuperable origen de la fe, es decir, Jesucristo. Por otra parte, la historicidad del hombre implica que ningún intento de traducción será nunca definitivo. No hay posibilidad de crear un sistema teológico absoluto,

---

<sup>215</sup> Gerhard Ludwig Müller, *Dogmática. Teoría y práctica de la teología*, 124.

<sup>216</sup> J. O’Donnell, “Historicidad de la revelación”, en *Diccionario de teología fundamental*, dir. René Latourelle y Rino Fisichella (Madrid: San Pablo, 1992): 568-569.

porque, como hemos visto, todas las afirmaciones teológicas participan del carácter temporal de la existencia humana<sup>217</sup>.

En concordancia con esta lectura en perspectiva hermenéutica, la propuesta de Gadamer sobre la conversación con la tradición adquiere relevancia, de tal modo que se conciba que el teólogo habita la tradición, no es algo externo, sino que se da a través del círculo hermenéutico en donde el teólogo cuestiona la tradición y esta cuestiona al teólogo hasta lograr la comprensión y, seguidamente, hacer nuevas preguntas. Así, el teólogo entra en contacto con el pasado, con el origen de su fe y la actualiza haciéndola inteligible en el contexto actual, en un proceso permanente hasta el final de los días<sup>218</sup>.

Esta forma de entender el quehacer teológico ha dado lugar a distintas manifestaciones, escuelas y propuestas que para algunos se identifican en periodos de tiempo y reciben en algunas ocasiones denominaciones tanto temporales, directamente por los siglos en donde se ubican sus representantes, o mediante tendencias y escuelas sobresalientes. Así, aunque según los historiadores se pueden encontrar otras subdivisiones de la historia de la teología, luego de la revelación del Antiguo y el Nuevo Testamento, encontramos inicialmente la Patrística con una amplia literatura apologética y los primeros aportes sistemáticos por parte de los Padres de Iglesia, ya fueran de Oriente o de Occidente. Seguidamente, se encuentra la Escolástica en donde se realizaron las grandes sistematizaciones que dieron lugar a las sumas teológicas, que defendían la relación entre la fe y la razón, en medio de un contexto de cercanía entre iglesia y estado. Luego se encuentra la teología de la modernidad que respondió a la crítica humanista, reformista e ilustrada, pero mayoritariamente a través de la contrarreforma y una teología apegada a los manuales que debían ser cumplidos al pie de la letra. Asimismo, el giro antropológico de la filosofía moderna marca el quehacer teológico en perspectiva subjetivista y racionalista. En esta época la religión y su sistematización teológica reciben grandes críticas, para finalmente dar paso a la posmodernidad con su visión fragmentaria y la negación de cualquier fundamento metafísico, con lo que la teología debe asumir nuevamente grandes retos<sup>219</sup>.

---

<sup>217</sup> J. O'Donnell, "Historicidad de la revelación", 569.

<sup>218</sup> Cf. J. O'Donnell, "Historicidad de la revelación", 569.

<sup>219</sup> Cf. Gerhard Ludwig Müller, *Dogmática. Teoría y práctica de la teología*, 7-12.

Esta visión histórica de las distintas manifestaciones teológicas, no obstante, tiene como contenido fundamental la tensión dinámica que generaron las reflexiones provenientes de las comunidades teológicas, condicionadas por su propio contexto histórico e iluminadas por la revelación. Por tanto, conviene preguntarnos junto con René Latourelle en qué sentido puede hablarse de una revelación histórica. Esto se debe, en primer lugar, a que la revelación se localiza en el tiempo y hace la historia. En segundo lugar, la revelación no es un suceso aislado sino una sucesión de intervenciones progresivas que prepara por siglos la venida de Jesucristo como su culmen, suceso que se da en la historia y tiene un fin. Y, en tercer lugar, la revelación se lleva a cabo por la historia, por una serie de sucesos e interpretaciones (historia y doctrina)<sup>220</sup>.

De otra parte, como ya se mencionó en el anterior capítulo recordando las afirmaciones de Rino Fisichella, hay distintas formas de tomar conciencia de la historia: situándose el sujeto ante el devenir, como percepción de un sentido histórico en cuanto ver y saber en perspectiva de conjunto, y como conocimiento histórico<sup>221</sup>. El primer sentido se reflejaría en la capacidad para narrar los hechos y ubicarlos en un tiempo histórico. El segundo modo nos permite el acceso a un sentido, el que nos puede brindar la teología de la historia. Y el tercer sentido es el conocimiento histórico de la revelación y de la teología. El primer sentido sería una tarea personal, del tercero ya hemos presentado algunos elementos y solamente nos resta el segundo, que presentaremos sucintamente a partir de lo que entendemos por teología de la historia.

La teología de la historia ha estado presente de manera constante en la historia de la teología. Desde la primera propuesta en defensa de la antigua alianza con el pueblo de Israel como preparación para la nueva en Cristo, según Justino, Ireneo, Clemente de Alejandría y Tertuliano. Igualmente, al defender el carácter central de Cristo en la historia, Orígenes y Atanasio presentaron una teología de la historia. Y, claramente, Agustín fue quien en esa época presentó la teología de la historia más completa, como progreso constante desde el acto gratuito de Dios que crea en el tiempo hasta el

---

<sup>220</sup> Cf. René Latourelle, *Teología de la revelación*, trad. José Luis Domínguez Villar (Salamanca: Sígueme, 1999), 450.

<sup>221</sup> Cf. Rino Fisichella, "Historia", 552-554.

cumplimiento en Jesucristo, este último como centro de la historia y apertura escatológica. Igualmente, Agustín manifestó que en la historia había una síntesis entre la fe y el pecado<sup>222</sup>:

Frente a una concepción cíclica del tiempo, que puede verse ya en el pensamiento mítico griego y oriental, el obispo de Hipona propone un tiempo histórico finito, creado, con comienzo y fin, en contraposición a la eternidad de su Dios creador. La historia parece regida por la providencia y la gracia divinas, pero dentro de ella el ser humano posee en todo momento libertad de decisión (...). Agustín construye su interpretación de la historia sobre su idea de ciudad de Dios, una forma de vida y actitud mental en el presente que es asimismo una esperanza para el futuro. La ciudad tiene existencia histórica y no es una mera abstracción sobre la razón universal como en el caso de los filósofos paganos<sup>223</sup>.

La teología de la historia está presente en la Edad Media ligada al esquema cosmológico y metafísico, con Buenaventura<sup>224</sup> y Tomás de Aquino, en una relectura de Agustín, al igual que se encuentra la propuesta original de Joaquín de Fiore desde un horizonte profético y la división de tres épocas claramente diferenciadas correspondientes con cada una de las personas de la Trinidad. Y la primera propuesta sistemática de teología de la historia conocida en la Modernidad corresponde a J.B. Bossuet, en donde contrapone las historias profanas que narran fábulas y la Escritura que conduce a acontecimientos valiosos y al origen de todo en Dios. Concibe la división de la historia en doce épocas, considera que Dios actúa con su pueblo y concibe los cambios históricos como obra de la providencia. Y ya en el siglo XX se ha renovado el interés por la teología de la historia con autores como Barth, Brunner, Cullmann, von Balthasar, Daniélou, Rahner, Marrou y Pannenberg, quienes leen la revelación con una concepción histórico-salvífica y no siempre asumen directamente como tema de estudio la teología de la historia<sup>225</sup>.

---

<sup>222</sup> Cf. Rino Fisichella, "Teología de la historia", en *Diccionario de teología fundamental*, dir. René Latourelle y Rino Fisichella (Madrid: San Pablo, 1992): 560-561.

<sup>223</sup> San Agustín, *La ciudad de Dios: libros I-VII*, 42-43.

<sup>224</sup> Un estudio profundo de la perspectiva de Buenaventura se encuentra en Joseph Ratziger, *La teología de la historia de San Buenaventura*, trad. Juan Daniel Alcorlo y Rafael Sanz ofm (Madrid: Encuentro, 2004).

<sup>225</sup> Cf. Rino Fisichella, "Teología de la historia", 561-562.

Teniendo en cuenta el segundo sentido en que tomamos conciencia de la historia propuesto por Fisichella, la teología de la historia en sus múltiples significados se puede entender como estudio sobre el sentido de la historia desde el método teológico. Así pues, la teología de la historia tiene como condición de posibilidad la autoconciencia de Jesucristo como cumplimiento de lo sucedido antes de él en la historia de la salvación y como plenitud de la misma, según él mismo lo expresa en varias ocasiones<sup>226</sup>.

Ante los modelos que describen la concepción bíblica del tiempo (“cíclica, rectilínea, parabólica, punto, espiral y péndulo...”<sup>227</sup>), sería preferible una lectura global, de conjunto de la historia y el tiempo, que tiene su inicio con la creación de Dios y se abre cuando la revelación es acogida en la plenitud de la humanidad, cuando se reconoce que Dios se hace historia porque ella es el escenario natural de su revelación. Las intervenciones de Dios se convierten en memoria en la conciencia del pueblo y así se hace la historia, que a su vez se renueva con la celebración que permite recordar la promesa y su cumplimiento<sup>228</sup>.

De manera particular se concibe la novedad de Jesucristo como horizonte hermenéutico de la Escritura y de la historia. Esto implica, por lo menos, tres formas de comprenderlo. En primer lugar, Dios interviene directamente en la historia a través de Jesucristo, pues no se trata de un Dios inmóvil en la eternidad, sino que es señor del tiempo, presente en la historia del pueblo, que se somete a la dinámica del tiempo<sup>229</sup> y la trasciende, sin que esto signifique limitar la historia humana, pues es como el universal concreto que está en todo mediante la fragmentariedad<sup>230</sup>.

---

<sup>226</sup> Cf. Rino Fisichella, “Teología de la historia”, 562. Algunos textos que iluminan la última afirmación: “El tiempo de Dios está cumplido; el reino de Dios está cerca” Mc 1,15. “Y empezando por Moisés y por todos los profetas, les explicó lo que se refería a él en toda la Escritura” Lc. 24,27.

<sup>227</sup> Rino Fisichella, “Teología de la historia”, 562.

<sup>228</sup> Cf. Rino Fisichella, “Teología de la historia”, 562-563.

<sup>229</sup> Aquí conviene recordar la diferencia que se acostumbra a expresar entre el tiempo histórico (*cronos*) y el tiempo de la gracia (*kairós*). Alberto Parra considera que hay una serie de relaciones que van más allá de la sola distinción entre dos palabras y que están presentes desde la revelación del Antiguo Testamento: 1. El tiempo cronológico como el kairótico es progresivo, no cíclico, no mítico. 2. El tiempo cronológico y kairótico es tiempo histórico. 3. El tiempo cronológico en cuanto kairótico es tiempo de salvación. 4. El tiempo cronológico y kairótico es tiempo plenamente humano. Cf. Cf. Alberto Parra, *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología, 2003), 132-134.

<sup>230</sup> Cf. Rino Fisichella, “Teología de la historia”, 563.

En segundo lugar, la teología de la historia manifiesta que la historicidad es la esencia del creyente que expresa su libertad y desde ella puede acoger el llamado al seguimiento de Cristo, de tal modo que pueda comprender la relación entre historia de la salvación e historia universal, así como entre historia de la revelación cristiana e historia de otras religiones. Y es en la historia en donde el creyente aporta a la transformación de la realidad de su contexto particular<sup>231</sup>.

En tercer lugar, ante la falta de conocimiento y de previsión sobre el futuro, que limitan la historia, el acontecimiento pascual da fuerza y sentido a la historia para superar sus límites. El límite de la muerte es superado en la crucifixión del Hijo de Dios y conduce a toda la historia hacia la resurrección, con lo que queda establecido el destino de la historia, que se actualiza en la fe sacramental de la Iglesia en donde se manifiesta la tensión escatológica entre lo ya realizado, aunque no definitivamente. A diferencia de la filosofía de la historia que busca su sentido, la teología de la historia lo expresa como ya realizado en la Pascua, para que desde una conciencia histórico-salvífica se viva proféticamente en el presente, se actualice el pasado y viva en el hoy de la humanidad las premisas de la existencia del futuro<sup>232</sup>.

Desde esta perspectiva también es posible reconocer de manera equilibrada, como parte de una teología de la historia, el valor histórico de la revelación y la fe, así como el valor de la historia como gracia, que permite la unidad entre estas dos instancias. Según Alberto Parra esto solo es posible con la superación de las patologías que niegan la historia como compromiso humano y cristiano, al igual que las patologías que niegan la experiencia de lo salvífico y revelado en la historia<sup>233</sup>.

Entre las patologías que niegan la historia como compromiso humano y cristiano se encuentra el *providencialismo falso*, que ahorra la responsabilidad al creyente sobre el destino de sí mismo y su sociedad, que genera inmovilismo en la historia, pasividad, conformidad y resignación, bajo una concepción mágica sobre el mundo y sus acciones en la que Dios se impone. En consonancia se encuentra la patología del *teleologismo*, que

---

<sup>231</sup> Cf. Rino Fisichella, "Teología de la historia", 563-564.

<sup>232</sup> Cf. Rino Fisichella, "Teología de la historia", 564.

<sup>233</sup> Cf. Alberto Parra, *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*, 95.



no es la simple negación de una teleología, sino la vulgar manera de concebir el mundo y la historia como ya dados o impuestos por Dios, que provoca una humanidad sin metas, sin esperanza de cambio, pues prefiere el fatalismo de la condena ya dada por Dios<sup>234</sup>.

La patología de la *visión apocalíptica de la historia* se da cuando se cree firmemente en el ineludible aniquilamiento del mundo y la historia, que la historia solamente tiende al fracaso por medio de alguna catástrofe o acción violenta proveniente de Dios para sustituirlo por otro mundo, dando lugar a una serie de ascesis moral seudomisticista y a carismatismos irracionales<sup>235</sup>. Aquí no se tiene en cuenta la invitación del Vaticano II: “aunque el progreso terreno no se haya de identificar con el desarrollo del reino de Dios, con todo, por lo que puede contribuir a una mejor ordenación de la humana sociedad, interesa mucho al bien del reino de Dios”<sup>236</sup>.

Otra patología es el *positivismo histórico* que se aferra a todo lo experimentado y tradicional, condenando al ser humano a seguir modelos fijos, en donde se castra la creatividad y se rechaza lo desconocido. De otra parte, el *idealismo histórico* privilegia el desarrollo de las ideas despreciando la praxis histórica de transformación, privilegia los intelectuales y desprecia la praxis popular. Igualmente, el *materialismo histórico*, sí tiene en cuenta la praxis histórica pero sobrevalorando el mundo del capital, del trabajo, de las fuerzas de producción hasta llegar a un determinismo económico que esclaviza al ser humano al mercado y el consumo. Y, finalmente hay *cierta dialéctica de la historia* que oscurece la relación analógica entre pasado, presente y futuro, generando un descuartizamiento de la historia en piezas sin conexión<sup>237</sup>.

En cuanto a la negación de la posibilidad de la salvación y la revelación en la historia, Alberto Parra identifica solo una patología, *el secularismo* que estigmatiza la dimensión religiosa como conciencia histórica falsa. Ante esta postura es necesario reconocer que en muchas ocasiones el secularismo es resultado de un cansancio o un rechazo hacia las teocracias, clericalismos y teologismos, que se han aliado con el poder de manera

---

<sup>234</sup> Cf. Alberto Parra, *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*, 96-97.

<sup>235</sup> Cf. Alberto Parra, *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*, 97-98.

<sup>236</sup> “Constitución pastoral *Gaudium et spes*. Sobre la Iglesia en el mundo actual”, en Concilio Vaticano II (Bogotá: San Pablo, 1995), n. 39.

<sup>237</sup> Cf. Alberto Parra, *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*, 98-100.

ideológica. Pero actualmente la iglesia no solo rechaza estas acciones, sino que reconoce la bondad y la libertad de todos los ámbitos históricos y demás ciencias<sup>238</sup>.

### **2.3 Lectura paradigmática de la teología**

En el anterior apartado hemos evidenciado la centralidad de la historia e identificado algunos de los elementos medulares y algunas de las discusiones existentes en torno a la teología de la historia, que finalmente da cuenta tanto de la manera como se comprende y asume la revelación de Dios en Jesucristo históricamente, la forma de desplegarse en el tiempo tanto la respuesta de fe de la humanidad, así como la sistematización de dicha experiencia de fe. Ahora nos concentraremos en hacer un cuidadoso ejercicio de relectura de la propuesta del paradigma y las revoluciones científicas de Thomas Kuhn, expuesta en el primer capítulo, en cuanto servirá como fundamento para identificar la estructura paradigmática de la teología.

Al acoger los elementos principales que dan lugar a la descripción de la estructura de las revoluciones científicas, siguiendo a Kuhn en su propia estructura expositiva, el primer punto del diálogo implicaría preguntar si la teología se ha comportado como una *ciencia normal* y de qué manera. La respuesta será afirmativa, ya que en la historia de la teología se han propuesto por décadas y siglos distintos paradigmas que han permitido el desarrollo maduro de sus componentes fundamentales y que, a su vez, han facilitado su reconocimiento dentro de una comunidad académica comprometida con el despliegue de sus preocupaciones teológicas. Al igual que pasa con muchas otras ciencias, este sería el modo común de desarrollo básico de la *ciencia normal*, incluida la teología.

Del mismo modo, se podría identificar que, desde el inicio de la conformación de la teología cristiana, que se da claramente en un periodo histórico de la humanidad, se ha hecho una apuesta por las teorías que se han considerado como las más pertinentes y prometedoras, aunque claramente dichas estructuras teóricas no agotaron todas las respuestas a los interrogantes que han seguido surgiendo. Y si se tiene en cuenta que finalmente la teología expresa de manera crítica y reflexiva el esfuerzo humano por

---

<sup>238</sup> Cf. Alberto Parra, *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*, 101.

comprender la profundidad del misterio divino y darlo a conocer en distintos contextos, este punto queda claramente reforzado por la propia identidad de la disciplina teológica.

La teología como *ciencia normal* reacciona excluyendo a quienes no acogen el paradigma mayoritariamente aceptado y se aferran al paradigma anterior o proponen uno nuevo, con la particularidad de que dicha exclusión, en distintos momentos históricos, ha tomado un matiz bastante violento, pues se ha traducido en expulsiones de comunidades religiosas, condenas sancionatorias morales y hasta distintos tormentos físicos que se expresan como castigos, incluyendo la muerte<sup>239</sup>. Y aunque en las ciencias naturales hay exclusión de la comunidad científica, no hay periodos de la historia en que se haya naturalizado sistemáticamente dicho extremo.

En cuanto a las dinámicas de institucionalización comunes al periodo de *ciencia normal*, la teología ha realizado la promulgación de las teorías de sus paradigmas, luego de la invención de la imprenta, a través de la difusión del conocimiento mediante libros de texto (y antes de esta época mediante otros tipos de expresión oral o escrita) y publicaciones periódicas, ha dado lugar a la creación de sociedades y de distintas maneras ha exigido el reconocimiento de su lugar en el conjunto de las ciencias.

Tal como sucede con otras ciencias, la especialización en teología como *ciencia normal* ha generado que se dé cuenta de temas muy específicos a través de artículos académicos que se dirigen a la comunidad teológica especializada, pero los libros sirven tanto para la difusión de estas mismas propuestas especializadas como para la difusión más abierta a un público no acostumbrado a términos académicos, de manera distinta a como Kuhn lo describe sobre las ciencias naturales. En cuanto a los libros de texto, en la historia de la teología, algunos de ellos también tienen una función pedagógica y persuasiva que consolidan la *ciencia normal*. Y en el contexto aún más particular de la Iglesia católica

---

<sup>239</sup> Basta recordar las barbaridades cometidas en algunos periodos históricos desde la Iglesia católica a través de *Inquisitio haereticae pravitatis*: “Los herejes condenados por la iglesia debían ser entregados a un tribunal secular ... para una muerte cruel o al menos para que les cortaran la lengua. En lo que respecta a los fieles, no debían discutir la fe en público ni en privado, sino que debían denunciar a todos aquellos sospechosos de herejía. Solo las autoridades de la iglesia podían denuncia a todos aquellos sospechosos de herejía. Solo las autoridades de la iglesia podían decidir las cuestiones de la fe, y no se permitía la más mínima libertad de pensamiento ni de expresión”. Hans Küng, *La historia de la iglesia*, trad. Albert Borrás (Barcelona: Mondadori, 2002), 133.

de la Edad Media y la Contrarreforma se popularizaron manuales en donde, de manera casuística, se daban instrucciones al creyente sobre su forma de pensar y de comportarse, conforme a algunos valores específicos y sin mayores posibilidades de disenso, so pena de castigo moral o eterno. Y otro ejemplo sobre los libros de texto, pero de la época actual, se dan en el escenario de la educación religiosa escolar, que precisamente se dirige hacia la formación de la dimensión religiosa, con una función directamente pedagógica y persuasiva, aunque según el territorio nacional, la legislación particular, la guía de las conferencias episcopales o los contextos sociales y culturales más específicos, se encuentran distintos énfasis o matices.

Retomando el camino de la teología como *ciencia normal*, al igual que sucede en las ciencias naturales, también ha sido un camino pedregoso y ha estado marcado por divergencias en la formulación de teorías en ciertos campos de la teología o en cuanto se han presentado problemas particulares, hasta que finalmente se ha logrado un acuerdo generalizado, si bien es cierto no siempre se ha tratado de un consenso pleno, sino que en algunas ocasiones se ha tratado de una imposición de un sector de la comunidad académica o de quienes ostentan el poder sobre dicha comunidad teológica.

En este punto cabría preguntar si la teología como *ciencia normal* y como *paradigma* se podría asumir como un *modelo* que facilita la articulación, como un esquema estable que permite la renovación de ejemplos, tal como pasaría con fórmulas matemáticas o conjugaciones en un idioma. La respuesta, por un lado, sería afirmativa en cuanto la teología sí ha presentado formulaciones que se aplicaron como un modelo para todos los contextos y necesidades, no necesariamente en todos los casos con resultados satisfactorios para todos los implicados, pero por otro lado sería negativa, en cuanto en el último siglo se ha ganado conciencia en la teología católica de que los contextos conllevan a diversificar las estructuras o los esquemas preestablecidos. Estas dos respuestas dan cuenta de la estructura de la teología como *ciencia normal*, pues cuando la teología se ha comportado de esta manera no le ha interesado promover la generación de novedades, sino tan solo asegurar la continuidad de su esquema preestablecido o rígido<sup>240</sup>, pero en

---

<sup>240</sup> “Sin desear defender los extremos excesivos a que se ha llevado a veces este tipo de educación, no podemos dejar de notar que, en general, ha sido inmensamente efectivo. Por supuesto, se trata de una educación estrecha y rígida, probablemente más que ninguna otra, exceptuando quizá la teología ortodoxa.

otras ocasiones, en otros campos y escuelas sí ha querido romper el molde y generar nuevas propuestas, se ha comportado como ciencia no-normal y ha permitido la creatividad.

Del mismo modo, la expresión de la teología como *ciencia normal* se refleja en que la teoría teológica ha intentado predecir algunos hechos y ha procurado resolver articulaciones teóricas de los paradigmas con el fin de mostrarse de manera más lógica y creíble. De este modo la teología como *ciencia normal* solamente ha llegado a la resolución de los enigmas con los que se han encontrado los teólogos, que se rigen por reglas ya establecidas, y así se facilita su resolución dentro del paradigma instituido. Y aunque más que reglas fijas Kuhn considera que el paradigma en la *ciencia normal* articula a los científicos como en una red de semejanzas, como un modelo que permite la aplicación del paradigma, en la teología también podría ser concebida dicha red de semejanzas, pues no se reduce a un conjunto de interpretaciones o a una interpretación plena de reglas, aunque históricamente algunos miembros de la institución eclesial y algunos teólogos sí prefieran actuar solo según la normatividad. Esto no significa que se rechacen o acaben las reglas, sino que la constitución de la *ciencia normal* puede generarse sin hacer referencia explícita a ellas, sino a la red de relaciones.

La teología como *ciencia normal*, siguiendo la estructura de Kuhn, y como expresión del *paradigma* dominante, permite identificar momentos en donde las reglas fracasan dando lugar a las *anomalías*, que rápidamente se atienden y en algunos casos las prevé. Pero cuando el fracaso es persistente llega el momento de la *crisis*, generalmente precedida por el sentimiento de inseguridad profesional, distintas versiones de la teoría, factores externos que la afectan y la normal resistencia a través de articulaciones y modificaciones<sup>241</sup>.

---

Pero para los trabajos de ciencia normal, para la resolución de enigmas dentro de la tradición que definen los libros de texto, el científico se encuentra casi perfectamente preparado". Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 255-256.

<sup>241</sup> Claramente la respuesta a la crisis tiene distintos caminos. Uno de ellos, constatado en la historia de la teología católica podría ser la reforma protestante y la contrarreforma, pues sin culpar a ninguna de las dos partes, el resultado finalmente fue la división de la iglesia de Cristo. Todos los elementos descritos se vivieron en dicha época, incluyendo la resistencia al cambio mediante múltiples y centenarias articulaciones (contrarreforma). Pero otra sería la historia si la crisis hubiera atendido a la fuente de los problemas, no hubieran adquirido tanto protagonismo los intereses externos, especialmente el poder civil, y las decisiones se hubieran tomado con actitud de autocrítica.

En cuanto a la “pedagogía de la ciencia” que se ha difundido en las ciencias naturales, los iniciados solamente tienen que hacer aplicaciones de lo aprendido, que son como una comprobación de lo que ya se sabe. Pero realmente dicha pedagogía no es tan simple, sino que debe atender a que los estudiantes aprendan el *paradigma* y conforme a este den respuesta a las necesidades que les apremian. Esto aplica para la teología, pues sería absurdo justificar una pedagogía de la teología o de la educación religiosa, fundada en la memoria, en la sola repetición de un esquema, en un enfoque tradicional, ya que se estaría promoviendo un ejercicio de pregunta y respuesta aprendida, que no permitiría la capacidad de crítica o cuestionamiento por parte de los estudiantes sobre sí mismo y el contexto, y consiguientemente las respuestas serían impertinentes, salidas de contexto, pues fueron formuladas seguramente con buena voluntad, pero para otro momento histórico<sup>242</sup>. Así, ante una *crisis*, la respuesta podría consistir válidamente en brindar las soluciones del esquema fijo que se crean necesarias (pero esto solo generará matizaciones que finalmente redundarán en relajación de las reglas y en nuevas *crisis*) o se puede responder directamente a la causa de la *crisis*, con lo que se estaría dando paso a la consolidación de un nuevo *paradigma*.

El *paradigma*, ciertamente, no actúa como acumulación de teorías o ampliación del antiguo paradigma, sino como una transformación del campo, dando lugar a nuevas relaciones y nuevas formas de visión<sup>243</sup>. En teología, al igual que en las demás ciencias, los contextos varían, así como son diversos los tiempos que pueden suceder en todo el proceso de transformación paradigmática. Las ciencias naturales y la teología también comparten el aporte que hace la filosofía hacia el debilitamiento de las tradiciones cerradas, cuando permiten identificar con precisión la *crisis* y generar mayores reflexiones<sup>244</sup>.

---

<sup>242</sup> Esto suele suceder en teología, cuando a un problema que surge del contexto actual se intenta responder simplemente traslapando un esquema anterior, ya sea propio del Antiguo Testamento al Nuevo Testamento o de la Edad Media a la época contemporánea.

<sup>243</sup> “Es a veces solo la recepción de un paradigma la que transforma a un grupo interesado previamente en el estudio de la naturaleza en una profesión o, al menos, en una disciplina.” Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 46.

<sup>244</sup> A través de la historia de la filosofía es posible encontrar elaboraciones sistemáticas de crítica a la religión, que finalmente ayuda a adquirir una mejor comprensión del mundo religioso y de sus peligros. Cf. Isabel Cabrera y Carmen Silva, comp., *La religión a través de sus críticos* (México: UNAM, 2011).

Esta descripción ayuda a hacer comprensible cuando Kuhn formula que quienes están más dispuestos al nuevo *paradigma* sean los más jóvenes, es decir, quienes están menos comprometidos con el paradigma vigente. Aunque tal vez en teología se pueda confirmar esta idea, el cambio también lo pueden realizar otras personas, los más dispuestos al nuevo *paradigma*<sup>245</sup> que tienen la plena disposición para apoyar nuevos cambios, aunque ese movimiento signifique renunciar a lo que antes defendieron, no por ser parte de una moda o por presiones externas, sino como una actitud generalizada de apertura, de sentido crítico ante las transformaciones de la sociedad.

El proceso de transformación de un *paradigma* hacia otro, que se conoce como *revolución científica*, tanto en el contexto de las ciencias naturales, las transformaciones políticas o el contexto teológico, siempre inicia con la percepción de que algo no funciona bien y no se aplica solo a la totalidad de una teoría o ciencia, sino que puede dirigirse hacia un elemento parcial, así como no solo se aplica a los principales paradigmas sino a escenarios menos generalizados. Hasta aquí sería posible afirmar que en teología hay grandes revoluciones científicas, muchas de ellas paralelas a las grandes transformaciones de la humanidad, aunque otras se produjeron décadas o siglos después de los cambios más significativos local o mundialmente. Y, ciertamente, hay revoluciones que no se aplican a toda la teología, al conjunto de sus áreas y problemáticas, sino a menor escala, a problemas mucho más localizados.

Las *revoluciones*, según Kuhn, también entrañan generalmente un cambio de instituciones o incluso el rechazo de una estructura suprainstitucional que dirima diferencias. Sin embargo, en teología no sería fácilmente justificable ni necesario dicho rechazo a la institución para el cambio de paradigmas, pues la transformación de la Iglesia y del Magisterio como una de las tres fuentes fundamentales de la teología (junto con la Sagrada Escritura y la Tradición), puede generarse al interior de ella misma con una actitud autocrítica y de apertura.

---

<sup>245</sup> “El nuevo paradigma implica una definición nueva y más rígida del campo. Quienes no deseen o no sean capaces de ajustar su trabajo a ella deberán continuar en aislamiento o unirse a algún otro grupo”. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 46.

Esta característica de las revoluciones científicas, no obstante, podría ser considerada como la puerta abierta al ecumenismo o macroecumenismo, en cuanto no se podría pensar en la existencia de una sola estructura suprainstitucional, una sola iglesia o religión sobre la faz de la tierra y en exclusión de las demás, que tenga el control pleno de la dinámica de transformación paradigmática. Claro que también habría que atender el llamado de Kuhn cuando en este escenario institucional se usan técnicas de persuasión de masas, así como la fuerza, que desde cualquier punto de vista sería injustificable para la teología.

Del mismo modo, la *revolución científica* no solo responde a la lógica y la experimentación según el modelo verificacionista y falsacionista, sino que los representantes de los paradigmas que están en conflicto, al considerar que es indispensable la aceptación por parte de la comunidad científica, acuden a la *persuasión*, es decir, a la defensa del *paradigma* desde donde están ubicados mediante argumentos que provienen del mismo paradigma para convencer a los demás. Y esto da lugar a la afirmación que ha generado bastante discusión sobre de la *inconmensurabilidad* de los paradigmas, al igual que a la dependencia de las elecciones que toman los científicos ante los conceptos e instrumentos utilizados. Al aplicar esta visión del paradigma a la teología, se recuerda fácilmente que la persuasión (en distintos niveles), desde dicha dinámica circular, también ha hecho parte del desarrollo teológico y especialmente de las acciones pastorales de las iglesias dentro del cristianismo. Y si se acepta la *inconmensurabilidad*, entonces se niega la *comunicación* y por tanto el *diálogo* con otras religiones, iglesias, ciencias y culturas. Finalmente, esta visión haría depender el cambio de *paradigma* de las elecciones de los teólogos, asunto que se podría cuestionar, en cuanto la teología tiene un carácter mucho más colegiado, más comunitario, que procurar la comunión de los jerarcas en su magisterio, con las escuelas teológicas con sus énfasis y con representantes de distintos sectores de la población, incluyendo a los no cristianos y no creyentes<sup>246</sup>.

Claro que la intencionalidad de Kuhn consiste en mostrar que si hay un cambio de *paradigma* es como respuesta a que el actual presenta una *crisis* que lleva al fracaso, por

---

<sup>246</sup> “El más esotérico de los poetas o el más abstracto de los teólogos se preocupa muchos más que el científico respecto a la aprobación de su trabajo creador por los profanos, aun cuando puede estar todavía menos interesado en la aprobación en general. Esta diferencia resulta importante”. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 253.



lo que el nuevo *paradigma* debe atender directamente a estas necesidades para ser creíble. Entonces el problema no se resuelve solo con una variación de conceptos o una reinterpretación, sino que la *revolución científica* implica un *nuevo paradigma* que presente una resolución a la *crisis* que el anterior *paradigma* no pudo resolver. Se trata de por lo menos dos formas distintas de ver el mismo mundo, de cambios de formas (*Gestalt*), ya que la interpretación por sí misma, para Kuhn, no permite el cambio de paradigmas, sino solo su articulación. De este modo, ya que en la teología también surgen crisis, ante lo cual el Magisterio y muchos teólogos se esfuerzan por dar respuestas con argumentos muy válidos que matizan las dificultades a través de reinterpretaciones, en ocasiones se hace necesario algo más que una matización, una interpretación, una variación o aclaración conceptual, se necesitaría una nueva forma de ver el mismo mundo, un cambio de forma en donde no sería suficiente una reinterpretación que siga vinculada al mismo paradigma teológico, tal vez ya obsoleto ante los nuevos tiempos o el cambio de época<sup>247</sup>. Sería necesario un nuevo *paradigma* teológico que, sin perder la riqueza dinámica de la revelación y la fe, presente una respuesta creíble y pertinente frente a la crisis identificada.

Para Kuhn el *nuevo paradigma* surge de la intuición que no se limita a articular los conceptos del viejo paradigma, se debe al genio y a la experimentación del científico, quien ve las cosas de manera diferente. Con esto se acredita la gran importancia que le da a la percepción subjetiva, pero solo como explicación de los cambios paradigmáticos. Así, cuando en la teología surgen teorías contrapuestas que dan cuenta de un claro paso de un *paradigma* antiguo a uno nuevo, se confía ciertamente en el genio de la intuición del teólogo, pero esto no significa una relativización de la realidad de la existencia de Dios, de su revelación en la historia o del papel de la Iglesia, sino que la transformación daría cuenta idealmente (no se podrían justificar por este medio todas las propuestas) de una visión distinta, de una capacidad creativa siempre dispuesta a resolver la crisis que proviene del antiguo paradigma. Y así como en el ejemplo usado por Kuhn sobre la figura del conejo-pato y los lentes inversores, siempre se tratará de dar cuenta de la realidad en movimiento, por lo cual, lo que cambia en los defensores de los distintos paradigmas

---

<sup>247</sup> “Vivimos un cambio de época, y su nivel más profundo es el cultural”. V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, *Documento conclusivo Aparecida* (Bogotá: Celam; San Pablo; Paulinas, 2007), n. 44.

teológicos será la manera de concebirla y, seguidamente, interactuar con ella, por lo que tampoco sería justificable un lenguaje neutro que brinde una solución inamovible o que se estanque por siglos con una simple respuesta, ya que finalmente siempre se tratará de un constructo humano, de la teología como reflexión sistemática de la realidad divina y su relación con la humanidad, pero en un lenguaje contingente, que se constituye desde contextos históricos en transformación.

Así, generalmente una *revolución científica* no significa simplemente el cambio de alguna pequeña parte de la teoría o la praxis, de un par de leyes o aplicaciones que solamente significarían el ajuste del viejo paradigma. Por el contrario, una transformación de paradigma puede llegar a representar una nueva manera de llevar a cabo o ejercer la disciplina, tanto que pareciera que ahora se enfrentan a un mundo nuevo. Así, un *paradigma* en teología puede no solo expresar una nueva regla de interpretación, una nueva norma, algunas nuevas herramientas o explicaciones, sino toda una nueva forma de ver y hacer teología. Claro que al igual que ha sucedido en las ciencias naturales, algunas propuestas realmente revolucionarias simplemente han sido recibidas por la comunidad teológica como una adición al conocimiento y a la ciencia normal, no como un *paradigma*. Aquí desempeñan un papel importante los medios de difusión, que muchas veces se limitan a dar fríos resultados sin captar la profundidad de la revolución o el cambio de *paradigma* que explica los conceptos actuales. Aunque en el que hacer de la teología generalmente se tiene en cuenta el devenir histórico que permite identificar los cambios paradigmáticos, por esta razón, no hay punto de comparación con la situación descrita por Kuhn sobre el rechazo o la negación de la historia en los libros de texto que sí es común en las ciencias naturales. De cualquier manera, la forma como se presenten estas fuentes tendrá una influencia considerable en las nuevas generaciones, pues la mayoría de las veces serán piezas claves del engranaje formativo y pedagógico.

La propuesta de Kuhn se hace más compleja con la reafirmación de la *inconmensurabilidad* entre los *paradigmas*, pues solamente deja como posible camino la *conversión* hacia uno de los dos que estén en pugna, en donde la *persuasión* tiene alta relevancia. Si bien en otras obras matizará esta afirmación, en *La estructura de las revoluciones científicas* es radical su postura. Respecto a la teología este grado de

radicalidad está presente en distintas afirmaciones, especialmente de la Antigüedad y la Edad Media, en donde la teología católica no tenía punto de comparación, ni comunicación, ni diálogo con quienes fueran diferentes. Pero desde la modernidad, aunque muy tardía y lentamente, es más frecuente el rechazo a la *inconmensurabilidad* en teología, en la medida en que especialmente en el siglo XX se ha dado paso a lecturas contextuales, a métodos histórico-críticos y a relaciones tanto interdisciplinarias como interculturales.

En cuanto a la afirmación de que las ciencias deben generar *progreso*, son relevantes las ejemplificaciones que presenta Kuhn explícitamente con la teología en varios aspectos. En primer lugar, cuando menciona que la teología y la filosofía progresan en su campo, mediante la producción de adiciones al conocimiento, dicha perspectiva estaría más vinculada a la visión acumulativa de la ciencia que a la misma visión paradigmática<sup>248</sup>, pero con esto se evidencia la diferencia con las ciencias naturales que, efectivamente, generan un progreso mucho más acelerado.

En segundo lugar, cuando menciona que el más abstracto de los teólogos está más preocupado por la aceptación externa, al igual que es más cercano a la vida cotidiana y a los profanos, en comparación con los científicos naturales, por consiguiente el progreso de los primeros es menor en cuanto estos últimos se aíslan y solo se relacionan con miembros de su comunidad. Ciertamente puede tener razón en cuanto la teología solamente se entiende en su relación comunitaria, que tiene un fundamento trinitario, pero históricamente también es posible encontrar dentro de la teología el fenómeno de la especialización que progresa conceptual o teóricamente sin tener en cuenta los reales cambios y necesidades sociales de la humanidad<sup>249</sup>.

---

<sup>248</sup> “El teólogo que articula el dogma o el filósofo que refina los imperativos de Kant contribuyen al progreso, aunque solo sea al del grupo que comparte sus premisas. Ninguna escuela creadora reconoce una categoría de trabajo que, por una parte, sea un éxito de creación, pero que, por otra parte, no sea una adición a la realización colectiva del grupo”. Thomas S. Kuhn, *La estructura de las revoluciones científicas*, 251.

<sup>249</sup> “La teología entendida como ‘ciencia’ está plagada de abstracciones que suelen considerarse condición necesaria para su científicidad. A mayor abstracción, mayor carácter científico. A mayor concreción y aterrizaje a la realidad histórica, menor rigor científico. Según esta lógica, la praxis es ajena a la teología; pertenece, más bien, al campo de la moral o de la pastoral”. Juan José Tamayo Acosta, *Nuevo paradigma teológico* (Madrid: Trotta, 2003), 21.

El *progreso* también está asociado a la iniciación educativa en las ciencias naturales mediante los libros de texto, pues estos tienen la finalidad de generar mayor efectividad en los resultados científicos actuales. Por esta razón muchos científicos no acuden a las fuentes clásicas, a la literatura creadora ni a informes de investigación. Por su parte, la teología es totalmente incomprensible sin acudir a lo que serían sus fuentes clásicas, es decir, a la Sagrada escritura, la Tradición y el Magisterio, al mismo tiempo que el ejercicio teológico actualmente acude constantemente a los informes de investigación y a la literatura creadora de la comunidad teológica, así como a los aportes de otras ciencias. Y ya que el cambio de un *paradigma* a otro es asociado en las ciencias naturales como un *progreso*, ellos desechan toda la producción anterior, en cuyo caso hay otra gran diferencia con la teología, pues los cambios paradigmáticos en esta última se fundamentan en fuentes clásicas y la producción de otras épocas no solamente es valorada, sino que es fuente de reflexión constante y de aprendizaje continuo, ya que la teología es una ciencia histórica.

Asimismo, Kuhn identifica en las ciencias naturales una perspectiva de *progreso* en el que el cambio de *paradigma* rechaza que se conduzca hacia una *verdad*, con lo que ciertamente hay ciertas diferencias en la formulación con la teología que se autodefine en relación con la divinidad, que es la verdad revelada, si bien no plenamente expresada por la teología, que nunca dejará de ser una medicación humana. Por lo mismo, más allá de los errores cometidos en distintas épocas de la teología en donde equívocamente algunos teólogos han considerado poseer la verdad, actualmente la teología se concibe como búsqueda permanente de la verdad.

De otra parte, en la aplicación del concepto de *paradigma* a la teología, si se tienen en cuenta las veintiún acepciones que identifica Masterman, seguramente en varias de ellas se puede afirmar una relación directa con el quehacer teológico. Y lo mismo pasa con la reducción que hace al *paradigma* como metaparadigma, como sociológico y como construcción-instrumento, pues el *paradigma* en la teología puede ser considerado como una forma de ver, se puede identificar como un conjunto de hábitos anteriores a la teoría, al igual que como construcciones del genio teológico que resuelve rompecabezas en la etapa de la *ciencia normal*.

Ya en cuanto a las afirmaciones y respuestas que Kuhn ofrece a sus críticos, en el segundo periodo de su obra y que empieza con *Posdata 1969*, en donde se cuenta con las primeras matizaciones, el *paradigma* en teología respondería a la definición circular, en cuanto es lo que comparte una *comunidad teológica* que está compuesta por personas que participan de un *paradigma* teológico. Estas comunidades tienen en común la especialidad, la educación y la bibliografía técnica. Con esta última se configuran los *temas*, que son asumidos por *escuelas* muchas veces de modo incompatible entre ellas.

En cuanto a la afirmación que hace Kuhn sobre las ciencias naturales, respecto a que más que en cualquier otra ciencia se comparte de manera más unánime la educación, las escuelas son escasas y su competencia termina muy pronto, tienen un alto grado de comunicación y un juicio prácticamente unánime, ciertamente la teología, incluso en los periodos más oscuros en que se planteó una educación unidireccional, ha contado con diversidad de escuelas en competencia, cuya discusión generalmente no termina pronto, la comunicación ha sido bastante variada y debido a la pretensión de universalidad la mayoría de las veces se ha procurado un juicio unánime, aunque no siempre se ha logrado y, por el contrario, cada vez se abra más al diálogo para hacer consistentes sus afirmaciones.

Igualmente, la estructura paradigmática se puede identificar con la *comunidad* general de los teólogos que comparten temas, sociedades o grupos que convocan y publicaciones, seguidos de los teólogos que conforman comunidades en sus distintas áreas (bíblica, sistemática y pastoral), pero también se pueden identificar comunidades de teólogos según los métodos utilizados e incluso en asocio con otras disciplinas o ciencias que los convocan, y comunidades de teólogos según algunos presupuestos fundamentales que se aceptan o rechazan, dando lugar a comunidades identificables históricamente, esto último especialmente respecto a las diferencias entre la teología católica, protestante y ortodoxa, por poner un ejemplo. Y en un nivel inferior, al igual que en las ciencias naturales, sería muy difícil generar una identificación. Ya, de manera individual, cada teólogo o teóloga puede pertenecer a distintos grupos o escuelas y el *paradigma teológico* puede ser

compartido plenamente o en parte por distintos teólogos y teólogas en particular o comunidades en general.

Según la versión del concepto de *paradigma* presente en *Posdata 1969*, ya que toda investigación sobre *paradigma* empieza con la identificación del grupo responsable, es ineludible identificar quiénes están interesados y hacen aportes a cada *paradigma teológico*, pues finalmente el *paradigma* no se centra en un *tema* de estudio sino principalmente en quienes lo practican, en la constitución comunitaria. Así, mientras que las revoluciones dan cuenta del cambio de naturaleza del *paradigma*, que no necesita ser a gran escala, la *crisis* puede ser generada por la comunidad, por una regla o un instrumento. De igual manera, en teología es aplicable la nueva concepción de *paradigma* como *matriz disciplinar*, en cuanto se realizan generalizaciones simbólicas, se cree en modelos particulares, se comparte un conjunto de valores y se utilizan *ejemplares* para la solución de problemas. Y, precisamente, este último concepto como segunda acepción de *paradigma* en esta etapa, se rescata debido a que facilita el aprendizaje del *paradigma* en la valoración del *ejemplo*, de la utilización de la analogía para resolver problemas. De esta manera no generaría dificultades concebir el *paradigma teológico* en cuanto *matriz disciplinar* y como *ejemplar*.

En la aclaración que hace Kuhn sobre la intuición, no se trataría entonces de un proceso individual sino colectivo, por lo que el cambio de *paradigma* dependería de la comunidad teológica de la que aprenden los estudiantes, que responde más a un conocimiento tácito y a la experiencia sobre la práctica de la teología y no tanto sobre la aplicación de reglas de interpretación fijas. Igualmente, en su matización de la *inconmensurabilidad* entre teorías sucesivas, no se trata de una absoluta incomunicación, sino de una comunicación parcial de algunos conceptos o prácticas que dan lugar a la diferencia, a la revolución. Según esto, tampoco valida la existencia de un lenguaje neutro que niegue las diferencias, por ejemplo, entre distintas escuelas teológicas o entre diversas tradiciones religiosas, sino que se hace necesario un proceso de *traducción*, que en este contexto significa el reconocimiento de las distintas *comunidades lingüísticas* para facilitar la comunicación, lo que no implica *conversión* de una teoría a otra, aunque sí facilitaría la comprensión mutua (diálogo interreligioso y ecuménico).

Respecto a la acusación de *relativismo*, a Kuhn no le preocupa en cuanto considera que los cambios de *paradigma* no van en dirección inequívoca hacia un desarrollo ontológico de la verdad, porque la historia le ha enseñado a valorar cada *paradigma* en su contexto. Desde esta perspectiva a algunas teologías que consientan el pluralismo y el diálogo interreligioso, se las podría acusar de *relativistas* debido a que todos los caminos que conducen hacia Dios serían válidos, de acuerdo con sus propias tradiciones y costumbres. No obstante, si esta perspectiva de aceptación de los muchos caminos de Dios y del pluralismo religioso es válida para explicar el fenómeno religioso, como fundamento para su comprensión mutua y facilita la convivencia en muchos ámbitos, dicha acusación perdería paulatinamente su peso, ya que finalmente el punto central sería la aceptación de la revelación de Dios y la respuesta de fe de la humanidad en sus distintos matices, manteniendo la fidelidad a la propia tradición, pero en actitud de aceptación de la diferencia y compromiso por la humanidad.

También conviene retomar que Kuhn en *Posdata 1969* recuerda que la novedad de su libro *La estructura de las revoluciones científicas* consistía en identificar que en el desarrollo científico hay una sucesión de *paradigmas* con interrupciones revolucionarias de estilo, gusto y estructura, que son comunes a distintos campos, pero que no se habían identificado de manera precisa en las ciencias naturales. Efectivamente, la transformación de *paradigmas* o de *matrices disciplinares* es válida para la teología, teniendo como componente fundamental la comprensión de las comunidades teológicas.

Se culmina este ejercicio de lectura “paradigmática” de la obra de Kuhn recordando que en *Los segundos pensamientos sobre paradigmas*, se reafirma que a través de los *ejemplares* aprendidos por generalizaciones o de la enseñanza mediante la percepción de semejanza se logran avances epistemológicos que antes solamente se reconocían a través de reglas. Pues bien, en teología también se aprende no solamente por reglas o métodos, sino por este tipo de *ejemplares* que se puede asimilar al aprendizaje por medio del testimonio de los creyentes, que reflejan no solo sus reglas o un conjunto de creencias, sino un férreo compromiso y una sólida convicción, así como una relación interpersonal reproducible en distintos niveles. Y, del mismo modo, se asemeja a la vida sacramental

en donde los signos reflejan una realidad que trasciende su forma física o las formulaciones posibles, pues llevan hacia una realidad superior y de comunión<sup>250</sup>.

#### **2.4 Los paradigmas en teología**

Tal como ya se mencionó, además del análisis del concepto de *paradigma* y la posible aplicabilidad de la estructura de las revoluciones científicas a la teología, es innegable el uso frecuente del término. Y aunque es utilizado tanto como una *matriz disciplinar* que está compuesta por una variedad de componentes que se abren camino en el nuevo quehacer específico de la disciplina teológica, o como un *ejemplar* que se puede proyectar en su uso a distintas áreas de la teología, en algunas ocasiones se usa el concepto sin hacer mención de la discusión que ha generado y sin si quiera especificar cuál uso es el que predomina o les interesa.

Ya que el propósito de esta investigación no consiste en evaluar esta falencia en las obras teológicas o del Magisterio, lo que se puede es resaltar algunas que sí lo hacen de manera explícita. Entre los textos que referencian un *paradigma o matriz disciplinar* para la teología, encontramos por un lado a João Batista Libanio quien en 1999 publicó un capítulo de una obra colectiva impulsada por la Sociedad de Teología y Ciencias de la Religión (SOTER) de Belo Horizonte (Brasil). En la introducción al libro Márcio Fabri dos Anjos, en calidad de editor, ubica todo el texto en el marco del cambio de época y concibe que el término *paradigma* es usado “para mencionar los referentes, nuevos o no, sobre los que sustentamos el sentido y la fiabilidad de nuestra prácticas y teorías”<sup>251</sup>, por lo que se convertiría en una respuesta de la teología ante las crisis de referentes propios y de la sociedad<sup>252</sup>.

Igualmente, en el primer capítulo, Luiz Bernardo Leite Araújo hace una introducción completa del concepto de paradigma, recordando su origen griego (como ejemplo o modelo), al tiempo que considera como una “tarea casi imposible de señalar un campo

---

<sup>250</sup> Debido a que, en la tercera fase de la obra de Kuhn, no vuelve a mencionar el *paradigma* ni la *matriz disciplinar*, sino que se concentra en las dificultades y posibilidades sobre el giro lingüístico, la estructura léxica y las estructuras taxonómicas, no hacemos alusión a ninguna de sus obras, aunque ciertamente pueden ser objeto de un estudio posterior.

<sup>251</sup> Marcio Fabri Dos Anjos, ed., *Teología y nuevos paradigmas* (Bilbao: Mensajero, 1999), 10.

<sup>252</sup> Cf. Marcio Fabri Dos Anjos ed., *Teología y nuevos paradigmas*.



siquiera en el que el término ‘paradigma’ no esté presente, muchas veces de manera explicativa, otras tantas de manera inadecuada, casi siempre en tono pretendidamente innovador”<sup>253</sup>. Y, seguidamente, presenta la controversia entre Popper y Kuhn, para luego referenciar la propuesta de Lakatos y culminar con una posible aplicación al contexto filosófico<sup>254</sup>.

Y, por su parte, João Batista Libanio presenta los paradigmas en la historia de la teología. Allí Libanio concibe el término *paradigma* en sentido amplio y desde Kuhn como “constelación de reglas, esquemas y estilos de hacer teología. Con ese conjunto de elementos teóricos, dan cuenta de las necesidades y demandas teológicas, o de determinado momento histórico, o de determinado lugar, o de determinados intereses, o de determinadas preguntas a la fe. A eso llamamos paradigma teológico”<sup>255</sup>. También menciona que el paradigma puede expresar una constelación, un patrón, un esquema, un modelo que expresa las relaciones de la teología y quienes intervienen, así como revela convicciones, concepciones, valores y técnicas en una comunidad teológica<sup>256</sup>.

Posteriormente, Libanio menciona sin mayores pretensiones esquemáticas y un poco aleatoriamente una serie de paradigmas de la teología, reconociendo que es una propuesta provisional, con un valor y alcance diversos: el paradigma de lo sagrado; el paradigma gnóstico-sapiencial; el paradigma del ser-esencia; el paradigma de la subjetividad, intersubjetividad, existencia; el paradigma de la historia; el paradigma de la praxis; el paradigma del lenguaje; el paradigma de la narración; y el paradigma de la holística<sup>257</sup>. Esta propuesta ciertamente da cuenta de una visión paradigmática de la teología que, si bien es cierto en muchas ocasiones el autor ubica con ejemplos en momentos históricos, la manera de formularlos tiene una trazabilidad tal que podrían ser identificados, con distintos matices o variaciones, independientemente de una época en particular, para el conjunto de la teología.

---

<sup>253</sup> Luiz Bernardo Leite Araújo, “Consideraciones sobre el término ‘paradigma’”, en *Teología y nuevos paradigmas*, 18.

<sup>254</sup> Cf. Luiz Bernardo Leite Araújo, “Consideraciones sobre el término ‘paradigma’”.

<sup>255</sup> João Batista Libanio, “Diferentes paradigmas en la historia de la teología”, en *Teología y nuevos paradigmas*, 37.

<sup>256</sup> Cf. João Batista Libanio, “Diferentes paradigmas en la historia de la teología”.

<sup>257</sup> Cf. João Batista Libanio, “Diferentes paradigmas en la historia de la teología”.

Por su parte, Juan José Tamayo en el año 2003 propuso un *Nuevo paradigma teológico* que critica la fundamentación que se ha venido dando a la teología, mediante la distribución de tareas, temas y horizontes, según las áreas geoculturales y socioeconómicas ya sea del Primer Mundo o del Tercer Mundo. Por tanto, según dicha distribución el Primer Mundo debe dar respuesta especialmente a un contexto de increencia, ya no mediante la condena, sino a través del diálogo entre distintos actores y perspectivas (religión-cultura, cristianismo-secularización, ciencia-razón, evangelio-modernidad, experiencia religiosa-existencia en el mundo, religión cristiana-otras religiones). Aquí la Constitución pastoral *Gaudium et spes* sobre la Iglesia en el mundo actual sería el documento básico del ejercicio teológico, que se ayuda de la antropología y la filosofía. Para el Primer Mundo la teología de la liberación del Tercer Mundo carece de relevancia en cuanto esta última, supuestamente, no trataría los grandes temas de Dios, Trinidad, Espíritu Santo, Gracia, entre otros<sup>258</sup>.

Al Tercer Mundo, por su parte, le correspondería dar cuenta de la pobreza y la injusticia, para lo cual acude a las Conferencias del Episcopado Latinoamericano (Medellín, Puebla y Santo Domingo). La teología desde este lugar no estaría interesada en la increencia y solo debería aceptar lo dado por el Primer Mundo como conclusión teológica sobre este tema. Por tanto, las tareas se centrarían en dar cuenta de la experiencia cristiana en un mundo marcado por todo tipo de exclusiones y por la función de las iglesias y los movimientos cristianos, por lo que se tratarían temas como la liberación, el colonialismo, derechos humanos, esperanza teológica, salvación de Cristo, solidaridad, el éxodo y la denuncia profética, el reino de Dios, entre otros, con la ayuda de las ciencias humanas y sociales. Y no necesitan teólogos profesionales sino comunidades eclesiales de base, movimientos cristianos y grupos bíblicos<sup>259</sup>.

Entonces, una estructura de trabajo dividida por escenarios o contextos de Primer y Tercer Mundo, así como por horizontes teológicos preestablecidos, para Tamayo conlleva directamente hacia la parcialización y división de la teología, generando el peligro de la

---

<sup>258</sup> Cf. Juan José Tamayo Acosta, *Nuevo paradigma teológico*, 11-12.

<sup>259</sup> Cf. Juan José Tamayo Acosta, *Nuevo paradigma teológico*, 12-13.

reclusión de la reflexión, la insensibilidad de lo que plantean los demás, la atomización y la pérdida de solidaridad, por lo que sería totalmente dañina y desaconsejable. Por lo contrario, la tarea de la teología debe realizarse bajo horizontes comunes, sin perder el rigor metodológico, el *pathos* profético y la creatividad hermenéutica, sin dejar de ser contextual<sup>260</sup>.

Por lo tanto, Tamayo propone un nuevo paradigma teológico que estaría compuesto por una conjunción de distintos horizontes, como respuesta al viejo paradigma, el dogmático. Para ello, la teología debe aprender a expresarse en imágenes, que conllevan a una teología heurística, imaginativa, interrogativa y creativa, que vaya más allá de lo conceptual y valore la dinámica metafórica. La teología que aquí se promueve es experimental, iconográfica y pluralista, que presta atención a las imágenes sobre Dios, pues ya no pueden prevalecer las que reflejan el poder y el patriarcado, la sumisión y la dependencia, sino que deben mostrarse las relacionadas con la naturaleza, la unidad con el todo, la profundidad, el amor, la solidaridad, la amistad, pues se trata de un ser-en-comunión<sup>261</sup>.

En este mismo sentido, Tamayo considera que el nuevo paradigma teológico está compuesto por el vínculo armónico entre el horizonte del principio misericordia y el principio liberador, el horizonte intercultural, el horizonte interreligioso, el horizonte hermenéutico, el horizonte feminista y de género, el horizonte ecológico, el horizonte ético y práxico, el horizonte utópico, el horizonte anamnético, el horizonte simbólico, el horizonte de diálogo con las ciencias de la religión y el horizonte económico. Y cierra la descripción de este nuevo paradigma teológico con un claro énfasis reflexivo sobre el futuro de Dios, que lo ubica entre la mística y la liberación<sup>262</sup>.

Si evaluamos esta propuesta a la luz de la concepción de la *matriz disciplinar* de Kuhn, podremos identificar que este conjunto de elementos da cuenta de generalizaciones simbólicas, hay modelos que facilitan las analogías y metáforas, hay una amplia gama de valores y hay ejemplares en cuanto compromisos compartidos por el grupo. La gran

---

<sup>260</sup> Cf. Juan José Tamayo Acosta, *Nuevo paradigma teológico*, 13-14.

<sup>261</sup> Cf. Juan José Tamayo Acosta, *Nuevo paradigma teológico*, 15-20.

<sup>262</sup> Cf. Juan José Tamayo Acosta, *Nuevo paradigma teológico*.

diferencia es que no se circunscriben a los procesos de predicción cuantitativa o de verificación por medio de la observación. Pero en conjunto sí se cumpliría la estructura de la ciencia paradigmática, por lo que el foco de atención se debe dirigir hacia el comportamiento de la comunidad teológica, pues ciertamente no hay uniformidad en la aceptación de este paradigma multitemático y dentro de cada escuela se encuentran énfasis diferenciables, además de un rechazo por parte de sectores conservadores de la teología que presentan distintos reparos a la mayoría de estos horizontes paradigmáticos.

Sin embargo, Tamayo no hace referencia a la manera como él entiende el paradigma dentro de su propuesta ni hace mención explícita de las propuestas de Kuhn. Por esta razón nos remitimos a otro teólogo que, previamente a los dos hasta aquí mencionados, sí lo hace de una manera mucho más directa y vinculativa con la obra de Kuhn. Se trata del teólogo Hans Küng, quien al preguntarse por una teología para la posmodernidad en 1987 da cuenta de su propia propuesta paradigmática.

Inicialmente, Hans Küng recuerda que el concepto de posmodernidad proviene de la crítica literaria y luego de la arquitectura, pero actualmente es tenido en cuenta por todas las corrientes y disciplinas al ser afectadas por ella. Por tanto, aclara que para él no es término ni mágico ni polémico ni un título, “sino más bien un término heurístico, es decir, un término ‘de búsqueda’, característico de una época según la cual -a pesar de todas las reacciones tanto de derechas como de izquierdas- se está abriendo camino hace decenios, si bien es ahora cuando se manifiesta en la conciencia general de las masas”<sup>263</sup>.

Si bien para él la posmodernidad solo se trata de nuestra propia época, sabe que se ubica como respuesta a la modernidad, con todas las discusiones existentes sobre el origen exacto en la historia de esta última, sus representantes, la utilización dispar del término según episodios históricos particulares y algunas disciplinas, así como que se caracterizó por el predominio de la razón y la idea de progreso. Por tanto, la posmodernidad ha sido ubicada como respuesta a la crisis de la modernidad, pero sin la seguridad de haber

---

<sup>263</sup> Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, trad. Gilberto Canal Marcos (Madrid: Alianza, 1998), 16.

terminado o desarrollado plenamente esta etapa anterior y sin pleno consenso sobre su definición<sup>264</sup>.

Al preguntarse por la función de la religión en la posmodernidad, además de recordar que en la modernidad se buscó su eliminación, aquí Hans Küng afirma que parte de un doble presupuesto. Primero, que la crisis espiritual de nuestra época está marcada por la crisis religiosa. Y, segundo, que sin diagnosticar la crisis religiosa no se puede comprender la crisis espiritual y visibilizar nuevos horizontes. Pero el camino no se recorre con una actitud antimodernista ni con un modernismo apologético, sino valorando el prestigio del proyecto de modernidad en su justa medida, pues se trataría de un paradigma del que se puede conservar su fuerza crítica frente a acomodaciones y encubrimientos, negar el reduccionismo que hizo de la religión que sigue presente y negar la superstición de la razón, la ciencia y el progreso, así como fuerzas destructoras, al igual que sería pertinente trascenderla hacia el paradigma de la posmodernidad. En este panorama de transformación la religión cambia y la Iglesia católica asume una tarea de compromiso, tal como quedó reflejado en el Concilio Vaticano II<sup>265</sup>.

Ciertamente en el Concilio Vaticano II se generó el necesario clima de transformación, pero realmente algunas expresiones no alcanzaron a exteriorizar el ritmo y la profundidad de la transformación de la sociedad. Y, por su parte, Hans Küng manifiesta que muy pronto una teología reformadora y ecuménica que dio inicio oficial en ese momento, luego se vería opacada con algunas reacciones defensivas y de restauración del antiguo modelo, por lo que considera necesario preguntarse por el contexto y por la estructura de la teología que dé cuenta de un nuevo paradigma. Por eso recuerda el Congreso ecuménico internacional “Un nuevo paradigma de teología” que se llevó a cabo en la Universidad de Tubinga en 1983, en donde se vislumbró la existencia de una gran pluralidad de escuelas, opciones teóricas y teologías distintas, como muestra de creatividad y vitalidad, al igual que de conflicto y lucha<sup>266</sup>.

---

<sup>264</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la posmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 16-19.

<sup>265</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la posmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 19-23.

<sup>266</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la posmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 109.

En dicho Congreso Hans Küng consideró que los grandes modelos globales que nos han ayudado a entender las transformaciones de la teología y la iglesia pueden ser considerados como macroparadigmas, que a su vez contienen mesoparadigmas compuestos por grandes problemáticas o propuestas teológicas, y finalmente se encuentran las cuestiones más específicas de la teología como microparadigmas. No se trataba de asumir acríticamente el modelo de Kuhn ni de imponer un paradigma, sino de preguntarse por la situación actual de la teología en su dimensión teórico-práctica, que parece estar en tensión dialéctica entre florecimiento y decadencia, continuidad y discontinuidad, de preguntarse por el lugar donde nos encontramos, por aquello que a pesar de las divergencias aún nos unifica y por las condiciones de posibilidad de un nuevo paradigma<sup>267</sup>, “no un rígido canon de verdades inmutables, sino un canon, en constante evolución histórica, de condiciones básicas que una teología responsable del mundo contemporáneo deberá realizar para estar a la altura de los tiempos y también a la altura del evangelio”<sup>268</sup>.

Con este propósito Hans Küng acude al estado actual de la discusión teórico-científica, específicamente a la tercera fase, que sucede al positivismo lógico (verificacionismo) y el racionalismo crítico (falsacionismo), y que da cuenta de las revoluciones científicas mediante los paradigmas en la propuesta de Thomas S. Kuhn. El concepto de paradigma es asumido aquí como modelo de interpretación, clarificación y comprensión, si bien Hans Küng es consciente de las diversas discusiones y críticas que se dieron en el marco de la filosofía de la ciencia<sup>269</sup>. Particularmente, el modelo o paradigma resalta el “carácter provisional en cuanto proyecto que solo tiene validez bajo determinadas condiciones y con ciertos límites, que no excluye en principio otros proyectos, y que solo aferra la realidad con una objetividad relativa, con una perspectiva y variabilidad determinadas”<sup>270</sup>.

Esta manera como Hans Küng concibe el paradigma-modelo, es coherente con la propuesta de Thomas S. Kuhn, especialmente en la matización de *Posdata 1969*, como

---

<sup>267</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 110-111.

<sup>268</sup> Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 111-112.

<sup>269</sup> Hans Küng hace especial mención de las convergencias y divergencias entre Thomas Kuhn y Stephen Toulmin. Cf. Stephen Toulmin, *La comprensión humana*, trad. Néstor Míguez (Madrid: Alianza, 1977).

<sup>270</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 113-116.

matriz disciplinar o como modelo, al igual que es muy pertinente la caracterización de “provisionalidad” del paradigma, pues da cuenta de su condición histórica, que no se trata de un ente inamovible sino en constante transformación. Pero conviene mencionar que a pesar de ser evidente el carácter provisional de los paradigmas, al contrario de lo que afirma Hans Küng, el paradigma que se establece dentro de la “ciencia normal”, según Thomas S. Kuhn, es resultado de una elección entre escuelas en disputas, por lo que en principio sí excluye otros proyectos, otros paradigmas, pues en las ciencias naturales no sería coherente ni racionalmente lógico mantener dos visiones distintas como válidas. Por consiguiente, si bien en la aplicación de Hans Küng se resalta válidamente la no absolutización del paradigma, hay diferencias entre un paradigma que ya está establecido (ciencia normal) y un nuevo paradigma, así como hay diferencias entre la teología y las ciencias naturales, que darían lugar a matizaciones en la aplicación. Este sería el esquema propuesto:

Macromodelos, para soluciones generales (modelo alejandrino, agustiniano, tomista, reformador); mesomodelos, para la solución de problemas intermedios (doctrina de la creación, doctrina de la gracia, interpretación de los sacramentos); micromodelos, para soluciones concretas (doctrina del pecado original, cuestión cristológica de la unión hipostática)<sup>271</sup>.

Pero no solo se propone esta estructura, sino que ante la pregunta sobre la manera como surge lo nuevo en teología, Hans Küng reconoce que ella, al igual que las ciencias naturales, se comporta como “ciencia normal”. Esto significa que hay una comunidad teológica que reconoce uno o varios logros que acepta durante largo tiempo y que se dinamiza gracias a distintos personajes clásicos (aunque en las ciencias naturales Thomas S. Kuhn menciona que no se acostumbra a acudir a ellos), a la formación de estudiantes mediante el contacto con libros de texto y maestros, en donde el conocimiento es acumulativo, se solucionan enigmas y se resiste al cambio<sup>272</sup>.

En la teología, al igual que en las ciencias naturales, se pueden identificar rupturas particulares de los paradigmas a través de algunas crisis. Así, por ejemplo, en la Sagrada

---

<sup>271</sup> Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 116.

<sup>272</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 117-119.

Escritura, más específicamente en el Nuevo Testamento, se muestra una divergencia entre el modelo creyente fundado en la venida inminente de Jesucristo y el modelo Jesucristo como centro de la historia y su prolongación en la Iglesia. Y, a partir de aquí, se han sucedido una gran variedad de modelos o paradigmas, como el de la teología filosófica de los apologetas, tratando de defender la racionalidad y validez universal del cristianismo. Casi paralelamente la teología contó con la teología bíblica e histórico-salvífica de Ireneo. Luego, junto con Tertuliano, Clemente de Alejandría y de Ireneo, la teología presentó un macromodelo eclesialístico y abierto al mundo, que tenía la Biblia como regla de fe y la ayuda de la filosofía. Se contaba con la escuela Antioquena y su visión aristotélica e histórico-gramatical, por un lado, así como la interpretación bíblica alegórica, figurada, metafórica, pneumatológica y espiritual con Ireneo. Luego del giro constantiniano, Atanasio, Basilio, Gregorio Nacianceno y de Nisa, promovieron una teología ortodoxa griega. Y, posteriormente se contó con el macroparadigma de la teología de Agustín que dio cuenta de las crisis donatista y pelagiana, hasta conformar su teología del pecado y la gracia. Siglos más tarde sería Tomás de Aquino quien propondría una gran suma teológica que ya no tenía el referente platónico de Agustín, sino que se valía de la obra de Aristóteles, así como de una síntesis entre fe y razón, pero a través de una presentación científica, metódica y esquemática, según los cánones de dicha época. Pero Martín Lutero sería el encargado de dar una nueva visión a la teología, privilegiando la concepción bíblico-cristológica y la interpretación lingüístico-gramatical de la Biblia, que reflejaba la crisis escolástica sistemático-especulativa. A esto seguiría, inicialmente en Alemania, una teología histórico-crítica en conexión con la ilustración y en respuesta al biblicismo pietista y el deísmo de la teología natural. Y de manera general, ante los procesos que dieron lugar a la crisis de la secularización surgió el paradigma crítico-moderno. Claro que, desde la teología católica, que en varias ocasiones no ha ido en concordancia con los cambios sociales y de la teología protestante, será en el Concilio Vaticano II en donde se daría su último macroparadigma<sup>273</sup>.

Este sintético esquema de la historia de la teología, con sus paradigmas, expresa que las crisis y los cambios necesarios surgen precisamente del paradigma establecido, de la ciencia normal, de etapas de incertidumbre e inseguridad, en donde los enigmas que

---

<sup>273</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 119-122.



aparecen tienen menor solución y florecen nuevas propuestas pertinentes, mecanismos de autocorrección que superan la rigidez de la teología. Y, entonces, el nuevo candidato a paradigma o nuevo modelo de interpretación en teología promueve un cambio de ideas comunes y establecidas, luego surgen nuevas normas y criterios fiables y se transforman métodos y teorías, no por un desarrollo orgánico ni por acumulación, sino por un cambio de dirección que permite ver la realidad de otro modo, que conlleva a una nueva configuración de la teología<sup>274</sup>.

En consecuencia, al igual que en las ciencias naturales, la teología genera resistencias, luchas y sacrificios frente al nuevo paradigma. Y así como el científico puede ser víctima de sus dudas de fe en su disciplina y siente que el piso firme que tenía antes desapareció, esta es exactamente la vivencia de muchos teólogos que pierden su fe en la teología. En esta transformación intervienen factores no solo racionales, sino objetivos y subjetivos, individuales y sociales, así como la misma experiencia o convicción religiosa, al igual que se hace indispensable traducir los distintos lenguajes y formas de pensamiento, además de una real conversión al nuevo paradigma, que generalmente se lleva a cabo por jóvenes defensores<sup>275</sup> que incentivan a la comunidad teológica en sus nuevas generaciones. Luego de este proceso hay tres posibilidades: 1. El viejo paradigma puede absorber el nuevo, 2. El nuevo paradigma se impone al viejo y 3. El nuevo paradigma se archiva o congela por distintos medios<sup>276</sup>.

Hans Küng recalca que, en medio de los cambios de paradigma y la evidente discontinuidad en la transformación, hay también una continuidad fundamental, ya que no se trata de una ruptura absoluta, sino de un desplazamiento de la red conceptual, por lo que en teología el nuevo paradigma ilumina el ejercicio de reformulación de la tradición y nunca se trataría de una absolutamente nueva. Esto se entiende por la naturaleza de la teología, que tiene como objeto y punto de partida el mensaje cristiano testimoniado en la Escritura y la justificación racional de la verdad de la fe cristiana, si bien determinada por la historicidad, diferenciándose de las teologías ahistórico-

---

<sup>274</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 122-124.

<sup>275</sup> Es muy valioso el dato que Hans Küng presenta de un grupo de científicos (Copérnico, Newton, Lavoisier y Einstein) y de teólogos (Orígenes, Agustín y Lutero), quienes siendo muy jóvenes generaron nuevos paradigmas. Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 126.

<sup>276</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 124-128.

mitológicas y las teologías suprahistórico-filosóficas (teología natural filosófica). El primitivo testimonio de fe en Jesucristo es interpretado por el teólogo según la Escritura (como tradición e instancia última), pero se transmite en distintas épocas (pasado, presente y futuro) mediante distintos lenguajes y se traduce a cada contexto<sup>277</sup>.

Hasta este punto, haciendo una valoración de la relectura de Hans Küng hacia la propuesta de paradigmas de Thomas S. Kuhn<sup>278</sup>, en el contexto de la teología, ciertamente su forma de proceder es clara y define con precisión similitudes y divergencias. La distribución entre macromodelos, mesomodelos y micromodelos es una propuesta esquemática con la que se pretende visibilizar el estado de los modelos o paradigmas de la teología, a través de la historia y de la multiplicidad de problemáticas, con una distribución entre niveles que puede funcionar para facilitar la comprensión de la estructura de las revoluciones científicas. Pero precisamente se nota que Hans Küng evade el uso del término revolución<sup>279</sup>, prefiriendo el de transformación, cambio o ruptura.

Y, si bien puede quedar clara, en general, la intencionalidad de la división de esos tres niveles paradigmáticos, no queda claro cuáles son los criterios de Hans Küng para la clasificación y delimitación, pues estos problemas ejemplares pueden ser más o menos grandes, más o menos importantes, dependiendo de la comunidad académica que lo acoja o no como paradigma. Y, finalmente, si bien se entiende por qué Hans Küng insiste en mencionar la interpretación, es necesario recordar que en Thomas S. Kuhn no hay un desarrollo hermenéutico, pues de hecho consideraba que la hermenéutica solo consistiría en una realización del viejo paradigma, intentando explicar los enigmas y las crisis con el fin de dar continuidad a la ciencia normal y no de permitir la creación o validación de

---

<sup>277</sup> Llama la atención que hay una gran similitud en la estructura que ha acompañado varias de las obras de Hans Küng, pues refiriéndose a la perspectiva de las iglesias y religiones en el mundo afirma: “Solo conociendo el proceso anterior (los paradigmas del pasado), podemos comprender la actual situación (los retos del presente) y pronosticar la ulterior evolución (las posibilidades de futuro)”. Hans Küng, *Proyecto de una ética mundial* (Madrid: Trotta, 1990), 160.

<sup>278</sup> Debido a la fecha de publicación de *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica* es evidente que Küng no conoció la obra de la tercera fase de Thomas Kuhn, pero también se puede evidenciar que tampoco menciona el desplazamiento de este último hacia el lenguaje, que ya se muestra en su segunda fase, con lo que queda claro que solamente toma el concepto de paradigma de la primera fase para su propuesta.

<sup>279</sup> Küng considera que en teología la palabra *revolución* genera aversión, como si en algún momento indicara negación del testimonio cristiano original. Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 132.

un nuevo paradigma, por lo que fácilmente se excusaría toda crítica sobre el viejo paradigma con una interpretación sobre el mismo *estatus quo*. No es que niegue el ejercicio interpretativo, pues confiesa abiertamente la existencia de distintos lenguajes culturales y científicos, así como la posibilidad de una traducción entre estos lenguajes (con un límite de inconmensurabilidad para que se genere el cambio), pero en el marco de su propuesta de paradigmas para las ciencias naturales, no tiene la preponderancia que sí se le ha dado con otras características y especificaciones a las ciencias humanas, entre ellas la teología.

Pero claro que el mismo Hans Küng es crítico frente a la aplicación de la perspectiva paradigmática a la teología, en primer lugar, porque los clásicos, libros de texto y maestros son muy importantes en las ciencias naturales, mientras que para la teología, junto con otras instancias teológicas, conciliares y hasta papales son norma normada (*norma normata*), pues la norma primera (*norma normans*) es el testimonio bíblico primitivo (alma de la teología). En segundo lugar, también en teología se dan crisis por factores históricos, sociopolíticos y por evolución intracientífica, y a estos se añade la experiencia espiritual como factor de crisis. En tercer lugar, se considera que el evangelio puede ser impulso de crisis teológica y creación de un nuevo paradigma, con lo que se explicaría también que el centro del mensaje y del testimonio fundamental es el que persiste, pero también genera transformaciones en las que pueden permanecer elementos del paradigma antiguo. Aquí conviene recordar que el mensaje cristiano (evangelio y fe) es diferente de la teología cristiana (doctrina y ciencia), pero la distinción no significa separación, ya que en el evangelio hay lenguajes y esquemas teológicos diversos, y los variados paradigmas teológicos posteriores al evangelio solo dan cuenta del único mensaje cristiano. Por tanto, finalmente, ningún cambio teológico se generaría contra el evangelio de Jesucristo, sino desde él y por él<sup>280</sup>.

En cuarto lugar, especialmente en la teología, una decisión sobre un paradigma se ha llegado a convertir o se ha presentado como si fuera una decisión existencial en contra de la fe, el evangelio y la doctrina católica, pero realmente se trata de un cambio de paradigma teológico, que exige dejar a un lado otro que ya no responde a la realidad. Y,

---

<sup>280</sup> Cf. Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 130-132.

en quinto lugar, radicalizando el punto anterior, cuando se *rechaza* un modelo, “se pasa muy fácilmente del rechazo a la condena y de la discusión a la excomunión. ¡Se identifican evangelio y teología, realidad eclesial y sistema eclesiástico, contenido de la fe y expresión de la fe!”<sup>281</sup>. Cuando se *acepta* un nuevo modelo, “de la innovación se hace tradición, una explicación teológica se convierte fácilmente en verdad revelada; el teologúmeno se convierte en dogma y la tradición en tradicionalismo”<sup>282</sup>. Y cuando se *archiva* un modelo, se ha llegado a realizar en la iglesia “con violencia y represión: ¡contra todos los derechos humanos, persecución de los herejes, inquisición, eliminación física o psíquica de los adversarios o, sencillamente, prohibición de la discusión!”<sup>283</sup>.

Estas últimas son salidas inaceptables de una teología madura, crítica, contextual y equilibrada, que tiene como centro el testimonio del evangelio de Jesucristo. Por tanto, la aplicación que aquí se propone no puede caer en este tipo de errores que finalmente niegan la estructura de las transformaciones teológicas y de las comunidades teológicas, pues ciertamente los paradigmas en teología no solamente son una forma de ver la historia de la teología sino de considerar como viable cualquier ejercicio de transformación. Y si las distintas escuelas teológicas quieren seguir siendo creíbles y razonables, tener un lugar en el debate académico y en las transformaciones sociales, deben continuar con el sano ejercicio de transformación creativa.

---

<sup>281</sup> Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 132.

<sup>282</sup> Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 132-133.

<sup>283</sup> Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 133.

### **Capítulo 3. La estructura paradigmática de la teología de las religiones (teología del pluralismo religioso)**

Luego de haber presentado la forma como entendemos el concepto de paradigma, en el marco de la propuesta de la estructura de las revoluciones científicas, y luego de preguntarnos por la científicidad de la teología, así como por la forma paradigmática como se ha desarrollado a través de la historia y distintas escuelas, a continuación profundizaremos en la teología de las religiones destacando las tensiones, corrientes, y propuestas que han dado lugar a una teología del pluralismo religioso como paradigma.

Como veremos, las tensiones que se generan al tomar conciencia de la pluralidad de experiencias religiosas o al cuestionar el papel de la propia religión frente al amplio horizonte del mundo de las religiones, manifiestan un fenómeno milenario que ha suscitado distintas actitudes o reacciones, pero la transformación mundial del siglo XX, los retos en este primer cuarto del siglo XXI y especialmente gracias a los medios de comunicación, dicha conciencia se ha acelerado hasta el punto de considerar inconcebible la negación de la pluralidad de religiones, así como es necesario tomar una postura firme y equilibrada ante este panorama.

Las reacciones, ciertamente, han sido diversas en cuanto algunos teólogos han tomado una actitud conciliatoria, abierta, impulsada por la dinámica del diálogo, mientras que otros solo han podido considerar la diversidad religiosa como expresión inclusiva de su propia religión y no faltan quienes aún defiendan que la propia religión es la única verdadera, mientras las otras serían falsas expresiones que prefieren evadir o condenar. En este conjunto de respuestas podemos identificar la existencia de macro o mesomodelos, según se asuma la perspectiva de Hans Küng descrita en el capítulo anterior, que han dado lugar al paso de la teología de las religiones hacia una teología del pluralismo religioso, que tiene como telón de fondo una reflexión realizada por varias décadas, con distintos énfasis, matices y disputas.

Pero antes de adentrarnos en esta propuesta particular y en su validez como paradigma para la teología, ubicaremos este discurso en el marco aún más amplio de los estudios sobre el hecho religioso, a través de los aportes que se han generado desde las ciencias de

las religiones, no evidenciando la contribución particular de cada una de estas ciencias, sino identificando las tensiones presentes en el estudio de la religión, pues nos brindan un conjunto variopinto de herramientas para el quehacer de la teología. Desde el escenario de las ciencias de las religiones daremos el paso hacia la teología de las religiones.

Ahora bien, consideramos que si tomamos la frase en un sentido literal: “teología de las religiones”, podría ser entendida como la teología presente en cada una de las diversas manifestaciones religiosas. Si se acepta esta afirmación, por consiguiente, se estaría dando por hecho que en cada religión, según lo entendemos en el contexto occidental, existiría un evidente *corpus* teórico, fruto del esfuerzo consciente por sistematizar reflexivamente las manifestaciones de la divinidad (revelación) y de la respuesta o experiencia religiosa que vive cada creyente o una comunidad (fe). La dificultad se presenta debido a que es imposible asegurar que todas las religiones proporcionen esta misma dinámica, o que se interesen por brindar un espacio privilegiado a dicho ejercicio sistemático académico, tal como se conoce o acepta en el occidente y su teología de cuño cristiano, pues si bien es cierto que algunas religiones tienen un libro sagrado<sup>284</sup> y otras tienen textos que resumen la doctrina o dan pautas de comportamiento, así como cuentan con personas que reflexionan sobre su propia experiencia y algunas tienen una propuesta teológica estructurada<sup>285</sup>, realmente muchas religiones se concentran o hacen más énfasis en la difusión de su experiencia religiosa que en su justificación racional-experiencial o en el ejercicio reflexivo teórico sistemático.

---

<sup>284</sup> Al respecto conviene recordar que en algunos ámbitos la existencia de libros sagrados y fundadores en ciertas religiones da cuenta de las denominadas “religiones del libro”, pero esta expresión es bastante compleja, no solamente porque en el Corán se menciona la “gente del libro” para referirse al judaísmo y el cristianismo, sin incluirse ella misma en este grupo, sino porque es otra manera como se ha identificado el monoteísmo aunque no sea realmente la manera más adecuada o precisa, pero adicionalmente porque estas religiones no siempre han aceptado este apelativo como parte de su compleja identidad y porque la comunicación o divulgación de las religiones ha hecho que exista un libro sagrado, guía o doctrinal en muchas más religiones (monoteístas y no monoteístas). Cf. Guy G. Stroumsa, “El Cristianismo en sus orígenes ¿una Religión de/Libro?”, *Ilu. Revista de las Ciencias de las Religiones* Vol. 7 (2002): 121-139; Rémi Brague, “Para acabar de una vez con los tres monoteísmos”, *Communio: revista católica internacional* 4 (2007): 33-49.

<sup>285</sup> Cf. Elliot J. Cosgrove, ed., *Teología judía de nuestro tiempo. Una nueva generación explora los fundamentos y el futuro de la fe judía*, trad. Francisco J. Molina de la Torre (Salamanca: Sígueme, 2012). Aquí no se generará una ampliación sobre qué religiones tienen teología y cuáles no, pues daría lugar a otro problema de investigación muy distinto, pero adicionalmente sí se puede evidenciar un camino de diálogo y confrontación con elementos teológicos, Cf. Hans Küng, *El cristianismo y las grandes religiones. Hacia un diálogo con el islam, el hinduismo y el budismo*, trad. J.M. Bravo Navalpotro y R. Godoy (Madrid: Libros Europa, 1987).

Otra forma como se ha interpretado la teología de las religiones es a través de una teología mundial de la religión comparada, tal como la propuso W. Cantwell Smith, en donde se defendería una fe común a todas las religiones<sup>286</sup>. Esta iniciativa con una visión holística es cuestionada porque la adhesión a una experiencia religiosa se hace generalmente sobre los límites de una tradición definida, por lo que, si bien puede ser valiosa como visión integradora, se corre el riesgo de perder el valor de la identidad de cada experiencia religiosa, diluida en una teología de conjunto.

Con el fin de identificar las dinámicas de la teología del pluralismo religioso, haremos un recorrido por distintas formas como el cristianismo católico ha reaccionado ante la multiplicidad de credos o experiencias religiosas, teniendo en cuenta tanto las afirmaciones del magisterio de la Iglesia, como el pensamiento de algunos de sus representantes, especialmente de los contemporáneos, aquellos que dieron lugar a este tipo de teología antes, durante y después del Concilio Vaticano II, para finalmente explicitar algunos de los modelos que configuran los cambios paradigmáticos y terminar con la propuesta de la teología cristiana del pluralismo religioso de Jaques Dupuis.

### **3.1 El marco de las ciencias de las religiones**

El hecho religioso y la diversidad religiosa han sido constantemente objeto de estudio de distintas ciencias, con el fin de explicitar el significado de las religiones, su esencia, estructuras, tipos de experiencias, doctrinas, cultos y categorías representativas. Estas ciencias “de las religiones”, aunque retoman el bagaje histórico (teórico y práctico) de la humanidad y las expresiones religiosas que se remontan al inicio de las culturas, realmente nacen como ciencia o disciplina independiente y oficialmente reconocida hasta el siglo XIX. Desde el principio su objetivo consistía en brindar un escenario común, para aunar esfuerzos entre las ciencias u horizontes que la comprendían, facilitar el acercamiento hacia el mismo objeto de estudio y así generar una mejor comprensión de las religiones en la diversidad de sus expresiones.

---

<sup>286</sup> Cf. W. Cantwell Smith, *Towards a World Theology. Faith and the Comparative history of Religion* (London: Macmillan, 1981).

Las ciencias de las religiones también surgen, en cierta medida, como un movimiento de emancipación de la filosofía y la teología, pues estas dos eran las únicas ciencias que anteriormente se ocupaban de la religión<sup>287</sup>. Se trataba de un compartimento exclusivo, pues otras ciencias mostraban poco interés e incluso rechazaban o eran indiferentes ante la religión. Pero con el surgimiento de las ciencias de las religiones se evidencia un cambio colectivo, que tendrá que ser confrontado con la real y pertinente capacidad para establecer relaciones en la frontera de cada ciencia, realizar un trabajo mancomunado y hasta retomar metodologías, énfasis y contextos propios de cada ciencia, pasando así de una visión monodisciplinar a una interdisciplinar<sup>288</sup>.

Ahora bien, la estructura y el desarrollo constante de estas ciencias, que se mantiene hasta nuestros días, refleja que la religión es una realidad innegable de la condición humana, que permanece en el entramado de las relaciones y en las múltiples expresiones culturales con distintas variaciones, incluso contra los pronósticos del secularismo moderno que privilegiaba el ejercicio de la razón y las pruebas fácticas. De igual manera, ya que “la posmodernidad, con su llamada a la despedida de todo fundamento y la desmitificación radical de toda realidad global, es una forma de ateísmo nihilista que no pretende reapropiarse nada, y por eso mismo representa el rechazo máximo de Dios y la religión”<sup>289</sup>, aunque reconozcamos la influencia innegable y la transformación que se ha presentado en la posmodernidad, no obstante los soportes metafísicos de las expresiones religiosas perviven, ciertamente no de la misma manera que en otras épocas, pero están presentes en una mutación particular.

De este modo se evidencia que la religión no se ha acabado, sino que ha resistido las críticas, en algunas ocasiones mediante un movimiento de repliegue hacia las lógicas propias, levantando muros en sus propias fronteras para no dejarse afectar, sin importar

---

<sup>287</sup> Cf. José Morales, *Teología de las religiones* (Madrid: Rialp, 2008), 14.

<sup>288</sup> Este movimiento de lo monodisciplinar hacia lo interdisciplinar e incluso transdisciplinar es desarrollado por autores cercanos a la propuesta del pensamiento complejo. Cf. Edgar Morin, *Introducción al pensamiento complejo*, trad. Marcelo Pakman (Barcelona: Gedisa, 1998) y Raúl Motta, «Complejidad, educación y transdisciplinariedad», *Polis* 1, 3 (2002): 1-21.

<sup>289</sup> José María Mardones, *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento* (Santander: Sal Terrae, 1998), 81.



los reproches o evidencias en contra de sus teorías y sus prácticas, incluso cayendo en actitudes fundamentalistas. Pero en otras ocasiones las religiones han aceptado el diálogo y la confrontación con los argumentos que se le presenten, según los momentos históricos y las necesidades contextuales, en una interlocución performativa que ha facilitado la apertura de sus fronteras y su madurez. Y, de manera paralela, las ciencias de las religiones también han dado una respuesta particular generalmente crítica, desde sus horizontes y pretensiones al asumir esta realidad de la religión.

Antes de seguir profundizando en la forma como perviven las religiones, se haría indispensable tener claro que entre las ciencias que se dedican a su estudio hay una lúcida distinción, según la función que cumplen o el objetivo por el cual fueron formuladas. De esta manera encontramos “el *inventario del dato positivo* religioso, objeto específico de la *historia*, la *sociología* y la *psicología*; el *análisis de las estructuras* del hecho religioso, objeto de la *fenomenología*; y la *valoración de los mensajes* de las religiones, objeto de la *teología* y de la *filosofía*, según modo propio”<sup>290</sup>, por solo mencionar las ciencias de las religiones más reconocidas.

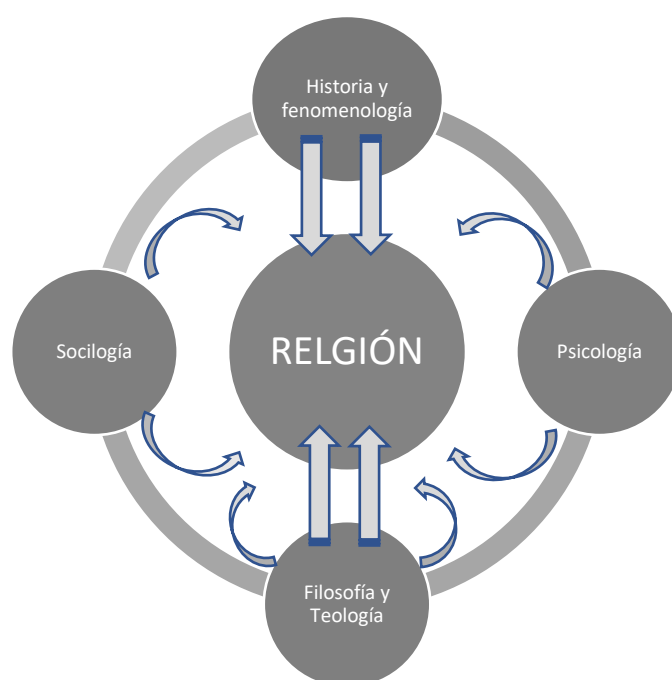
**Tabla 1. Distribución de las Ciencias de las religiones (Vicente Martín Pindado)**

<b>Componente de estudio</b>	<b>Ciencia de la religión correspondiente</b>
Inventario del dato positivo	❖ <i>Historia</i> ❖ <i>Sociología</i> ❖ <i>Psicología</i>
Análisis de las estructuras	❖ <i>Fenomenología</i>
Valoración de los mensajes	❖ <i>Teología</i> ❖ <i>Filosofía</i>

<sup>290</sup> Vicente Martín Pindado, Coord., *El hecho religioso. Datos, estructura, valoración* (Madrid: CCS, 1996), 14.

También hay variaciones en la interpretación sobre el proceder de las ciencias de las religiones. Así, Vicente Martín Pindado considera que la ciencia que aborda la religión en sí misma, de manera totalmente directa, es la historia de las religiones y de esta se desprende la fenomenología, mientras que el acceso indirecto o colateral se encuentra en la sociología y la psicología. Por su parte, la filosofía y la teología tendrían un punto intermedio entre el abordaje directo e indirecto, según el criterio de racionalidad o de confesionalidad, respectivamente<sup>291</sup>.

**Diagrama 1. Proceder de las ciencias de las religiones (Vicente Martín Pindado)**

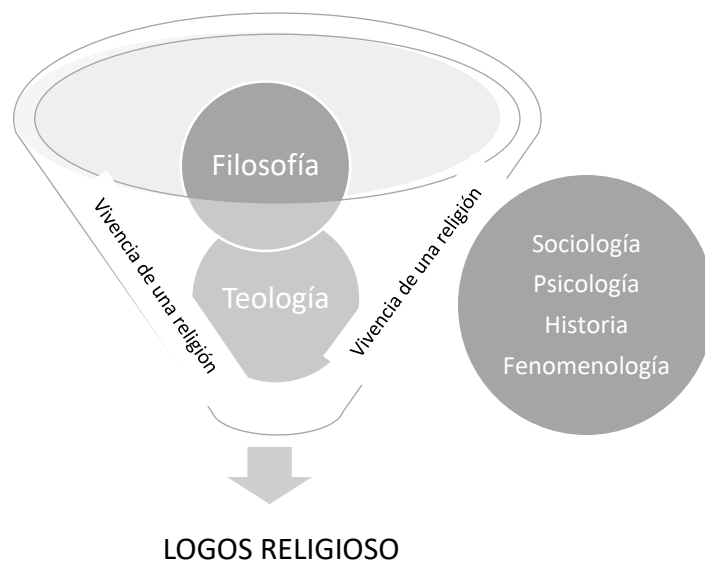


Además de esta disposición de las ciencias de las religiones podemos encontrar otras que evidencian que la distinción inicialmente aquí presentada no es aceptada unilateralmente por el conjunto de personas y escuelas que estudia la religión, pues no solamente hay diversas formas de entender las religiones, sino que existe toda una variedad de taxonomías en la misma estructura de los estudios que se dedican a ella. Así pues, el teólogo Andrés Torres Queiruga inicialmente distingue entre la vivencia de una religión y su momento reflexivo en un *logos*. Si este *logos* religioso se aplica desde dentro, se trata

<sup>291</sup> Vicente Martín Pindado, Coord., *El hecho religioso. Datos, estructura, valoración*, 14.

de la teología. Si se aplica desde fuera, se trata de ciencias que solo en algún momento se ocupan de lo religioso. En este segundo grupo están la sociología y la psicología, pero también se cuentan la historia y la fenomenología, que particularmente nacieron vinculadas al ámbito religioso, pero luego se abrieron a otras perspectivas y se independizaron. Y, finalmente, la filosofía es la que aquí ocupa el lugar intermedio, pues tiene la peculiaridad de situarse desde dentro o desde fuera del logos religioso, según sea su intención<sup>292</sup>. Pero, claro está, esta es la visión de un teólogo.

**Diagrama 2. Proceder de las ciencias de las religiones (Andrés Torres Queiruga)**



De manera paralela, pero en una perspectiva tal vez más específica, el fenomenólogo e historiador Jacques Waardenburg concibe la ciencia (en singular) de las religiones a través de cuatro caminos dirigidos hacia la identificación de la metodología investigativa: “la investigación literaria e histórica, la investigación comparada, la investigación contextual desarrollada sobre todo por las ciencias sociales, y la investigación del sentido, a la que denominaremos investigación hermenéutica aplicada”<sup>293</sup>. Lo particular de su propuesta, además de la estructura a partir de la cual se puede realizar el acercamiento a la religión o al hecho religioso, se basa en que no menciona directamente el elenco de las

<sup>292</sup> Andrés Torres Queiruga, “Teología, filosofía y ciencias de la religión”, en José Gómez Caffarena, ed., *Religión* (Madrid: Trotta, 1993), 223-224.

<sup>293</sup> Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, trad. Támara Murillo Llorente (Bilbao: Desclee, 2001), 12.

demás ciencias como sí hacen los otros académicos aquí referenciados, aunque posteriormente se podría deducir o se explicitar algunas de ellas.

**Tabla 2. Metodología investigativa de la ciencia de las religiones**

<b>Metodología investigativa</b>	<b>Ciencia de la religión</b>
Investigación literaria e histórica	<i>Historia</i>
Investigación comparada	<i>Historia comparada, fenomenología</i>
Investigación contextual	<i>Sociología, psicología</i>
Investigación del sentido	<i>Filosofía y teología</i>

Asimismo, Waardenburg considera que este conjunto de caminos conduce o hace parte de una sola disciplina autónoma (ciencia de las religiones), que se encarga de las experiencias religiosas y su significado, pero también de identificar lo religioso presente en fenómenos ordinarios (algo así como una dimensión religiosa de la realidad) y el sentido de las religiones mismas (como estructura u organización)<sup>294</sup>. Finalmente, considera que la ciencia de las religiones, en su razón de ser como ciencia independiente, tiene una serie de objetivos que pretende cumplir y están en conexión con las aproximaciones antes mencionadas:

En primer lugar, pretende despertar un interés renovado hacia ese fenómeno humano por excelencia constituido por la religión. Por otro lado, tiende a producir conocimientos sólidos, científicamente rigurosos, en el campo religioso. Además, aspira a captar lo que han expresado personas o incluso comunidades, con sus palabras y con sus actos, en lo referente al sentido de la vida y al significado que su religión ha tenido para ellos. El investigador, claro está, deberá escucharlos sin imponerles un punto de vista externo. Por último nuestra ciencia de las religiones se dedica a la investigación de hechos, de reglas, de estructuras y de significados que han tenido para otros determinados datos religiosos. Con ello abre las puertas a la reflexión personal y al diálogo con los otros –tanto si pertenecen al pasado como si están vivos–<sup>295</sup>.

<sup>294</sup> Cf. Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 12.

<sup>295</sup> Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 13-14.

Esta ciencia de las religiones, en su independencia de la misma experiencia o afectación religiosa, tiene en cuenta los distintos esfuerzos por conceptualizar la “religión”, pero no una sola religión o las religiones en sí mismas para defenderlas o motivar su confesionalidad, sino para explicitar los comportamientos y estructuras que tienen el potencial de ser religiosos en un escenario socio-cultural. Así, en toda religión (1) se puede identificar la tendencia a expresar la existencia de una realidad distinta con la que se establece algún tipo de relación o comunicación. No se trata necesariamente de una metarrealidad, pues algunas religiones prefieren expresar esas otras realidades dentro de la misma existencia humana. (2) En toda religión se interpreta religiosamente el conjunto de posibles experiencias humanas, tanto individual como en grupo, pero solamente se tiene esta experiencia religiosa si se acepta la existencia de esa realidad distinta del primer punto. (3) Existe una normatividad presente en toda religión, que tiene el carácter de absoluta, se fundamenta en la realidad de origen religioso y tiene sentido dentro del propio ámbito sociocultural en que nace<sup>296</sup>.

De manera paralela, para que algo sea considerado como “religioso” (adjetivación de la religión), según la ciencia de las religiones, es necesario que una comunidad o contexto cultural determinado asuma un fenómeno como religioso. Asimismo, generalmente el investigador tiene la capacidad de identificar lo religioso como algo que posee una referencia absoluta para una comunidad de creyentes y que se manifiesta en una serie de hechos o fenómenos. Esta diferenciación adquiere importancia porque usualmente primero se acude al estudio de los fenómenos religiosos que hacen posible una religión, no se accede primero al concepto o idea abstracta de religión<sup>297</sup>.

En lo que a nosotros se refiere, pensamos que un trabajo de investigación no exige obligatoriamente un concepto de religión anteriormente determinado de manera rigurosa. Preferimos partir de una delimitación provisional y precisarla y mejorarla a medida que progresa nuestra investigación. Un punto de partida de este tipo es particularmente adecuado para las aproximaciones que, en lugar de aislar a una religión de su marco sociohistórico, la analizan en su relación continua con sus

---

<sup>296</sup> Cf. Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 18-21.

<sup>297</sup> Cf. Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 24-27.

contextos concretos. Nos hace falta hoy un concepto de religión que tenga en cuenta la pluralidad de las culturas y que permita enfocar las religiones como sistemas de signos propios de esas culturas<sup>298</sup>.

En este sentido es evidente la importancia que se da a la experiencia religiosa, que puede ser de distinta índole. Así es posible identificar, en primer lugar, una experiencia en donde la persona experimenta su propia tradición religiosa, en el marco de una comunidad y normatividad establecidas. En segundo lugar, la experiencia estaría por fuera de una religión determinada para ubicarse en una tradición cultural o social que la persona puede aceptar o rechazar. En tercer lugar, se puede identificar la experiencia de quienes se ven confrontados por una religión extranjera, generalmente delimitada a un territorio o comunidad geográfica. Y, en cuarto lugar, se encuentra la experiencia de quienes perciben un testimonio de vida inspirado en una religión que, a su vez, puede generar transformación en quienes le encuentran sentido<sup>299</sup>.

El problema se presenta con la definición misma de religión, pues algunos intentos de conceptualizarla parecieran ser impertinentes y hasta arbitrarios en la aplicación, debido especialmente a que surgen en ámbitos delimitados como el occidente y, por tanto, no podrían dar cuenta de las experiencias del oriente o que se salen de los esquemas convencionales. No obstante, lo que permanece es la capacidad que tienen las religiones de ser sistemas orientadores y dadores de sentido de la humanidad, aunque corren el peligro de limitarse a ser sistemas orientadores exclusivamente sociales, perdiendo su referencia religiosa o trascendente. En otros casos, hay sistemas orientadores que sin ser religiosos adquieren este matiz y se convierten en absolutos para algunas comunidades. Finalmente, la ciencia de las religiones prefiere acudir a la definición de religión como sistema orientador, pero de manera provisional, en una conceptualización abierta que al mismo tiempo le permita la utilización metodológica que le brinda cada ciencia, en una clara intencionalidad interdisciplinar.

---

<sup>298</sup> Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 26.

<sup>299</sup> Cf. Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 22-23.

Desde una perspectiva similar, Lluís Duch considera que definir la religión genera dificultades, pero se hace necesario adoptar una para dar continuidad al trabajo académico y llegar a acuerdos. Asimismo, afirma que las definiciones que se han dado sobre religión se pueden clasificar en dos grupos, en el primero están las de orden “sustancial”, que indagan sobre su componente fundamental o esencial. En el segundo se encuentran definiciones de orden “funcional”, en donde se descubre su utilidad o eficacia en los diversos contextos en donde se encuentra. Por tanto, él mismo considera la religión como “la articulación sociocultural de las disposiciones predadas del ser humano, la cual en cada tiempo y espacio concretos otorga sentido a la totalidad de la existencia humana”<sup>300</sup>, con lo que estaría muy cerca del sistema orientador y dador de sentido propuesto por Waardenburg.

Retomando el marco de las ciencias de las religiones, desde la perspectiva de Wolfhart Pannenberg, la teología ocupa un lugar preponderante debido a que estudia: “las manifestaciones de la realidad que todo lo determina, transmitidas por las tradiciones religiosas, es decir, las manifestaciones del ‘poder sagrado’ que adoran las respectivas religiones, para ver hasta qué punto se confirman de hecho como tales las experiencias de los hombres que están en la tradición religiosa correspondiente”<sup>301</sup>.

Según este argumento las demás ciencias de las religiones solo serían auxiliares, mientras que la teología de las religiones sería la ciencia de las religiones por antonomasia, en cuanto se dedica a la experiencia vital de las religiones, desde una postura inclusiva y crítica, ya que no parte de una sola religión ni un solo horizonte interpretativo religioso, sino de la realidad divina presente en las religiones, pero especialmente pone en cuestionamiento la capacidad que deberían tener ellas “para integrar la experiencia cambiante de la realidad, sobre la base de los motivos de su propia tradición, y para asimilar los momentos de verdad que surjan de las otras tradiciones religiosas a la luz de dicha experiencia”<sup>302</sup>.

---

<sup>300</sup> Lluís Duch, *Antropología de la religión*, trad. Isabel Torras (Barcelona: Herder, 2001), 105

<sup>301</sup> W. Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 372.

<sup>302</sup> W. Pannenberg, *Teoría de la ciencia y teología*, 374.

Ahora bien, desde una equilibrada perspectiva interdisciplinar no es posible desconocer el aporte que cada una de las ciencias de las religiones ha realizado y que la misma teología se ve nutrida de ellas para hacer cada vez más consistentes y pertinentes sus argumentos. Las ciencias de las religiones deben ser consideradas como una riqueza y la teología tiene mucho que aprender y dialogar con ellas, no en actitud de superioridad, sino de par académica, independientemente de la opción religiosa o el énfasis investigativo, pues se trata de una relación académica que escucha argumentos y, aunque lo más seguro es que se entrará en una zona de conflicto, debiera procurarse un sano diálogo y un encuentro que posibilite el crecimiento mutuo.

Esta postura no se toma solamente porque algunos teóricos o expertos en ciencias de las religiones puedan considerar como inadecuado que el conjunto de disciplinas que la conforman solamente cumpla el papel de “auxiliares”, sino para facilitar un sincero ejercicio interdisciplinar. De lo contrario esto resultaría tan peligroso como que el estudio del hecho religioso se disuelva en cada una de esas ciencias de manera independiente y se olvide el horizonte más complejo de las ciencias de las religiones<sup>303</sup>, en una perspectiva de conjunto.

Asimismo, vale la pena resaltar que las ciencias de las religiones, en su intención de retomar los hechos religiosos como objeto de investigación científica, provoca que los resultados sean lo suficientemente racionales, neutros y creíbles, que no dependan simplemente de una figura, persona o institución para su credibilidad como propuesta académica. Igualmente, esta postura permite un equilibrio entre la crítica y la apologética de la religión que, generalmente, se expresa en el estudio de “la realidad empírica de las religiones, la existencia fáctica de una religión particular y la religión en general, los comportamientos legitimados por la religión y la función social de las religiones”<sup>304</sup>.

Entre las potencialidades y beneficios que conlleva la postura crítica de las ciencias de las religiones, se destaca la capacidad para identificar dentro de las religiones procesos, costumbres y discursos fundados en ideologías, entendidas estas últimas como la

---

<sup>303</sup> Cf. Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 27.

<sup>304</sup> Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 52.



manipulación y sacralización de algunas ideas con el fin de beneficiar un sector particular, así como una postura cerrada y acrítica<sup>305</sup>. Generalmente estas ideologías están en contradicción con las fuentes textuales y la finalidad religiosa se transforma en finalidad social, económica, política o de simple dominio por cualquier medio. Pero la capacidad crítica también se vuelca sobre las mismas ciencias de las religiones, sobre sus discursos y argumentos, pues los precursores pueden estar claramente manipulados o influenciados por impulsos ideológicos, que es necesario identificar para seguidamente volver a la realidad fáctica<sup>306</sup>.

De la misma forma, las ciencias de las religiones tienen la potencialidad o la capacidad de convertirse en una fuente de conocimientos que podría favorecer procesos de enseñanza y de comunicación de las religiones, con mayor asertividad, pues brindaría conocimientos sólidos, fruto de procesos investigativos sistemáticos. Y entre estas potencialidades se destaca que “contribuye a reforzar la cooperación y el diálogo entre creyentes de tradiciones religiosas, religiones o confesiones diferentes. En su aspecto práctico, tales avances llevan a una mejor comprensión mutua y a un compromiso en favor de la dignidad humana”<sup>307</sup>, al tiempo que se disipan malentendidos y se van abandonando viejos prejuicios, para así acoger un espíritu de comprensión mutua y de conocimiento con fundamentos consistentes.

### **3.2 El desarrollo de la teología de las religiones**

El término *teología* ha sido usado por Werner Jaeger en la identificación de la reflexión religiosa o la *teología* de los primeros filósofos griegos, en donde la razón-logos es la que dirige explícitamente las explicaciones o los cuestionamientos realizados sobre las manifestaciones de los dioses o de la religiosidad del pueblo heleno<sup>308</sup>. De otra parte, reiterando lo ya mencionado, se encuentra la tradición cristiana que, como parte de su mismo desarrollo y manifestación histórica, se ha valido permanentemente del concepto y del ejercicio teológico para dar cuenta de su propia experiencia religiosa. Y aunque la

---

<sup>305</sup> Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, “¿Es la teología una ideología? Acercamiento desde la teoría crítica al quehacer teológico”, en Giersp, *Mirada pluridisciplinar al hecho religioso en Colombia: avances de investigación*, 31-44 (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2009).

<sup>306</sup> Cf. Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 54-56.

<sup>307</sup> Jacques Waardenburg, *Religiones en diálogo. Significados religiosos*, 57.

<sup>308</sup> Cf. Werner Jaeger, *La teología de los primeros filósofos griegos*. Esta misma será identificada, a partir de Agustín, como teología natural, en oposición a la teología sobrenatural o propiamente cristiana.

palabra *teología* es idéntica morfológicamente en ambos casos, hay una clara diferencia, pues la teología cristiana no se vuelca solamente sobre la razón-logos como ejercicio reflexivo humano (*intellectus*), sino que parte precisamente de la experiencia de la revelación o automanifestación de Dios en Jesucristo y se recibe por fe como don o gracia del Espíritu Santo (*auditus fidei*), para luego generar una reflexión crítica, que se actualiza constantemente (*intellectus fidei*) y así se favorece una vida de fe madura y contextual.

Sin negar la existencia de *corpus* teológicos presentes de manera primitiva, parcial o totalmente desarrollados en otras religiones y manifestaciones de fe, aquí se hace una opción por el último modelo (teología cristiana) como ejemplar, especialmente porque en la tradición cristiana podemos encontrar precisamente el desarrollo de una “teología de las religiones” con el fin de comprender cuál es la reflexión que surge cuando los creyentes entran en contacto y se confrontan ante el conjunto de las llamadas “religiones no-cristianas”<sup>309</sup>.

Aunque precisamente esta última expresión (no-cristianos) es problemática en cuanto, si bien surge de la Declaración *Nostra aetate* sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones “no cristianas”<sup>310</sup>, ha resultado ofensiva por definir las demás expresiones religiosas por lo que no son. Al respecto Dupuis afirma que “parece que se les negara su propia identidad en cuanto otros, en su especificidad irreductible, al tiempo que se los disfraza ridículamente con un título que no afirma de ellos más que una cosa, a saber: que no son nosotros”<sup>311</sup>. Sin embargo, será una expresión común que muchos teólogos usan en un sentido pragmático porque facilita la descripción y no necesariamente por desprecio hacia las religiones distintas a la cristiana.

---

<sup>309</sup> César Izquierdo da cuenta del uso de esta expresión que tiene una carga significativa, pues se remonta a la antigua acusación de paganos e infieles. Cf. *Teología fundamental* (Pamplona: Eunsa, 2009), 216. Pablo VI se refirió a “confesiones religiosas no cristianas”. Cf. Pablo VI, *Carta encíclica Ecclesiam suam. El “mandato” de la Iglesia en el mundo contemporáneo*, n. 40, consultada en enero 14, 2017, [http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_06081964\\_ecclesiam.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html).

<sup>310</sup> Cf. “Declaración *Nostra Aetate*. Sobre las relaciones de la iglesia con las religiones no cristianas”, en *Concilio Vaticano II* (Bogotá: San Pablo, 1995).

<sup>311</sup> Jaques Dupuis, *Jesucristo al encuentro de las religiones*, trad. Juan Padilla Moreno (Madrid: Paulinas, 1991), 11.

Antes de adentrarnos en este tipo de argumentaciones, conviene aclarar que la teología de las religiones como disciplina teológica que se dio en el marco de la época cercana al Concilio Vaticano II, adquiere mayor aceptación durante el Concilio con sus declaraciones y algunos años más tarde se amplía y diversifica a través de la producción académica. En la década de 1960 se encuentran teólogos que consideran la posibilidad de la salvación en las demás religiones, como “H.U. von Balthasar, H. de Lubac, E. Cornelis, H. Fries, H. Maurier, H. Nys, K. Rahner, H.R. Schlette, G. Thils y R.C. Zaehner”<sup>312</sup>. De estos se destacan por su aporte propiamente teológico Schlette con el desarrollo reflexivo sobre la historia de la salvación y Rahner con la visión del cristianismo anónimo, si bien fue V. Boublik quien presentó el primer estudio extenso con un tratamiento sintético, desarrollando y diferenciando la teología de las religiones y la teología de la religión<sup>313</sup>:

La teología de la religión estudia, a la luz de la fe cristiana, la experiencia religiosa común a toda la humanidad como una “espera anónima” del misterio de Cristo: la experiencia religiosa, con sus dos componentes -trascendencia e inmanencia-, representa, en la historia de la humanidad, la manifestación más alta de la “creaturidad humana” en relación con un Absoluto que actúa sobre ella. Las religiones del mundo son varios “rostros” o expresiones de la experiencia religiosa humana que es al mismo tiempo una y multiforme. La teología de la religión conduce a una teología de las religiones<sup>314</sup>.

Esta distinción da cuenta de los primeros interrogantes que nos hemos planteado en este capítulo, si bien ya en el marco de la teología cristiana como lugar desde el que se hace

---

<sup>312</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, trad. Ramón Alfonso Díez Aragón y María del Carmen Blanco Moreno (Santander: Sal Terrae, 2000), 13.

<sup>313</sup> Conviene mencionar la bibliografía básica que ha hecho posible el desarrollo de la teología de las religiones: H.U. von Balthasar, *Teología de la historia*, trad. José María Valverde (Madrid: Guadarrama, 1964); *Solo el amor es digno de fe*, trad. Carlos José Vigil (Salamanca: Sígueme, 1971); H. de Lubac, *Paradoja y misterio de la Iglesia*, trad. Alfonso Ortiz García (Salamanca: Sígueme, 2014); E. Cornelis, *Valores de las religiones no cristianas*, trad. Pedro Meca (Barcelona: Nova Terra, 1970); H. Fries, *Das Christentum und die Welt Religionen* (Würzburg: Sr. Ottilien, 1965); H. Maurier, *Essai d'une théologie du paganisme* (París: L'Orante, 1965); H. Nys, *Le salut sans l'évangile* (París: Cerf, 1966); K. Rahner, “El cristianismo y las religiones no cristianas” en *Escritos de teología* Vol. V, trads. J. Molina, L. Ortega, A. P. Sánchez Pacual, E. Lator, 135-156 (Madrid: Taurus, 1964); y “Los cristianos anónimos”, en *Escritos de teología* Vol. VI, 535-544 (Madrid: Taurus, 1969); H.R. Schlette, *Die Religionen als Thema der Theologie* (Freiburg: Herder, 1964); G. Thils, *Propos et problèmes de la théologie des religions non chrétiennes* (Toumai: Casterman, 1966); R.C. Zaehner, *The Catholic Church and World Religions* (London: Burns and Oates, 1964); V. Boublik, *Teologia delle religioni* (Roma: studium, 1973).

<sup>314</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 15.

la teología, por lo que es posible diferenciar entre una *teología de la religión* (se trata de un singular universal<sup>315</sup>) que reflexiona la experiencia religiosa presente en el mundo, con respecto a la *teología de las religiones* (se trata de un singular plural) que reflexiona sobre las múltiples y variadas manifestaciones religiosas y que se explicita en algunos casos como *teología del pluralismo religioso* (se trata de un singular plural relacional), dando mayor énfasis no solo a la multiplicidad, sino al valor de las relaciones que se pueden establecer en el encuentro entre las religiones, un encuentro en la diferencia, si bien tengan algunos elementos comunes.

Por su parte, Raúl Berzosa prefiere referirse a la teología posmoderna, contextual, interreligiosa y ecuménica de Hans Küng, pero particularmente la ubica en el conjunto de las teologías del genitivo<sup>316</sup>. Esta teología tendría como objeto de estudio la pluralidad de experiencias religiosas, es decir, que no se dedicaría a una religión o creencia en particular, sino que dirigiría su atención al fenómeno general de las manifestaciones religiosas, intentando dilucidar la manera como el cristianismo se relaciona con esas otras religiones. Algo muy distinto sucede con la teología del pluralismo religioso que propone José María Vigil, quien la ubica fuera de las teologías del genitivo, pues se trataría más de una teología del ablativo, una teología “desde” el pluralismo religioso que no corresponde a una parte de la teología, a un tema o un sector, sino a una nueva perspectiva transversal o una nueva forma de hacer teología desde el conjunto de sus áreas y problemáticas, pero teniendo como principio el pluralismo religioso<sup>317</sup>.

Mientras tanto, los teólogos que siguen una línea conservadora la conciben como “la disciplina que analiza con criterios dogmáticos el sentido y el valor de las religiones de

---

<sup>315</sup> Esta descripción que aquí se propone no se puede confundir con el “universal concreto” como teoría cristológica de Hans Urs von Balthasar. La pretensión es descriptiva de la teología de las religiones que se puede desarrollar a través de distintos caminos, pero aquí se proponen tres: 1. Como “Teología de la religión” en cuanto *singular universal*, en donde la teología es “una” empresa de reflexión disciplinar (en singular), no necesariamente unificada y es de la religión, también en singular, pero tiene como objeto de estudio el hecho religioso en general, la religión como manifestación cultural e histórica. 2. Como “teología de las religiones”, en cuanto *singular plural*, teniendo como elemento diferenciador la “pluralidad” de expresiones religiosas que guían el ejercicio teológico. 3. Como “teología del pluralismo religioso”, en cuanto *singular plural relacional* que añade la intencionalidad de diálogo o encuentro.

<sup>316</sup> Cf. Raúl Berzosa Martínez, *Hacer teología hoy: retos, perspectivas, paradigmas* (Madrid: San Pablo, 1994), 128-129.

<sup>317</sup> Cf. José María Vigil, “Teología del Pluralismo Religioso: nueva etapa para la Teología de la Liberación”, *Franciscanum* 155, Vol. LIII (2011): 15-42; *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de Teología Popular* (Quito: Abya Yala, 2005).

la tierra en su relación con el cristianismo”<sup>318</sup>. Por consiguiente, sería una ciencia teológico-normativa, con la potestad para establecer criterios de valoración de las otras religiones desde la perspectiva exclusiva de la revelación cristiana. Se trataría de una especie de ciencia propiamente cristiana, no de una teología universal de las religiones, porque evidentemente no le interesa tomar una posición equitativa y, por consiguiente, tampoco considera entre sus objetivos el diálogo<sup>319</sup>.

La relación que desde esa postura se establece es particular, porque si bien no aceptan la crítica de Barth a las religiones y no consideran que las religiones son obstáculos para la revelación de Dios, sus seguidores afirman que la plenitud de la salvación fue dada exclusivamente a través de Jesucristo, por lo que las demás religiones solamente son manifestaciones preparatorias, previas a la revelación final cristiana. Esta teología en algunas ocasiones reconoce que las demás religiones son válidas, pero relativamente, solo en la medida en que se conducen hacia el cristianismo y se puedan identificar elementos de santidad y verdad<sup>320</sup>.

Ante esta forma de entender la teología de las religiones existen perspectivas mucho más profundas y sistemáticas, como la de Jaques Dupuis y la manera como asume desde la teología cristiana el hecho real de la diversidad religiosa, que va a ser identificada mediante paradigmas y modelos, verificables particularmente en las actitudes y reacciones de las instituciones, los creyentes y los teólogos, frente a dicha pluralidad de credos religiosos. Para comprender su postura, Dupuis opta por aclarar que, en el conjunto de las ciencias de la religión, la teología cumple una función particular al ocuparse del aspecto histórico-salvífico de las religiones, teniendo la revelación cristiana como su fuente principal de interpretación y desde la perspectiva de la fe<sup>321</sup>.

Del mismo modo, Dupuis entiende que su teología de las religiones es específicamente cristiana y esto no significa perder de vista la globalidad o universalidad de la experiencia religiosa, sino que se ubica en la propia tradición religiosa como plataforma para el

---

<sup>318</sup> José Morales, *Teología de las religiones*, 37.

<sup>319</sup> Cf. José Morales, *Teología de las religiones*, 37-38.

<sup>320</sup> Cf. “Declaración *Nostra Aetate*. Sobre las relaciones de la iglesia con las religiones no cristianas”, n. 2.

<sup>321</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 15-18.

encuentro, no para pretender nivelar las experiencias, sino para permitir el diálogo. Y Dupuis identifica que efectivamente hay un desplazamiento de la denominación “teología de las religiones” por la “teología del pluralismo religioso” que no solo se pregunta por la posibilidad de la salvación en las otras religiones y el papel que le atribuye el cristianismo a ellas, sino que se indaga por la causa del pluralismo y por la posibilidad de una convergencia, entre el respeto por la diferencia y el enriquecimiento mutuo<sup>322</sup>.

Entonces, la teología del pluralismo religioso o el pluralismo religioso en la teología se puede asumir como paradigma, en el marco de este trabajo, como *matriz disciplinar* que responde a los enigmas y la crisis que ha generado la teología exclusivista o inclusivista en cuanto ciencia normal, ante el encuentro del cristianismo con la pluralidad de religiones en todo el mundo, con sus teorías y sus praxis. En concordancia con lo explicitado en capítulos anteriores, este paradigma teológico tiene en alta estima y cuida de manera especial su relación con la historia<sup>323</sup>, con la teología del pasado, tanto por recurrir a la fuente de la Sagrada Escritura, a la Tradición, al Magisterio, como al desarrollo teológico de los siglos posteriores.

Uno de los puntos de quiebre para este nuevo paradigma se ubica en el Concilio Vaticano II, que acoge la inquietud que generan los nuevos enigmas contextuales, que reflejan una ruptura con el pasado que motiva muchas de sus afirmaciones, promoviendo la disputa entre distintas escuelas y “si bien en este ámbito es necesaria una cierta continuidad con el pasado, no es menos cierto que se requiere una clara discontinuidad, equivalente a una auténtica conversión”<sup>324</sup>. Esta afirmación de Dupuis, dirigida a la estructura de la teología y no a una intencionalidad misionera, está en plena consonancia con la necesaria conversión que Thomas Kuhn manifiesta como imprescindible en un cambio paradigmático. Y el panorama se complementa al identificar que en el primer periodo del

---

<sup>322</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 18-27.

<sup>323</sup> “Una teología cristiana del pluralismo religioso no puede ser formulada a priori o construida sobre principios basados exclusivamente en la conciencia actual, sin hacer referencia a los veinte siglos de historia de la interacción entre el cristianismo y las otras tradiciones religiosas. El presente, aunque pueda estar en claro contraste con el pasado, no es nunca independiente ni está totalmente desvinculado de él. Cualquiera que sea la discontinuidad existente entre periodos históricos sucesivos, entre estos existirá siempre alguna continuidad orgánica. El presente es el resultado del pasado y ninguna novedad que pueda aportar cortar las raíces históricas”. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 49.

<sup>324</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 28.

siglo XX dominaba la actitud apologética, la mayoría de las veces negando la posibilidad de la salvación para las otras religiones. El segundo periodo, previo al Vaticano, cuando se motivó la profundización sobre la teología de las religiones, la actitud tendía a ser optimista y afirmativa. Y, el tercer periodo, que va hasta nuestros días es precisamente el que dio lugar al desarrollo amplio de la teología del pluralismo religioso, desde una actitud de apertura y empatía hacia todas las religiones, que ya no se remite a la pregunta por la salvación en las otras tradiciones religiosas, sino al significado y el valor de las distintas religiones en el plan histórico de salvación<sup>325</sup>.

El cambio de paradigma también se muestra en el método, pues se ha dejado atrás mayoritariamente el *dogmático*, caracterizado por la verificación de los enunciados establecidos por la Iglesia, con la ayuda de citas bíblicas elegidas para este fin, para obtener conclusiones más precisas y mediante una presentación abstracta. Este método se sustituyó por el *genético*, recomendado en el Decreto *Optatum Totius*, que parte de los datos bíblicos revelados para luego identificar la interpretación que se ha dado en la historia. El riesgo que se corre con este último es una visión demasiado lineal de la teología, sin tener en cuenta la complejidad humana y de la historia. Estos dos métodos comparten el carácter de *deductivos*, pues parten de principios generales (enunciados dogmáticos o datos bíblicos) para llegar a aplicaciones concretas y actuales<sup>326</sup>.

El giro se da con el método *inductivo* promovido oficialmente por la Constitución pastoral *Gaudium et spes*<sup>327</sup>, que parte de la realidad experimentada (los signos de los tiempos) y, luego, a luz de la revelación, con la ayuda de la reflexión teológica, propone una posible solución o interpretación. De esta manera de hacer teología surge también el método *hermenéutico* y *contextual* que da cuenta, precisamente, de las necesidades apremiantes de los creyentes y la sociedad en general, que se permite una nueva interpretación de las fuentes, que da lugar a un triángulo hermenéutico entre el contexto histórico cambiante, el texto (Escritura, tradición y magisterio) y el intérprete que se renueva constantemente (ya sea individual o comunitario)<sup>328</sup>. Este conjunto de posibilidades teológicas ha tenido

---

<sup>325</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 28-31.

<sup>326</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 31-33

<sup>327</sup> Cf. “Constitución pastoral *Gaudium et spes*. Sobre la Iglesia en el mundo actual”, en *Concilio Vaticano II*.

<sup>328</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 33-36.

distintas aplicaciones en el contexto de la teología de las religiones, en donde se ha privilegiado el dato bíblico en relación con las demás religiones, o las múltiples expresiones de la pluralidad de religiones o la interacción entre estos elementos, según la experiencia de la comunidad creyente.

Un camino alternativo, que asume tanto la dinámica deductiva como la inductiva es el *método teológico global* de Paul Knitter. Este teólogo afirma: “partiremos de lo que la Biblia y las declaraciones oficiales de los concilios tienen que decir sobre las otras religiones. Y lo que encontremos debe ser tomado en serio. Pero no será posible lograr conclusiones definitivas a propósito del valor de la verdad de las otras tradiciones hasta que nuestros ‘datos’ cristianos sean puestos en relación con un conocimiento (teórico) y una experiencia (praxis) concretos de las otras religiones”<sup>329</sup>.

Volviendo a la propuesta de Dupuis, es valioso el reconocimiento de que su interés consiste en dirigirse “a los principales modelos o paradigmas que se han desarrollado en la tradición cristiana, y que por un lapso (...) han constituido una aproximación característica de la corriente principal del cristianismo -o de una parte de él- a las cuestiones planteadas por una valoración cristiana de las otras religiones del mundo”<sup>330</sup>. Y aunque al igual que otros teólogos no desarrolla su concepción de paradigma, se deduce de un manejo simple pero aparentemente efectivo, en donde se pueden resaltar los modelos para la comprensión de la teología del pluralismo religioso, que luego ejemplifica en los caminos hacia los paradigmas.

Los primeros modelos que Dupuis identifica se expresan mediante actitudes fundamentales de los cristianos frente a las otras religiones y se explicitan en cuatro actitudes. La primera actitud es negativa, que se identifica por el reconocido axioma de “fuera de la Iglesia no hay salvación”. La segunda actitud es de aceptación parcial de las otras religiones, en cuanto reflejarían una primordial revelación divina. La tercera actitud reconoce la existencia de valores positivos en las demás religiones. Y la cuarta actitud se pregunta por el significado positivo de las religiones en la historia de la salvación. A estas

---

<sup>329</sup> Paul Knitter, *No Other Name? A critical survey of Christian Attitudes toward the World Religions* (New York: Maryknoll, 1985), 92.

<sup>330</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 50.



corresponden cuatro problemáticas sobre el significado salvífico. La primera problemática es sobre la posibilidad de la salvación para los individuos que no conocieron el cristianismo. La segunda hace referencia a los sustitutos de la fe en Jesucristo que conducen a la salvación. La tercera, que reconoce algunos valores positivos en las religiones, se pregunta por el papel de dichos valores en la salvación. Y la cuarta, más allá de la salvación individual, se pregunta cómo interpretar el pluralismo religioso en el mundo actual<sup>331</sup>.

Si reconocemos que la teología del pluralismo religioso es el paradigma actual, que se está posicionando como respuesta pertinente y convincente ante la crisis, el paradigma inmediatamente anterior es el que lucha mediante interpretaciones y explicaciones por mantenerse, como respuesta en cuanto ciencia normal. Las dos primeras actitudes, con sus problemáticas, fueron los paradigmas reinantes que hipotéticamente harían parte del pasado, de los cuales se puede seguir aprendiendo, pero se quiere dar el paso de la tercera a la cuarta actitud, hacia la transformación paradigmática.

Dupuis considera que una teología cristiana del pluralismo religioso, además de identificar los paradigmas que antes se han impuesto, en su aceptación histórica debe reconocer que en la Sagrada Escritura, tanto el Antiguo como el Nuevo Testamento, no hay fórmulas de solución ante la pregunta del cristianismo por las demás religiones, pero la narración de la historia de la salvación sí refleja un contexto del pueblo de Israel, que entró en contacto y creció con otras culturas y religiones vecinas, si bien se reconoció como pueblo elegido. Y, seguidamente, el cristianismo que también entra en relación con otras culturas pide la conversión de los paganos. A esto hay que añadir las distintas opiniones de los Padres de la Iglesia, que difieren en la valoración de las otras religiones, pues van desde el reconocimiento de la acción salvífica del Cristo cósmico hasta la condena de quienes están fuera del contexto cristiano y eclesial. De esta última actitud comienza a forjarse con claridad la idea de *extra ecclesiam nulla salus*, que tiene sus antecedentes en el siglo II, pero será formulado expresamente como parte del Magisterio en el Concilio de Florencia (1442)<sup>332</sup>.

---

<sup>331</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 51-53.

<sup>332</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, capítulos 1, 2 y 3.

La afirmación de que fuera de la Iglesia no hay salvación fue formulada en un contexto particular y, para autores como Bernard Sesboué, debe ser interpretada en el ámbito en el que se formuló, al tiempo que no se debe despachar con un simple rechazo a la luz de la conciencia que en el siglo XXI ha ganado la sociedad sobre el pluralismo religioso, particularmente porque está en juego la unicidad de la salvación a través de Cristo y la unicidad de la transmisión histórica de la salvación por parte de la Iglesia, así como el interrogante de la salvación de la multitud de los que no son cristianos ni católicos, al igual que los objetivos de la tarea eclesial por las misiones, la aceptación de la libertad religiosa y la actitud de tolerancia ante la diferencia. La forma más adecuada de acercarnos a esta afirmación sería a través de la conciencia histórica del momento en que fue pronunciado hasta su formulación oficial por parte del Magisterio, pero también a la luz de las distintas interpretaciones que se pueden identificar en la historia de la Iglesia y la teología, pero se destaca cómo Sesboué insiste en la necesidad de realizar una hermenéutica magisterial que rescate la intencionalidad inicial de la formulación dogmática, reconociendo la contingencia del lenguaje humano, la transformación histórica y la transformación de las interpretaciones magisteriales que finalmente tan solo quieren reflejar la Buena Nueva del Evangelio<sup>333</sup>.

“Como el único conocimiento válido sobre Dios era el recibido por los seres humanos en Jesucristo, se seguía de ello que los dioses ‘paganos’ eran ídolos, sus devotos eran idólatras y las religiones a las que pertenecían eran la obra del demonio e intentos humanos estériles de autojustificación”<sup>334</sup>. Este fue el pensamiento predominante por muchos siglos hasta que en el siglo XX, gracias al estudio científico y académico de las religiones, así como a los medios de comunicación, se hizo más fácil tener un conocimiento experiencial de las diversas expresiones religiosas, como manifestación de la multiplicidad propia de la aldea global. Y aquí pierde fuerza la preocupación por la salvación fuera de la Iglesia, para adquirir relevancia la pregunta por la salvación según sea la adhesión consciente o inconsciente hacia Jesucristo<sup>335</sup>.

---

<sup>333</sup> Cf. Bernard Sesboué, *Fuera de la Iglesia no hay salvación. Historia de una fórmula y problemas de su interpretación*, trad. Miguel Montes (Bilbao: Mensajero, 2006).

<sup>334</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 191.

<sup>335</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 192-195.

Precisamente, surge la “teoría del cumplimiento” como tendencia nacida de la experiencia de misioneros católicos en el contexto hinduista a inicios del siglo XX, que dio lugar a concebir que las otras religiones conducían hacia el cristianismo. Pero esta experiencia misionera fue desarrollada académicamente por teólogos como Jean Daniélou, quien distingue de una parte entre una religión natural (camino del hombre a Dios), desde una alianza cósmica, de las religiones no cristianas que son solo la prehistoria del cristianismo y, de otra parte, la religión sobrenatural (camino de Dios al hombre), desde una alianza histórica, que corresponde con la revelación cristiana<sup>336</sup>. En esta misma perspectiva Henri de Lubac también resalta la distinción entre lo natural y lo sobrenatural, pero considera que las demás religiones no desempeñan ningún papel, sino que en el único plan divino el misterio de Cristo llega a ellas en la respuesta hacia la aspiración que tienen de unión con lo divino. Esto mismo sucede con la mística no cristiana que podría constituirse en un paso hacia la mística cristiana<sup>337</sup>. Y Hans Urs von Balthasar también enfatiza el contraste entre el absoluto cristiano y las demás religiones, entre religiones sobrenaturales “de revelación” (judaísmo, cristianismo e islam) y religiones naturales “orientales”. Y solo en el cristianismo por Jesucristo, como “universal concreto”, se realiza la salvación tanto de manera particular como universal<sup>338</sup>.

---

<sup>336</sup> Cf. Jean Daniélou, *The salvation of the Nations* (Notre Dame: University of Notre Dame, 1962); *The Advent of Salvation* (New York: Paulist Press, 1962); *Los santos paganos del Antiguo Testamento*, Trad. Delfín Leocadio Garasa (Buenos Aires: Editorial Carlos Lohlé, 1960); Trilogía de la salvación, Trad. M. Valverde (Madrid: Ediciones Guadarrama, 1964). Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 196-200.

<sup>337</sup> Cf. Henri de Lubac, *Budismo y cristianismo*, trad. Xabier Pikaza Ibarrondo (Salamanca: Ediciones Sígueme, 2006); *El misterio del sobrenatural*, trad. O. Porcel y A. Tomas. Gracia (Madrid: Encuentro, 1991); *Paradoja y misterio de la iglesia*, trad. Alfonso Ortiz García (Salamanca: Sígueme, 2014). Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 201-205.

<sup>338</sup> Cf. Hans Urs von Balthasar, *El todo en el fragmento: aspectos de teología de la historia*, trad. M.M Lesnetti y M. Montes (Madrid: Encuentro, 2008); *Teología de la historia*, trad. José María Valverde (Madrid: Guadarrama, 1959); *Seriedad Con Las Cosas*, trad. Daniel Ruíz Bueno (Salamanca: Sígueme, 1968). Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 206-210.

En esta misma lógica mencionamos que en 1959 Graneris se adelanta a las declaraciones del Concilio Vaticano II, en reconocer destellos de verdad en las demás religiones, dando un paso del exclusivismo al inclusivismo no exento de dificultades: “Considerando cualquiera otra religión en su conjunto y desde el punto de vista dogmático, el teólogo católico la califica de falsa, al menos en sentido negativo; ya sea porque no contiene todas las verdades de nuestra fe, y por ende es su implícita negación, o bien porque no es aquella única religión que Dios ha revelado e impuesto al hombre. Pero el teólogo no es tan perezoso como para contentarse con este juicio global. Sabe proponerse el problema de manera más sutil, mirando cada uno de los elementos de las otras religiones. Cada uno de estos, considerado en sí mismo, puede entonces tener la propia verdad o falsedad objetiva, independiente del organismo a que pertenece. Junto a lo falso, e incluso dentro de lo falso, es posible entonces reconocer algo de verdad, que puede presentarse en grados y formas diversos. No está pues excluido que también fuera del mundo cristiano puede

Luego de estas teorías del cumplimiento se presentaron propuestas más abiertas que aceptaban la “presencia del misterio de Cristo” en otras manifestaciones religiosas, como la propuesta por Karl Rahner a través del reconocimiento activo, escondido y desconocido del misterio de Cristo y que se formuló a través de la expresión de “cristianismo anónimo”, que daba cuenta de la condición humana activamente dirigida hacia la realización de la autotranscendencia, como una estructura fundamental o como condición de posibilidad en términos kantianos, pero que tiene su iniciativa en la autodonación de Dios que ofrece a todo ser humano, independientemente de su religión, para tener conciencia intencional de la revelación cristiana (cristología que busca) y que se conoce como el “existencial sobrenatural” que hace cristianos anónimos a quienes son fieles a su propia experiencia religiosa no cristiana. Este cristianismo “anónimo” no solo implica desconocimiento del existencial sobrenatural que es Jesucristo, sino que manifiesta la fragmentariedad e incompletitud de las otras religiones hasta que se tome conciencia de la salvación cristiana. Esta propuesta no fue planteada por Rahner para desarrollar el diálogo interreligioso, sino para manifestar la relación del misterio de Cristo con las otras religiones en el contexto del discurso teológico fundamental. Y, a pesar de ser una teoría novedosa y abierta, en comparación con las teologías anteriores, fue objeto de fuertes críticas<sup>339</sup>.

Otro representante de quienes concebían la diversidad positiva de la manifestación de Dios en la historia de la salvación es Raimon Panikkar, al considerar inicialmente que Cristo, en cuanto fuente y punto de encuentro, está presente en el hinduismo, aunque de manera escondida, pero ya que la tarea del cristianismo consiste en develar la realidad, no se exige al hinduista la conversión al cristianismo, sino que viva el hinduismo de una mejor manera. Posteriormente Panikkar considerará que Cristo es el símbolo más poderoso del misterio de Dios, pero tiene otros nombres en otras culturas, lo que conduce

---

encontrarse alguna verdad, enunciada en sus términos justos o casi justos. Esta es la hipótesis más feliz, y es más fácil verla realizada en aquellos puntos que constituyen la base de la religión natural o, quizá más claramente, la base natural de la religión”. Giuseppe Graneris, *Teología católica y ciencia de las religiones*, trad. J. Blázquez (Barcelona: Herder, 1961), 12-13.

<sup>339</sup> Cf. Karl Rahner, “El cristianismo y las religiones no cristianas”; “Los cristianos anónimos; “Historia del mundo e historia de la salvación”, en *Escritos de teología* Vol. V, 115-134; *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo* trad. Raúl Gabás Pallás (Barcelona: Herder, 1979). Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 210-219.

a diferenciar entre fe como experiencia religiosa fundamental (misterio, realidad cosmoteándrica) y creencia como expresión particular de la fe (mitos religiosos)<sup>340</sup>.

Por su parte, Hans Küng en su obra temprana planteó que las otras religiones, a pesar de sus errores, son caminos ordinarios de salvación, mientras que el cristianismo de la Iglesia es el camino extraordinario de la salvación. El punto de partida es la voluntad de Dios para salvar a toda la humanidad, incluso a quienes viven otras religiones en contextos sociales y comunidades concretas distintas a la cristiana, pues no se puede negar la condición histórica. Ahora bien, el reconocimiento de la legitimidad de todas las religiones está supeditado a distintos grados y sentidos, así como tienen validez relativa, pues Küng identifica bastantes problemas en las otras religiones, aunque recomienda una apertura crítica recíproca y, posteriormente, consideró que la verdad de las religiones se establece por un criterio ético general, por su autenticidad y su canonicidad, y que irradie el espíritu de Jesús en la teoría y la práctica<sup>341</sup>. De manera muy similar Gustave Thils considera que Dios se revela a la humanidad, que Dios salva en y por medio de las religiones, aunque sea el cristianismo la religión que tenga todos los medios de la salvación como camino extraordinario o analogado principal, frente a las demás religiones como analogado secundario<sup>342</sup>.

### 3.2.1 Algunos énfasis del reciente Magisterio de la Iglesia<sup>343</sup>

---

<sup>340</sup> Cf. Raimon Panikkar, *El Cristo desconocido del hinduismo*, trad. Amador Lapuente (Madrid: Marova, 1971); *El Cristo desconocido del hinduismo: para una cristofanía ecuménica*, trad. Lucino Enrique Martínez (Madrid: Grupo Libro, 1994); Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 220-225.

<sup>341</sup> Cf. Hans Küng, “The World Religions in God’s Plan of Salvation”, en J. Neuer ed., *Christian Revelation and World Religions* (London: Burns and Oates, 1967); *Ser cristiano*, trad. J. M<sup>a</sup> Bravo Navalpotro (Madrid: Cristiandad, 1977); “What Is True Religion? Toward an Ecumenical Criteriology”, en L. Swidler, ed. *Toward a Universal Theology of Religion* (Mariknoll: Orbis Book, 1987). Hans Küng, Josef van Ess, Heinrich von Stietencron y Heinz Bechert, *El cristianismo y las grandes religiones. Hacia el diálogo con el islam, el hinduismo y el budismo*, trad. J. M<sup>a</sup> Bravo Navalpotro y R. Godoy (Madrid: Libros Europa, 1987). Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 225-229.

<sup>342</sup> Cf. Gustave Thils, *Propos et problèmes de la théologie des religions non chrétiennes; Pour une théologie de structure planétaire* (Louvain la Neuve: Faculté de théologie, 1983); *Christianisme sans religion?* (Tournai: Casterman, 1968). Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 230-232.

<sup>343</sup> En este apartado se habla del “reciente” magisterio de la Iglesia en el contexto de la teología del pluralismo religioso. Si bien el término “reciente” puede dar lugar a ambigüedades de interpretación sobre los tiempos y la historia, aquí se aclara que se usa en cuanto que se toma solamente de la segunda mitad del siglo XX hasta nuestros días.

La valoración de las otras religiones a través de los matices producidos entre la “teoría del cumplimiento” y la “teoría de la presencia del misterio de Cristo” va a estar presente en el magisterio del siglo XX, especialmente con los documentos del Concilio Vaticano II, que siendo un concilio pastoral y no doctrinal, pretendía promover un cambio de actitud, no conformarse solo con propuestas como el “bautismo de deseo” o la “fe implícita” de siglos anteriores, sino valorar positivamente las relaciones eclesiales con las religiones, aunque fuera con un documento tardío como la Declaración *Nostra Aetate*, de tal modo que se superaran los prejuicios y se establecieran relaciones amistosas, de mutua solidaridad, que claramente tendrían un significado para la teología<sup>344</sup>.

En *Gaudium et spes* se reafirma la posibilidad de la salvación fuera la Iglesia a través de la buena voluntad de los hombres que acogen la vocación divina y se asocian al misterio pascual de una forma que solo Dios conoce<sup>345</sup>. En este sentido la constitución *Lumen Gentium* (16-17), el decreto *Ad Gentes* (3, 9, 11) y directamente la declaración *Nostra Aetate* dan cuenta de la salvación de los no católicos y no cristianos, de los valores presentes en sus tradiciones y la actitud eclesial hacia dichos valores. Particularmente esta última declaración concibe que todos los pueblos conforman una comunidad, tiene un mismo origen y un fin último que es Dios, mientras que las religiones dan respuesta a las preguntas de la condición humana y de las distintas culturas. Aquí la Iglesia católica valora lo que en las otras religiones hay de santo y verdadero, pero anima a seguir a anunciando a Cristo, al mismo tiempo que a entrar en diálogo y a colaborar mutuamente desde el testimonio de la fe y la vida. Dedicó un apartado especial para el islam y otro para el judaísmo para que se superen los errores cometidos en el pasado y promuevan sus valores en la sociedad, especialmente a través de la fraternidad universal, pues todos los seres humanos son hermanos y, por consiguiente, no se justifica ninguna discriminación, dando paso a un trabajo conjunto por la paz<sup>346</sup>.

---

<sup>344</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 233-237.

<sup>345</sup> Cf. “Constitución pastoral *Gaudium et spes*. Sobre la Iglesia en el mundo actual”, n. 22.

<sup>346</sup> Cf. “Declaración *Nostra Aetate*. Sobre las relaciones de la iglesia con las religiones no cristianas”. Para una mayor profundización de esta declaración cf. Peter C. Phan, “Reading *Nostra Aetate* in reverse: A different way of looking at the relationships among religions”, *Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião* 40, Vol. 13 (2015): 1826-1840. René Grimaldi, “Religiones no cristianas y Vaticano II: “*Nostra aetate*” y el Magisterio posterior”, *Scripta theologica* 1, Vol. 45 (2013): 185-210. Piero Coda, “El cristianismo y las religiones, a cuarenta años de la declaración *Nostra Aetate*”, *Revista Teología* 90, Vol. XLIII (2006): 265-279.

En los documentos del Concilio Vaticano II no se encuentra un desarrollo sistemático de la teología de las religiones, sino afirmaciones que pueden ser consideradas como una valoración positiva, pero de manera poco específica ante los cuestionamientos que suscita la relación eclesial con las otras religiones. Esto generó una serie de lecturas divergentes, pues por una parte, algunos asumieron una visión reduccionista o minimalista consecuente con la teoría del cumplimiento, considerando que el Vaticano II solo valoraba el ámbito antropológico de las religiones o en cuanto expresiones culturales, pero no su legitimidad propia, ni la existencia de un estatuto independiente de la revelación cristiana, ni se especifica que tengan una revelación o se configuren como caminos de salvación<sup>347</sup>, mientras que otros propusieron una lectura maximalista que concibe las otras religiones como caminos de salvación a través de la gracia y verdad que hay en ellas, así como a través de la interacción social, pues están animadas por la fe salvífica<sup>348</sup>. Y un camino intermedio de interpretación podría ser el propuesto por P. Knitter, desde una perspectiva positiva y crítica, quien inicia destacando la clara ambigüedad en los documentos del Vaticano II, no solo porque no se determina con amplitud y sistematicidad el carácter teológico de las otras religiones, sino por la tensión que se da entre la afirmación de la voluntad salvífica universal y la necesidad de salvación desde la Iglesia. La novedad del Vaticano II está dada en no dirigir la mirada solo a la salvación personal de los no cristianos, sino en motivar las relaciones de la Iglesia con las otras religiones<sup>349</sup>. En este mismo sentido H. Maurier manifiesta la tendencia eclesiocéntrica del Vaticano II y específicamente en *Nostra Aetate*, e incluso identifica una inclinación egocéntrica que le hace reflejar la teoría del cumplimiento y claras dificultades para establecer un diálogo equilibrado<sup>350</sup>.

---

<sup>347</sup> Algunos de estos autores son: Cf. P. Hacker, "The Christian Attitude toward Non-Christian Religions", en P. Hacker ed., *Theological Foundations of Evangelization*, 61-77. (St. Agustín: Steyler Verlag, 1980); M. Roukanen, *The Catholic Doctrine on Non-Christian Religions according to the Second Vatican Council* (Leiden: E.J. Brill, 1992).

<sup>348</sup> Algunos de estos autores son: P. Rossano, "Christ's Lordship and Religious Pluralism in Roman Catholic Perspective", en G.H. Anderson y T.F. Stranky eds., *Christ's Lordship and Religious Pluralism* (Mariknoll: Orbis Books, 1981); K. Kunnumpuram, *Ways of Salvation. The Salvific Meaning of Non-Christian Religions according to the Teaching of Vatican II* (Poona: Pontifical Atheneum, 1971).

<sup>349</sup> Cf. Paul Knitter, *No Other name? A critical Survey of Christian Attitudes toward World Religions* (Mariknoll: Orbis, 1985).

<sup>350</sup> Cf. H. Maurier, "Lecture de la Déclaration para un missionnaire d'Afrique", en A.M. Henry ed., *Les relations de l'Église avec les religions non chrétiennes*, 119-160 (Paris: Cerf, 1966). Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 238-250.

El magisterio posterior que aquí presentamos se evidencia en documentos y declaraciones de los papas, que van desde Pablo VI con la Carta encíclica *Ecclesiam suam*, quien en pleno Vaticano II propuso la realización del diálogo en cuatro niveles a través de la visualización de círculos concéntricos (con el mundo entero, las otras religiones, las iglesias cristianas y dentro de la Iglesia), aunque recalca la exclusividad de la salvación del cristianismo<sup>351</sup>. Pero esta apertura al diálogo no se evidencia en la Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi*, que no tuvo en cuenta la opinión de varios obispos que vivían una experiencia plural en el Oriente y no solo no desarrolla la necesidad del diálogo interreligioso, sino que reitera que el cristianismo es la única religión auténtica<sup>352</sup>. Por su parte, Juan Pablo II ofreció a la teología de las religiones el énfasis de la presencia del Espíritu Santo en la vida religiosa y en las tradiciones de los no cristianos. En la Carta Encíclica *Redemptor Hominis* manifiesta que la acción del Espíritu está dentro y más allá de la Iglesia, de tal manera que conduce a todas las religiones hacia una única meta, pues sopla donde quiere y les inspira a todos la necesidad de la oración, las virtudes, la sabiduría, el diálogo y hasta el auténtico encuentro<sup>353</sup>. Juan Pablo II también afirmará, en el marco de la Jornada mundial de oración por la paz en Asís, el 27 de octubre de 1986, que la unidad es el elemento primordial que debe estar por encima de las diferencias y, orando por la paz, recalca la presencia del Espíritu Santo en otras tradiciones religiosas. Esto lo declara en la Carta encíclica *Dominum et vivificantem*<sup>354</sup>, mientras que en la Carta encíclica *Redemptoris Missio*<sup>355</sup> afirma que el Espíritu alcanza tanto a los individuos, como a la sociedad, la historia, los pueblos, las culturas y las religiones. Pero en conjunto, sus afirmaciones dan cuenta también de la teoría del cumplimiento, particularmente en la

---

<sup>351</sup> Cf. Pablo VI, *Carta encíclica Ecclesiam suam. El "mandato" de la Iglesia en el mundo contemporáneo*. Cf. Jorge de Juan Fernandez, "La Encíclica *Ecclesiam suam* a los 50 años de su publicación. Una mirada desde la DSI", *Studium: Revista cuatrimestral de filosofía y teología* 1, Vol. 54 (2014): 87-108.

<sup>352</sup> Cf. Pablo VI, Exhortación Apostólica *Evangelii Nuntiandi*, consultada en enero 8, 2018, [http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntiandi.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html).

<sup>353</sup> Cf. Juan Pablo II, *Carta Encíclica Redemptor Hominis*, consultada en enero 14, 2017, [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html).

<sup>354</sup> Cf. Juan Pablo II, *Carta encíclica Dominum et vivificantem*, consultada en enero 14, 2017, [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_18051986\\_dominum-et-vivificantem.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_18051986_dominum-et-vivificantem.html).

<sup>355</sup> Cf. Juan Pablo II, *Carta encíclica Redemptoris Missio*, consultada en enero 14, 2017, [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_07121990\\_redemptoris-missio.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html).



carta apostólica *Tertio Millennio Adveniente*<sup>356</sup> y solamente será en el documento *Diálogo y anuncio*<sup>357</sup> del Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso y la Congregación para la Evangelización de los Pueblos de 1991, cuando se dará el paso a la teoría de la presencia de Cristo, reconociendo tímidamente una mediación parcial de las religiones en la salvación y hasta la posibilidad que el cristianismo católico pueda purificarse en la dinámica del diálogo.

En cuanto al magisterio de Benedicto XVI, debemos referenciar la Declaración *Dominus Iesus* pues si bien no pertenece a sus manifestaciones como Papa, surge siendo él Prefecto para la Congregación para la doctrina de la fe. Dicho documento, fundamentado en el interés por recuperar el deber misionero de anunciar el Evangelio, retoma la temática de la unicidad y la universalidad de Jesucristo y la Iglesia, recurriendo a todas las afirmaciones tajantes presentes en el Concilio Vaticano II, intentando dar continuidad al pasado, llamando al orden a los teólogos inclusivistas con un horizonte de apertura, con una clara preocupación por el relativismo, el subjetivismo y el eclecticismo. Y el malestar que suscitó en el ámbito en donde se realizaba o se consideraba válido un sano diálogo interreligioso y ecuménico, se debe a la poca importancia que le dio al mismo diálogo, así como al constante tono de amonestación hacia todo lo que fuera contrario a la visión tradicional de la Iglesia<sup>358</sup>. Sin embargo, en la Carta encíclica *Caritas in veritate* el Papa expresa su preocupación por la violación del derecho de la libertad religiosa, por parte de quienes promueven de manera programada la indiferencia religiosa y el ateísmo, así como quienes azuzan el fundamentalismo religioso, mientras que concibe la fraternidad y la paz presente en otras religiones como elementos que fortalecen el desarrollo humano, aunque inmediatamente previene contra el individualismo y el sincretismo que trae la

---

<sup>356</sup> Cf. Juan Pablo II, *Carta apostólica Tertio Millennio Adveniente*, consultada en enero 8, 2017, [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_letters/1994/documents/hf\\_jp-ii\\_apl\\_19941110\\_tertio-millennio-adveniente.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1994/documents/hf_jp-ii_apl_19941110_tertio-millennio-adveniente.html).

<sup>357</sup> Cf. Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso, *Dialogue and proclamation. Reflection And Orientations On Interreligious Dialogue And The Proclamation Of The Gospel Of Jesus Christ*, consultada en enero 14, 2017, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/interelg/documents/rc\\_pc\\_interelg\\_doc\\_19051991\\_dialogue-and-proclamatio\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamatio_en.html).

<sup>358</sup> Cf. Congregación para la doctrina de la fe, *Declaración Dominus Iesus. Sobre la unicidad y la universalidad salvífica de Jesucristo y de la Iglesia*, consultada en junio 8, 2017, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_20000806\\_dominus-iesus\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20000806_dominus-iesus_sp.html). Una síntesis de esta Declaración y una postura crítica sobre su recepción se encuentra en Faustino Teixeira, *Teología de las religiones* (Quito: Abya Yala, 2005), 162-174.

globalización, al igual que indica la caridad y la verdad como criterios de discernimiento de la religión, que están presentes en el cristianismo católico<sup>359</sup>. Y, finalmente, se puede referenciar el mensaje que dirigió en el año 2011 para la celebración de la XLIV Jornada Mundial de la Paz en donde fundamenta cómo la libertad religiosa se constituye en un camino para la paz<sup>360</sup>.

Finalmente, en cuanto al papa Francisco, si bien no hay un documento en el que profundice esta problemática, en algunos escritos encontramos referencias explícitas sobre la necesidad del diálogo interreligioso. Así, especialmente en la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium* afirma que son tres campos (Estados, sociedad y no cristianos) en los que la Iglesia debe dialogar como parte del quehacer de la evangelización y como contribución a la paz<sup>361</sup>. En su compromiso con el diálogo interreligioso considera fundamental no dejar de anunciar la propia fe, pero con una actitud permanente de apertura para entender y encontrarse con los que creen de manera distinta. Y, al igual que el papa Benedicto XVI, defiende el derecho a la libertad de expresión religiosa, contra toda forma de discriminación y totalitarismo. De la misma forma, en la Carta Encíclica *Laudato si*, el papa Francisco reconoce que fuera de la Iglesia católica, en otras iglesias y religiones, hay valiosos aportes sobre la justicia social, el progreso de la humanidad y el cuidado de la casa común, así como reconoce su riqueza y la necesidad de un “diálogo entre ellas orientado al cuidado de la naturaleza, a la defensa de los pobres, a la construcción de redes de respeto y de fraternidad”<sup>362</sup>. Y, para concluir el recorrido por algunas declaraciones magisteriales, conviene mencionar que en la Constitución Apostólica *Veritatis Gaudium*, sobre las universidades y facultades eclesiásticas, el Papa Francisco subraya en el proemio la necesidad de la formación en el diálogo en todos los niveles, incluyendo el diálogo interreligioso. Por eso, además de dar continuidad a lo ya expuesto por Juan Pablo II en la Constitución Apostólica *Sapientia*

---

<sup>359</sup> Cf. Benedicto XVI, *Carta encíclica Caritas in veritate*, consultada en junio 8, 2017, [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20090629\\_caritas-in-veritate.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html).

<sup>360</sup> Cf. Benedicto XVI, *Mensaje de su santidad Benedicto XVI para la celebración de la XLIV Jornada Mundial de la Paz*, consultada en mayo 28, 2017, [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20101208\\_xliv-world-day-peace.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20101208_xliv-world-day-peace.html).

<sup>361</sup> Cf. Francisco, *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*, consultada en mayo 20, 2017, n. 238, [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html#El\\_di%C3%A1logo\\_interreligioso](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html#El_di%C3%A1logo_interreligioso).

<sup>362</sup> Francisco, *Carta Encíclica Laudato si*, n. 201.

*Christiana*, incluyendo en las disciplinas teológicas la teología fundamental “con referencia a las cuestiones sobre el ecumenismo, las religiones no cristianas y el ateísmo”<sup>363</sup>, se añade en *Veritatis Gaudium* “y las otras corrientes de la cultura contemporánea”<sup>364</sup>.

### 3.2.2 De los modelos a los paradigmas en la teología de las religiones

Además de hacer el recorrido por el magisterio reciente, ahora conviene ir matizando los paradigmas más reconocidos que surgen en el marco de la lectura histórica de la teología cristiana en el encuentro con las religiones. Para ello resaltamos nuevamente la visión de conjunto de Dupuis, cuando describe el debate actual sobre teología de las religiones, pues curiosamente aquí insiste en distinguir “modelo”<sup>365</sup> de “paradigma”, en donde el primero cumple una función meramente descriptiva (los modelos no se excluyen entre sí), mientras que el segundo “se trata de principios de inteligibilidad, de claves de interpretación generales de la realidad que, al oponerse mutuamente, se excluyen”<sup>366</sup>. Dupuis ejemplifica la exclusión entre los paradigmas con la contraposición comúnmente conocida entre la cosmovisión tolemaica y la copernicana, con lo que sería evidente la concordancia con la obra de Thomas Kuhn, aunque no lo mencione explícitamente.

A propósito del encuentro entre el cristianismo y las otras religiones, se destaca la existencia de una clara afectación sobre la concepción cristológica. En este contexto Jacques Dupuis resalta la clasificación de J.P. Schineller quien despliega cuatro categorías: “1. Universo eclesiocéntrico, cristología exclusivista. 2. Universo cristocéntrico, cristología inclusiva. 3. Universo teocéntrico, cristología normativa. 4. Universo teocéntrico, cristología no normativa”<sup>367</sup>.

---

<sup>363</sup> Juan Pablo II, *Constitución Apostólica Sapientia Christiana*, Art. 51, consultada en enero 30, 2018, [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15041979\\_sapientia-christiana.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html).

<sup>364</sup> Francisco, *Constitución Apostólica Veritatis Gaudium*, Art. 55, consultada en enero 30, 2018, [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_constitutions/documents/papa-francesco\\_costituzione-ap\\_20171208\\_veritatis-gaudium.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html).

<sup>365</sup> Dupuis hace referencia a la propuesta de Avery Dulles, *Models of the Church* (New York: Doubleday, 1987).

<sup>366</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 266.

<sup>367</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 268. Esta clasificación paradigmática se retoma de J.P. Schineller, “Christ and Church: A Spectrum of Views”, *Theological Studies* 37 (1976): 545-566.

En este planteamiento se evidencia que la problemática se dirige, efectivamente, hacia quién o qué ocupa el centro de reflexión teológica (iglesia, Cristo o Dios) y la relación entre la cristología con las demás religiones (excluyendo, incluyendo o según se tome como normativa o no), pues finalmente se refieren al ámbito salvífico que se va ampliando de la inicial frontera de la Iglesia, hacia la frontera de los creyentes en Jesucristo, para finalmente ensancharse hacia la salvación de los creyentes en Dios desde otras religiones. Esto no significa que exista una frontera, unos límites de aceptación o consenso en el mismo ejercicio reflexivo y dialógico, pues finalmente este proceso ha dado cuenta del desarrollo de la autocomprensión de la identidad religiosa que se cuestiona ante la existencia de otras identidades religiosas y el movimiento aquí descrito expresa la ampliación de la frontera, la ampliación de los límites del conocimiento y de las relaciones. Por tanto, sería mucho más pertinente mantener de manera prudente la existencia de una frontera que permita la explicitación de la propia experiencia religiosa, pero con la conciencia de que es posible ampliarla nuevamente, tal como ha sucedido en otras ocasiones y tal como lo reflejan las discusiones y las diversas propuestas de los teólogos.

Retomando la clasificación de Schineller, Dupuis considera que él no da cuenta de la diversificación de la cristología inclusiva que se dio antes y después del Vaticano II, con la teoría del cumplimiento y la teoría de la presencia del misterio de Cristo, aunque el Concilio no tomara una postura clara. Y puntualiza que la tercera categoría (cristología normativa), aunque reconoce que la salvación no depende de Cristo, sí lo privilegia como símbolo o modelo ideal en la relación entre Dios y el hombre, mientras que la última (cristología no normativa) acepta la automanifestación de Dios de distintas maneras en las religiones sin privilegiar a Jesucristo<sup>368</sup>.

Por su parte, Paul Knitter como uno de los teólogos más reconocidos del pluralismo religioso, ha presentado distintos modelos. Así, en primer lugar, en su libro *No Other name?* se identifican cuatro. El primero es el *evangélico conservador* que genera una acción “exclusivista radical” del cristianismo ante la diversidad religiosa (una sola religión verdadera). El segundo es el modelo *protestante general* que genera un

---

<sup>368</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 268-270.

“exclusivismo moderado” (toda salvación viene de Cristo). El tercero es el modelo *católico abierto*, caracterizado por promover el “inclusivismo” (varios caminos, Cristo como única norma). Y el cuarto es el modelo *teocéntrico* (Varios caminos, Dios como centro), a partir de cual se da propiamente el “pluralismo”<sup>369</sup>. En los cuatro se evidencia la compleja actitud de relación y reflexión del cristiano frente a quienes tienen experiencias religiosas diversas.

El mismo Knitter, había concebido una visión cuatripartita similar a Schineller: 1. Eclesiocentrismo exclusivo, 2. Eclesiocentrismo normativo o cristocentrismo constitutivo, 3. Cristocentrismo normativo o Cristo por encima de las religiones, 4. Teocentrismo dialógico o religiones diferentes como *partners* en Dios<sup>370</sup>. Pero esta clasificación, luego de retomar las categorías de H.R. Niebuhr, dará lugar a otra división cuatripartita de los modelos de relación entre Cristo y las religiones: 1. Cristo contra las religiones, 2. Cristo dentro de las religiones, 3. Cristo por encima de las religiones y 4. Cristo con las otras religiones<sup>371</sup>. Y en esta misma dinámica, conviene mencionar que Hans Küng en una de sus obras presentó cuatro posiciones que identificaba en el contexto de la diversidad religiosa: 1. Ninguna religión es verdadera, 2. Solo una religión es verdadera, 3. Todas las religiones son verdaderas y 4. Una religión es verdadera y de su verdad participan todas las demás<sup>372</sup>.

Finalmente, entre las clasificaciones presentadas por Knitter, se resalta la última de ellas en el libro *Introducción a las teologías de las religiones*. Aquí se hace una opción por una visión más compleja y global de la relación entre el cristianismo y las demás religiones. Así, muestra la existencia de un modelo de sustitución, en donde el cristianismo es presentado como la única religión verdadera. El modelo de cumplimiento hace alusión a la aceptación de las demás religiones, pero solo en cuanto se ordenan a un fin mayor, que

---

<sup>369</sup> Cf. Paul Knitter, *No Other name? A critical Survey of Christian Attitudes toward World Religions*.

<sup>370</sup> Cf. Paul Knitter, “Roman Catholic Approaches to Other Religions: Development and Tensions”, *International Bulletin of Missionary Research* 8 (1984): 50-54.

<sup>371</sup> Cf. Paul Knitter, “La teología de las religiones en el pensamiento católico”, *Concilium. El cristianismo y las grandes religiones* 203 (1986): 123-134. A estos cuatro o modelos, el teólogo A. Amato propone un quinto que consistiría en las religiones sin Cristo, el modelo de la liberación: “Gesù e la religione non cristiane: una sfida all’assolutezza salvifica del Cristianesimo”, en M. Farina y M.L. Mazzarella, eds., *Gesù e il Signore. La specificità di Gesù Cristo in un tempo di pluralismo religioso*, 46-79 (Roma: LAS, 1992).

<sup>372</sup> Cf. Hans Küng, “What Is True Religion? Toward an Ecumenical Criteriology”, 231-250.

sería el cristianismo. El modelo de reciprocidad, por su parte, profundiza en el reconocimiento de la salvación en las demás religiones, que pueden entrar en una relación más profunda de diálogo recíproco con el cristianismo, que no está por encima de los demás, sino que es un camino abierto a los demás. Y el cuarto modelo, de aceptación, consiste en una apertura plena a la diversidad religiosa, en la valoración plena de las demás expresiones en su diferencia, en su otredad<sup>373</sup>.

Lo valioso de esta última clasificación es que presenta un panorama amplio, que abarca las tendencias actuales presentes en el ámbito académico y religioso, en general, pero también se destaca que además de identificar la pluralidad religiosa, tiene un matiz de crítica contextual, pues permanentemente insiste en la necesidad de que esta reflexión teológica se involucre directamente con dos significativos problemas de orden mundial: la problemática ecológica y el drama de los pobres, siendo este último expresión del interés de Paul Knitter por la teología de la liberación en relación con la teología del pluralismo religioso.

Estos modelos han dado lugar a una versión simplificada que incluye tres posturas fundamentales: *eclesiocéntrica*, *crístocéntrica* o *teocéntrica*. Y, al mismo tiempo, tres posiciones básicas que marcarán los cambios de paradigma de la teología de las religiones, de la actitud y las teorías que inscriben la relación del cristianismo y la Iglesia católica con las demás religiones: *exclusivismo*, *inclusivismo* y *pluralismo*<sup>374</sup>. Estas tres constituyen la estructura de la transformación paradigmática en la teología de las religiones que, a su vez, ha dado lugar a otras reflexiones y propuestas teológicas con distintos matices y nuevos modelos.

Con este panorama evidenciamos que la teología de las religiones es relacional y dinámica, pues de acuerdo con sus movimientos daría lugar a distintos caminos de relación entre el cristianismo y las otras religiones o comunidades religiosas, mediante

---

<sup>373</sup> Cf. Paul Knitter, *Introducción a las teologías de las religiones*, trad. Albert Moliner Fernández (Estella: Verbo Divino, 2002).

<sup>374</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 270. Una versión tripartita muy similar es la de A. Pieris, retomando la propuesta de Knitter de 1986: Cristo contra las religiones, Cristo de las religiones y Cristo entre las religiones: "Hablar del Hijo de Dios en las culturas no cristianas de Asia", *Concilium. ¿Jesús, Hijo de Dios?* 173 (1982/1983): 391-399.

las tres posiciones básicas mencionadas que describen los tres grandes paradigmas. El primero de ellos sería una teología de las religiones “exclusivista”, fundada en la convicción de que fuera del cristianismo o de la Iglesia católica no hay salvación (eclesiocentrismo). El segundo grupo, el de los “inclusivistas”, reconoce que debido a que el mensaje cristiano no ha llegado aún a todos los rincones de la tierra y a todas las generaciones, las personas que actúan de acuerdo con los valores cristianos se salvarían, aunque tengan otra cultura y credo, y de alguna manera se deben conducir o remitir a la revelación cristiana, sin renunciar a la unicidad y universalidad del cristianismo (cristocentrismo). Y, el tercer grupo, el de los “pluralistas”, concibe que la revelación y la salvación de Dios tiene múltiples formas de manifestación en las culturas, que son válidas por sí mismas, pero con las cuales se hace necesario entrar en contacto, en una relación de crecimiento mutuo y compromiso efectivo por el bien de la sociedad en general (teocentrismo).

**Tabla 3. De los modelos a los paradigmas**

Modelos de relación entre el cristianismo y las religiones							El movimiento de los paradigmas
J.P. Schineller <i>Theological Studies</i> 37	Paul Knitter <i>No Other name?</i>	Paul Knitter <i>International Bulletin of Missionary Research</i> 8	Paul Knitter <i>Concilium</i> 203	Hans Küng <i>What Is True Religion?</i>	Paul Knitter <i>Introducción a las teologías de las religiones</i>	Jacques Dupuis <i>Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso</i>	Jacques Dupuis <i>Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso</i>
1. Universo eclesiocéntrico, cristología exclusivista.	1. Evangélico conservador: (una sola religión verdadera).	1. Eclesiocentrismo exclusivo	1. Cristo contra las religiones.	1. Ninguna religión es verdadera.	1. Modelo de sustitución (solo una religión verdadera)	1. Actitud negativa: fuera de la Iglesia no hay salvación	Eclesiocentrismo: exclusivismo
2. Universo cristocéntrico, cristología inclusiva.	2. Modelo protestante general: (toda salvación viene de Cristo).	2. Eclesiocentrismo normativo o cristocentrismo constitutivo	2. Cristo dentro de las religiones.	2. Solo una religión es verdadera.	2. Modelo de cumplimiento (el uno completa a los muchos)	2. Actitud de aceptación parcial de las otras religiones (primordial revelación divina)	Cristocentrismo: inclusivismo
3. Universo teocéntrico, cristología normativa.	3. Modelo católico abierto: (varios caminos, Cristo como única norma).	3. Cristocentrismo normativo o Cristo por encima de las religiones	3. Cristo por encima de las religiones.	3. Todas las religiones son verdaderas.	3. Modelo de reciprocidad (muchas religiones verdaderas llamadas al diálogo)	3. Actitud que reconoce la existencia de valores positivos en las demás religiones	
4. Universo teocéntrico, cristología no normativa.	4. Modelo teocéntrico (Varios caminos, Dios como centro).	4. Teocentrismo dialógico o religiones diferentes como <i>partners</i> en Dios	4. Cristo con las otras religiones.	4. Una religión es verdadera y de su verdad participan todas las demás.	4. Modelo de aceptación (muchas religiones verdaderas: que así sea)	4. Actitud se pregunta por el significado positivo de las religiones en la historia de la salvación	Teocentrismo: pluralismo



El movimiento paradigmático del eclesiocentrismo al cristocentrismo, da cuenta del rechazo al paradigma exclusivista que, aunque aún se mantiene en afirmaciones de algunos pocos teólogos católicos y evangélicos, así como en teorías y prácticas de algunas iglesias cristianas y religiones, ha significado una transformación de la teología católica, pues a través del inclusivismo se toma consciencia de la centralidad del misterio cristiano y no de la Iglesia, distinguiendo con claridad el nivel y el papel en la salvación de la Iglesia y Jesucristo. Pero el movimiento del cristocentrismo al pluralismo, con el paradigma teocéntrico, conforme a los presupuestos básicos de todo cambio de paradigma (Kuhn) significa abandonar el paradigma anterior, esto es, no concebir la centralidad de Jesucristo como constitutivo universal para la salvación, sino la existencia y validez de distintos caminos de salvación. No obstante, las dificultades que genera la interpretación y aplicación de este paradigma, entre los teólogos del pluralismo teocéntrico hay algunos que son radicales en el cumplimiento de este principio, mientras que para otros solo se trataría de una hipótesis de trabajo, una duda metódica o un poner entre paréntesis para facilitar el diálogo sincero y auténtico, con lo que incluso se formula una especie de inclusivismo plural<sup>375</sup>.

La interpretación radical del pluralismo teológico tiene como especial representante a Jhon Hick, quien proyecta una revolución copernicana de la cristología, de tal modo que las religiones no giren en torno a la centralidad del cristianismo, sino en torno a Dios. Este teólogo concibe las distintas versiones del cristocentrismo como un esfuerzo inútil, rechazándolas como epiciclos improductivos (aunque no lo diga explícitamente, se trataría de algo similar al ejercicio de la “ciencia normal” que resuelve los enigmas de la comunidad académica, pero no da cuenta de la profundidad de la crisis que amerita un cambio paradigmático según Thomas Kuhn), para centrarse en la transformación del exclusivismo eclesiocéntrico al pluralismo teocéntrico (no considera el paso intermedio del exclusivismo al inclusivismo), en un solo paso, con lo que generó una escuela teológica que ha rechazado todo tipo de exclusivismo y hasta la normatividad del cristianismo<sup>376</sup>.

---

<sup>375</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 271-275.

<sup>376</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 275-277. Estos serían algunos autores, con sus obras, del paradigma teocéntrico: Cf. J. Hick, *God and the Universe of Faiths. Essays in the Philosophy of Religion* (London: Macmillan, 1973); *The Centre of Christianity* (London: SCM Press, 1977);

Ciertamente estos cambios paradigmáticos afectan las concepciones cristológicas tradicionales, no porque los pluralistas teocéntricos denigren del compromiso de fe cristiano ni de la integridad de sus exigencias, sino porque ponen en juego su significado universal y su papel constitutivo en orden a la salvación, de tal manera que Jesucristo salvaría a los cristianos, pero existirían otros caminos, con lo que se da lugar a una cristología *revisada* que reinterpreta todo lo que la cristología tradicional da por sentado. Sobre este punto Dupuis concibe que no es sostenible separar cristocentrismo de teocentrismo, pues se trata de una misma realidad religiosa, aunque se manifieste de múltiples maneras. Por su parte, algunos pluralistas teocéntricos distinguirían entre una cristología alta u ontológica (Jesucristo Hijo de Dios) y una cristología baja o funcional (niega afirmaciones ontológicas). Pero esta distinción en el marco del paradigma teocéntrico ha sido calificada de relativista e idealista, al igual que se critica la contradicción en que pueden caer los pluralistas por presentar una homogeneidad de medios y fines de las religiones, e incluso algunos solo están pensando en el modelo de la divinidad que corresponde a las religiones monoteístas, con lo que se quedan cortos en su visión pluralista. Finalmente, el rechazo o la acogida de los dos axiomas fundamentales (1. voluntad divina de salvación universal y 2. mediación de Jesucristo como camino fundamental) han dado lugar a los cambios paradigmáticos en la teología de las religiones. Pero teólogos como Gavin D'Costa consideran que el inclusivismo (abierto y comprometido) puede armonizar estos axiomas, reconociendo a Jesucristo como salvador constitutivo y, al mismo tiempo, aceptando que hay manifestaciones divinas en las culturas con elementos salvíficos de gracia<sup>377</sup>.

---

*God Has Many Names. Britain's New Religious Pluralism* (London: Macmillan, 1980); *Problems of Religious Pluralism* (London: Macmillan, 1985); *La metáfora del Dios encarnado. Cristología para un tiempo pluralista* (Quito: Abya Yala, 2004). P. Knitter, "Hans Küng's Theological Rubicon", en L. Swidler, ed., *Toward a Universal Theology of Religion*, 224-230. P. Knitter, *The Myth of Christian Uniqueness Toward a Pluralistic Theology of Religions* (Maryknoll: Orbis Book, 1987). S.J. Samartha, *One Christ-Many Religions. Towards a Reviser Christology* (Maryknoll: Orbis Book, 1991). Y con una postura un tanto ambigua: Cf. R. Panikkar, "A Christophany for Our Times", *Theology Digest* 39 (1992): 3-21; "The Jordan, the Tiber and the Ganges: Three Kairological Moments of Christic Self-Consciousness", en J. Hick y P. Knitter, eds., *The Myth of Christian Uniqueness*, 89-116 (Maryknoll: Orbis Book, 1987).

<sup>377</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 280-284. Y cf. Gavin D'Costa, *Theology and Religious Pluralism. The Challenge of Other Religions* (Oxford: Basil Blackwell, 1986). Cf. Gavin D'Costa, "Taking Other Religions Seriously: some Ironies in the Current Debate on the Theology of Religions", *Tomist* 54 (1990): 519-529.

Pero además del inclusivismo abierto y comprometido, algunos teólogos pluralistas han renovado sus posturas presentando nuevos modelos, tal como Hick propuso que todas las religiones tiene igual valor y se orientan hacia la “Realidad central”, al Absoluto, pero para ello deben someterse a una desmitologización, mientras que Knitter propuso el modelo del “reinocentrismo” y el “soteriocentrismo”, pues todas las religiones pueden ser caminos de salvación, según contribuyan a la liberación de las personas y reflejen el reino de Dios que contiene una tensión escatológica. Respecto a este último modelo, Dupuis considera que el reinocentrismo tampoco se puede desvincular del cristocentrismo, aunque sea valioso que el cristianismo se reconozca como co-peregrino con otras religiones hacia la plenitud escatológica de Dios<sup>378</sup>.

Igualmente, se ha propuesto el modelo del “logocentrismo” y el “pneumatocentrismo”, de manera autónoma, separados del cristocentrismo. El primero reclama la salvación en todas las religiones solamente por medio de la palabra de Dios, pero se le critica precisamente la impertinencia de contraponer la palabra al cristocentrismo, a Cristo como palabra encarnada. Y del segundo, se afirma la presencia y acción del Espíritu Santo en toda la historia de la humanidad y de las religiones, brindando la gracia salvífica, pero desde la fe cristiana la acción del Espíritu hace parte de la misma economía de salvación, junto a una cristología del logos (no existe una economía del Espíritu de manera independiente). Y a este panorama de propuestas se añade la solicitud de teólogos que, desde el contexto oriental, afirman que el pluralismo religioso no se debe cerrar a una terminología occidental, sino que se enriquecería con una perspectiva oriental que da prioridad al encuentro, a una teología del diálogo y en diálogo<sup>379</sup>.

---

<sup>378</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 285-288. Cf. John Hick, *An Interpretation of Religion. Human Responses to the Transcendent* (London: Yale University Press, 1989); P. Knitter, “Towards a Liberation Theology of Religions”, en John Hick y Paul F. Knitter, ed., *The myth of christian uniqueness: toward a pluralistic theology of religions*; “Interreligious Dialogue: What? Why? How?”, en L. Swidler et al., eds., *Death or Dialogue? From the Age of Monologue to the Age of Dialogue*, 19-44 (London: SCM Pres, 1990); *One Earth – Many Religions. Multifaith Dialogue and Global Responsibility* (Maryknoll: Orbis Book, 1995); *Jesus and the Other Names. Christian Mission and Global Responsibility* (Maryknoll: Orbis Book, 1996).

<sup>379</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 288-297.

Como una articulación sintética, Dupuis considera pertinente reconocer que los modelos y los paradigmas aquí presentados dan cuenta de la manera como la teología de las religiones ha intentado responder a la tensa relación entre la diversidad de estilos de vida que brotan de los distintos credos, que son legítimos desde su propia experiencia y no tienen que excluirse entre sí. Por tanto, la diferencia no debe motivar el relativismo ni el absolutismo, sino que debe ser asumida como teología del pluralismo religioso, pues la pluralidad sería un elemento positivo, un hecho innegable y un principio de acción teológica y, al mismo tiempo, es posible compaginar la fidelidad plena a la propia fe cristiana con una sana actitud de apertura, valoración y encuentro con los demás, con quienes experimentan la divinidad de otra manera. Y, por consiguiente, la teología cristiana que asume este reto puede ser planteada como “teología cristiana del pluralismo religioso”, mediante la cual se quiere interpretar la realidad de las otras religiones y la manera como entran en relación, sabiendo que existen otras interpretaciones no cristianas que son válidas y que incluso se pueden comprender dentro de un plan de salvación más amplio, pero sobre todo dando un paso más allá de la dicotomía entre el paradigma inclusivista y pluralista, con las dificultades que ya se han expuesto<sup>380</sup>.

Se trata de una teología interreligiosa, que siendo confesional en el caso de la teología cristiana, asuma una perspectiva global y de apertura, sin caer en el error de proclamar una neutra teología global, sino más bien desde una perspectiva comparativa que ponga en evidencia la interacción entre las religiones y sin abandonar la propia fe cristiana. Aquí se puede tomar como ejemplo el diálogo ecuménico entre iglesias cristianas que ha dado pasos significativos hacia la unidad de la Iglesia de Cristo, de tal manera que se logre un “ecumenismo ecuménico” entre el cristianismo y las religiones como expresión de las distintas maneras como se manifiesta el misterio divino. No se trata de condenar la afirmación de la Iglesia católica que concibe que en ella subsiste la Iglesia de Cristo y que en el cristianismo se da la plenitud de la revelación y salvación, sino de tomar conciencia de la interdependencia relacional entre el cristianismo católico y las demás religiones, de considerar como complementarios el cristocentrismo y el teocentrismo, al igual que la posibilidad de asumir equilibradamente otros modelos<sup>381</sup>.

---

<sup>380</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 297-301.

<sup>381</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 301-304.

Para esto Dupuis propone un “modelo integral” que desarrolle la teología cristiana del pluralismo religioso, que en este caso se fundamentaría en una cristología que tiene en cuenta tanto la naturaleza humana como la divina, y una “cristología trinitaria” que proyecte las relaciones interpersonales de la divinidad (Dios Padre, Dios Hijo, Dios Espíritu Santo), elementos inherentes a la revelación en Jesucristo: “Una cristología del Dios-hombre es abstracta y la única real es la del Hijo de Dios hecho hombre en la historia. Hay que mostrar, por otra parte, que las relaciones personales intra-trinitarias informan los aspectos del misterio cristológico”<sup>382</sup>. De esta manera, se reconocen y se aceptan las relaciones interpersonales divinas, sus procesiones, al tiempo que cada persona de la Trinidad realiza su propia misión, a través de una proximidad única (pericoreosis) y una distancia en la realización personal y las obras de cada una de ellas. Así, esta teología además de insistir en que Jesús es el Hijo de Dios, afirma que Dios no solo es Jesús. Y, del mismo modo, respondiendo al modelo del pneumatocentrismo, reconoce la relación de complementariedad entre el Espíritu Santo y el Hijo, así como la acción del Espíritu en la historia humana, en cuanto hilo conductor y principio guía, de tal modo que se evidencie la unión entre cristología y pneumatología que evite todo cristomonismo. Con esta visión la teología del pluralismo religioso puede dar cuenta de la economía trinitaria que llega a todos los pueblos, dando un paso del exclusivismo particularista al inclusivismo pluralista<sup>383</sup>.

Así Dupuis propone un desarrollo modélico que expresa como: “Un solo Dios – Un solo Cristo – Caminos convergentes”, retomando el misterio divino que en la Trinidad da cuenta de la unidad y pluralidad de personas, de la diversidad y comunión en el amor, ayudando a comprender las automanifestaciones divinas en la historia (Un solo Dios). Al ser teología “cristiana” del pluralismo religioso, se asume la cristología en su integridad (humana y divina), el papel de Cristo en las relaciones intratrinitarias y en el misterio de la salvación, no en perspectiva absoluta sino constitutiva, no relativa sino relacional (Un solo Cristo). Y esta revelación hace parte de las distintas maneras como Dios se da a conocer a sí mismo, de tal modo que sea posible identificar “caminos convergentes” que conduzcan hacia la

---

<sup>382</sup> Jacques Dupuis, *Introducción a la cristología*, trad. Pedro Rodríguez Santidrián (Estella: Verbo Divino, 1994), 61.

<sup>383</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 304-308

divinidad, superando un tipo de pluralismo sin orden y unidad, así como el exclusivismo monolítico, para dar lugar a una polifacética economía de la salvación al tiempo que se reconoce el carácter fundante de Jesucristo, sin entrar en contradicción, sino en una sana interrelación entre la identidad cristiana y otras expresiones religiosas<sup>384</sup>.

La teología del pluralismo religioso de Dupuis sigue un método dialógico y comparativo, al igual que se funda en el círculo hermenéutico que le permite ir entre contexto y texto. Al reconocer la obra de los demás teólogos de las religiones, llama la atención para que siguiendo la diferenciación inicial (modelo/paradigma) no se cometa el error de concebir como paradigmas (inicialmente “incommensurables” según lo diría Thomas Kuhn) lo que solamente son modelos o propuestas que dan cuenta de la complejidad de las relaciones entre las religiones y, por consiguiente, que pueden ser complementarios en el camino hacia el paradigma de la teología del pluralismo religioso. Con este propósito se asume la teología trinitaria, en cuanto da lugar a una concepción relacional de la realidad del cristianismo y las demás religiones, así como se resalta el camino común que recorren en la construcción del reino en la tensión escatológica, concibiendo como una gran riqueza la automanifestación divina en el plan único pero polifacético que dio lugar al pluralismo religioso. De este modo se defiende la unicidad de Jesucristo que es constitutiva -(no absoluta ni relativa) de la salvación universal de Dios hacia toda la humanidad- y relacional, así como se reconoce en las otras religiones verdad y gracia adicional y autónoma (no semillas ni escalones incompletos). Las religiones tienen, por tanto, un carácter de complementariedad recíproca en su desarrollo histórico, así como una convergencia mutua que se logra mediante el diálogo y el encuentro, en la construcción conjunta del reino de Dios que se ordena al final de los tiempos, hacia el *eschaton* como recapitulación escatológica<sup>385</sup>.

Finalmente, a este panorama se debe añadir la lectura que se ha realizado de la teología del pluralismo religioso en comunión con la teología de la liberación. Ya son varios los teólogos que han manifestado abiertamente que estas dos teologías están en plena comunión y que deben trabajar unidas para alcanzar el reconocimiento de la diversidad de las culturas y la

---

<sup>384</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 309-311.

<sup>385</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 365-572.

liberación integral de las sociedades a través de la colaboración entre las religiones. La teología de las religiones o del pluralismo religioso ha sido cuestionada por la realidad de los pobres en todos los continentes, que también viven intensamente sus propias experiencias religiosas y que comparten junto con el cristianismo un gran potencial liberador. En definitiva, esta unión promueve que las religiones caminen de la mano hacia la praxis liberadora de los pueblos.

Por tanto, Paul Knitter, quien en varios de sus libros expresó que la teología de las religiones debía dirigirse hacia los propósitos de la teología de la liberación, cuestiona que el llamado primer mundo realice un diálogo de la mística, como pasatiempo o como muestra de erudición, pero no se preocupe, como cualquier religión auténtica debería hacerlo, por la miseria y la opresión que viven muchas personas. Esto significa que no es posible afirmar un pluralismo o una tolerancia sin límites, pues la línea que no se debe cruzar, sino que debe ser denunciada y atacada, es la de las víctimas de la sociedad, por lo tanto, el diálogo y el pluralismo pasarán a un segundo plano, en cuanto el contexto previo para lograr esos objetivos de la teología del pluralismo religioso son la defensa de los derechos humanos, la liberación y la aplicación de la justicia que reclaman los oprimidos<sup>386</sup>.

En este encuentro la teología de las religiones puede aprender de la teología de la liberación, en primer lugar, a aplicar la hermenéutica de la sospecha, a identificar las doctrinas y prácticas ideológicas presentes en el contexto del diálogo interreligioso y el encuentro entre las culturas, pues en no pocas ocasiones a través de un aparente diálogo se puede evidenciar la intencionalidad soterrada de dominio, de superioridad, de explotación y de desprecio de la diferencia, de una sola de las partes, siendo cómplices de la vieja dinámica colonialista y de la estructura dominante que sigue imponiendo el primer mundo<sup>387</sup>.

---

<sup>386</sup> Cf. Paul Knitter, “Un diálogo necesario: entre la teología de la liberación y la teología del pluralismo”, en ASETT, *Por los muchos caminos de Dios. Desafíos del pluralismo religioso a la teología de la liberación*, 92-111 (Quito: Centro Bíblico Verbo Divino, 2003).

<sup>387</sup> Cf. Paul Knitter, “Un diálogo necesario: entre la teología de la liberación y la teología del pluralismo”, 98-100.

En segundo lugar, se puede aprender de la opción por los pobres<sup>388</sup> y las no-personas propio de la teología de la liberación, en cuanto el trabajo por las víctimas o el privilegio hermenéutico en favor de los oprimidos se configuraría como una base que permitiría un primer ejercicio de diálogo interreligioso, de tal manera que el necesario conocimiento mutuo entre las religiones debe pasar por el conocimiento de los que son excluidos, en cuanto es un problema compartido y exige, desde la propia experiencia religiosa, un compromiso decidido para que esta situación no se repita. Este lugar de experiencia religiosa compartido acoge el instinto religioso que lucha por la justicia en todos los contextos en donde pervive una religión y desde allí se denuncia, permitiendo así una comunicación entre las religiones desde la praxis liberadora, pues el diálogo interreligioso solo tendría sentido si al mismo tiempo se promueve dicha praxis. En este sentido Knitter recupera el modelo del soteriocentrismo como propulsor del bienestar humano y de liberación, aclarando que esta es solo una invitación, pero al estar configurada desde el cristianismo occidental, puede ser modificada para ser acogida en otras regiones y religiones<sup>389</sup>.

Y, en tercer lugar, con base en la apuesta por el soteriocentrismo, se pregunta por la necesidad de reafirmar la validez de cada religión y el problema que surge cuando una religión es juzgada con criterios inapropiados, que provienen de otros contextos religiosos. Pero ya que la condición humana implica hacer un juicio, se propone que los criterios no sean doctrinales ni desde la experiencia mística, sino según la eficacia soteriológica, es decir, las acciones que favorezcan la calidad de vida de las personas, una ética global o lo *humanum* (exigencias y valores fundamentales de todo ser humano), pero siempre teniendo como referente los marginados del mundo y como propósito la liberación de los oprimidos, claro está, como punto de partida, no como elementos preestablecidos y definitivos<sup>390</sup>.

---

<sup>388</sup> Según Pieris los pobres son “los excluidos socialmente (leprosos y deficientes mentales), los marginados religiosamente (prostitutas y publicanos), los oprimidos culturalmente (mujeres y niños), los dependientes socialmente (viudas y huérfanos), los minusválidos físicamente (sordos, mudos, lisiados y ciegos), los atormentados psicológicamente (posesos y epilépticos), los humildes espiritualmente (gente sencilla, temerosa de Dios, pecadores arrepentidos)”. Aloysius Pieris, “Cristo más allá del dogma. Hacer una cristología en el contexto de las religiones de los pobres”, *Revista Latinoamericana de Teología* 52 (2001): 107-124.

<sup>389</sup> Cf. Paul Knitter, “Un diálogo necesario: entre la teología de la liberación y la teología del pluralismo”, 100-106.

<sup>390</sup> Cf. Paul Knitter, “Un diálogo necesario: entre la teología de la liberación y la teología del pluralismo”, 106-111. Aquí se pueden traer a colación las críticas mencionadas antes por Jaques Dupuis sobre el soteriocentrismo y la ambigüedad sobre la concepción del Absoluto según el cristianismo.



Al respecto el teólogo Faustino Teixeira, entre otros, ha confirmado que la teología del pluralismo religioso como nuevo paradigma promueve la práctica del diálogo interreligioso y a pesar de la resistencia conceptual, institucional y cultural, abre a la humanidad a nuevas posibilidades, incluyendo su enriquecimiento con el horizonte particular de la teología de la liberación. Y, del mismo modo, la teología de la liberación en cuanto “reflexión crítica de la praxis histórica a la luz de la palabra”<sup>391</sup>, se abre a la teología del pluralismo religioso, si bien en las primeras décadas de la teología de la liberación no se trató con profundidad y sistematicidad el tema de las tradiciones religiosas plurales de América Latina. Solo hasta la década de los noventa la teología de la liberación acogió la realidad de los pueblos indígenas, valorando su experiencia de Dios y se propusieron distintas reflexiones sobre los objetivos y alcances de la inculturación, para finalmente entrar en diálogo directo con la teología de las religiones, impulsados inicialmente por los desarrollos de la espiritualidad de la liberación, recibiendo luego los aportes de las teologías del Tercer mundo en donde ya se había aceptado la teología del pluralismo religioso y haciendo énfasis en que las distintas manifestaciones religiosas son expresión, en muchas ocasiones, de grupos o personas excluidas, marginadas por sus creencias, por lo que se hacía necesario revalorar la alteridad, hacer visible el Reino de manera efectiva desde la compasión, la defensa de la vida y la justicia<sup>392</sup>.

De este modo la teología de la liberación podría ser concebida como un modelo que desarrollaría la teología cristiana del pluralismo religioso. Este y los demás modelos permiten potencializar las aristas de la realidad compleja que se estructura en el encuentro teórico y práctico entre el cristianismo y las demás religiones, y se complementa con el encuentro que

---

<sup>391</sup> Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas* (Salamanca: Sígueme, 1987), 38.

<sup>392</sup> Faustino Teixeira, “El desafío del pluralismo religioso a la teología latinoamericana”, en ASETT, *Por los muchos caminos de Dios. Desafíos del pluralismo religioso a la teología de la liberación*, 112-136. Otras de esta misma colección amplían las reflexiones: José María Vigil, Luiza E. Tomita y Marcelo Barros, orgs., *Por los muchos caminos de Dios II. Hacia una teología cristiana y latinoamericana del pluralismo religioso* (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2004); José María Vigil, Luiza E. Tomita y Marcelo Barros, orgs., *Por los muchos caminos de Dios III. Teología latinoamericana pluralista de la liberación* (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2006); José María Vigil, Luiza E. Tomita y Marcelo Barros, orgs., *Por los muchos caminos de Dios IV. Teología liberadora intercontinental del pluralismo religioso* (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2006); José María Vigil, org., *Por los muchos caminos de Dios V. Hacia una teología planetaria* (Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010); Juan José Tamayo y Raúl Fonet-Betancourt, eds., *Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación. I Simposio Internacional de Teología Intercultural e Interreligiosa de la Liberación* (Estella: Verbo Divino, 2005).

también debe fomentarse con otras culturas o formas de pensar, incluyendo a quienes rechazan la existencia de Dios o una propuesta de salvación, quienes simplemente acogieron una actitud de indiferencia ante lo religioso e incluso a quienes atacan directamente la Iglesia y su teología, pues finalmente esta teología tiene el desafío paradigmático de permanecer abierta a todos sin perder la propia identidad.

#### **Capítulo 4. Hacia una educación religiosa desde el paradigma de la teología del pluralismo religioso y el caso de la educación religiosa en Colombia**

Luego de haber presentado el panorama de la teología de las religiones y la manera como se da la transformación paradigmática particularmente del exclusivismo al inclusivismo y del inclusivismo al pluralismo, queda claro que estos movimientos están compuestos por distintos modelos que responden a énfasis o matices teológicos, que aún siguen en un proceso de desenvolvimiento y de generación de propuestas novedosas, que intentan finalmente dar cuenta o hacer una apuesta mayoritariamente por el inclusivismo y el pluralismo. Aquí se refleja la tensión propia de la constitución del paso de un paradigma a otro, en donde las escuelas están en plena discusión de aceptación o rechazo del nuevo paradigma.

Los argumentos que se esgrimen en esta estructura paradigmática que finalmente dan lugar a la teología del pluralismo religioso, tienen consecuencias para el quehacer específico de la teología y siguen generando cuestionamientos hacia sus distintas áreas, así como a algunas de sus aplicaciones en la vida de los creyentes. Particularmente en este último capítulo se explicitarán sus consecuencias al plantear su aplicación paradigmática a la educación religiosa escolar como uno de los escenarios de la misión asumida por la Iglesia católica en el mundo contemporáneo.

Con este propósito retomaremos los pronunciamientos oficiales de la Iglesia católica sobre los procesos educativos, empezando por lo que afirmó el Concilio Vaticano II sobre esta problemática y dirigiremos nuestra atención sobre los derroteros marcados por la Congregación para la Educación Católica que muestran el camino de las dinámicas educativas que asume la Iglesia. Nos detendremos en la identificación de la identidad y propósitos de la educación religiosa escolar, para luego exponer brevemente el contexto de la postmodernidad y la globalización como tendencias que retan el quehacer de la educación de la dimensión religiosa. Seguidamente se retomarán los conceptos de pluralismo, diálogo y liberación en cuanto pueden ser asumidos como elementos paradigmáticos de la teología del pluralismo religioso que se pueden aplicar a la educación religiosa escolar.

Posteriormente, con estos presupuestos se volverá la mirada hacia la tarea eclesial de la educación religiosa escolar para identificar cuáles pedagogías podrían llegar a facilitar la aplicación del paradigma pluralista y del diálogo, haciendo un tránsito de la teología a la educación. Y se culminará este capítulo explicitando en el contexto colombiano cuáles podrían ser las transformaciones paradigmáticas que cuestionen y aporten en la renovación de unas políticas públicas y unas políticas eclesiales que favorezcan la educación religiosa escolar desde el paradigma de la teología del pluralismo religioso que se propone como *Educación escolar del pluralismo religioso*.

#### **4.1 El marco de la educación religiosa escolar**

Si nos remitimos a la relación milenaria entre la experiencia particular del judeocristianismo y los desarrollos o expresiones educativo-pedagógicas, tendríamos que hacer referencia a la historia de la salvación, a las expresiones “pedagógicas” que podemos reconocer en la automanifestación de Dios, así como a la formación humana presente de distintas maneras en dichos escenarios de revelación del Antiguo y el Nuevo Testamento. Sin embargo, aquí nos limitaremos directamente al contexto inmediato, al que la Iglesia católica ha procurado responder, según su lectura de los signos de los tiempos, de la mejor manera posible, asumiendo explícitamente la educación como parte de su misión.

##### 4.1.1 Pronunciamientos del magisterio eclesial reciente sobre la educación católica y la educación religiosa

Aunque ya es bien sabido que el Concilio Vaticano II se configura como un momento determinante en la historia de la Iglesia católica y de los escenarios en donde ella está presente, como renovación de su ser y quehacer, de su identidad y las relaciones con el mundo contemporáneo, teniendo en cuenta que en el conjunto de problemáticas tratadas por el Concilio se cuenta la educación, se considera primordial recordar los argumentos presentes en el documento que se ocupa de ella, es decir, en la Declaración *Gravissimum educationis* sobre la educación cristiana de la juventud<sup>393</sup>.

---

<sup>393</sup> Cf. “Declaración Gravissimum Educationis Momentum. Sobre la educación cristiana de la juventud”, en *Concilio Vaticano II* (Bogotá: San Pablo, 1995).

Luego del esquema preparatorio y las ocho redacciones que dieron lugar a la versión final promulgada y firmada el 28 de octubre de 1965<sup>394</sup>, en los doce numerales, además del proemio y la conclusión<sup>395</sup>, que componen la *Gravissimum educationis*, se da cuenta del claro interés eclesial por los procesos educativos. No se trata de una exposición definitiva ni plenamente sistemática sobre la educación católica, sino de un esquema o de principios básicos para desarrollar, pues incluso quedan tareas pendientes o proyectadas para el futuro inmediato que deberían asumir, de un lado, una comisión especial, así como la Congregación para la Educación Católica y, de modo aún más específico y contextual, se comparte la responsabilidad con las Conferencias Episcopales de cada país y el conjunto de personas e instituciones que intervienen en la educación católica, por lo que se trata de una tarea plenamente eclesial en sentido comunitario.

Uno de los argumentos expuestos para asumir esta tarea educativa es el de la concepción “integral” de la misión, pues la Iglesia atiende tanto preocupaciones espirituales como materiales y estructurales, entre las que se encuentra el quehacer educativo para el servicio pleno de la sociedad civil. Así, la Iglesia se hace responsable de brindar las herramientas conceptuales y vivenciales para conformar y consolidar la identidad humana a través de los distintos niveles educativos y los distintos saberes, reconociendo que además de anunciar el misterio de Cristo debe atender explícitamente el crecimiento educativo en favor de todos los pueblos<sup>396</sup>.

Esta opción eclesial es más fácilmente comprensible sin con Ramón Prat se asume que la misión de la Iglesia consiste en “1. Hacer realidad, en la comunidad cristiana y en cada uno de sus miembros, el seguimiento de Jesucristo. 2. Compartir esta experiencia y su dinamismo

---

<sup>394</sup> Cf. José Luis Corzo, “Oscilaciones en la Teología pastoral de la Educación tras el Vaticano II. El magisterio de *Gravissimum educationis momentum*”, *Salmanticensis* 2, Vol. 60 (2013): 217.

<sup>395</sup> La declaración es relativamente corta, si tenemos en cuenta un criterio de extensión y de comparación con otros documentos conciliares, pues si bien la *Gravissimum educationis* tiene 12 numerales, otros documentos como la *Gaudium et Spes* tienen 93 y la *Sacrosanctum Concilium* tiene 130. Por lo contrario, sería mucho más extensa que la Declaración *Nostra Aetate* que solo tiene 5 numerales. Pero más allá de la diferencia numérica o de extensión, es indispensable comprender que la declaración sobre la educación cristiana se remite y solo se entiende a la luz de todos los demás documentos del Concilio Vaticano II. Y, ciertamente, no constituye el desarrollo pormenorizado de la educación católica, sino los principios básicos sobre los que debe continuar la obra eclesial.

<sup>396</sup> “Declaración *Gravissimum Educationis*”, proemio.

liberador con las personas y la comunidad humana hasta el final de la historia”<sup>397</sup>. Por ello la misión universal de la Iglesia, desde la Constitución dogmática *Lumen Gentium*, que nunca renuncia al anuncio del reino de Cristo<sup>398</sup> y su instauración efectiva (otro asunto distinto será la manera de realizar el anuncio y como se entienda la instauración del reino, especialmente teniendo en cuenta los modelos de la teología del pluralismo religioso expuestos en el capítulo anterior), asume distintos horizontes liberadores que impactan en el conjunto de la comunidad humana. De este modo la obra misional a través de la cual la Iglesia pretende comunicar la caridad de Dios a toda la humanidad, mediante la dinámica de los procesos educativos, sin ningún tipo de discriminación, debería hacerse visible en la historia mediante el testimonio de la palabra y de las acciones de los católicos, presentes en todos los ámbitos culturales y sociales, especialmente de quienes son egresados de instituciones educativas católicas.

En concordancia con esta lectura del servicio educativo, el Decreto *Ad Gentes*, sobre la misión de la Iglesia, en la segunda parte del numeral 12 enuncia los componentes centrales que aquí se quieren dilucidar, pues la misión del cristiano incluye aspectos económicos y sociales, entre los que se destaca claramente la educación de niños y adolescentes, como mecanismo esencial para el desarrollo social de la humanidad. Y el desafío de trabajar juntos por conseguir mejores condiciones de vida está unido al reto de afianzar la paz mundial, como si consistiera en un objetivo que evidentemente se sigue de la educación que transforma la sociedad<sup>399</sup>. En la misma perspectiva integral, el quehacer educativo del que se ocupa la Declaración *Gravissimum educationis* debe retomar el potencial patrimonial de la mente y la cultura de la humanidad<sup>400</sup> debido a que la riqueza que desde allí proviene se puede generar un mayor progreso y bienestar social.

---

<sup>397</sup> Ramón Prat, *La misión de la Iglesia en el mundo. Ser cristiano hoy* (Salamanca: Secretariado Trinitario, 2004), 11.

<sup>398</sup> “Constitución dogmática *Lumen Gentium*. Sobre la Iglesia”, en *Concilio Vaticano II* (Bogotá: San Pablo, 1995), 5b. Y “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 8a.

<sup>399</sup> “Decreto *Ad Gentes*. Sobre la actividad misionera de la Iglesia”, en *Concilio Vaticano II* (Bogotá: San Pablo, 1995), n. 12b. En el numeral 12a el documento expresa que a quienes busquen la paz la Iglesia les responde con el diálogo fraterno y la luz del evangelio.

<sup>400</sup> Cf. “Declaración *Gravissimum Educationis*”, proemio.

De esta manera la Declaración *Gravissimum educationis* considera fundamental reconocer y defender el derecho inalienable a la educación en cuanto “responda al propio fin, al propio carácter y al diferente sexo, y que sea conforme a la cultura y a las tradiciones patrias y, al mismo tiempo, esté abierta a las relaciones fraternas con otros pueblos a fin de fomentar en la tierra la verdadera unidad y la paz”<sup>401</sup>. Esta concepción amplia de la educación se hace efectiva en la formación de la persona humana y se logra con la ayuda de la psicología, la pedagogía y la didáctica que favorezcan un desarrollo armónico entre responsabilidad y libertad, propiciando una formación para la participación activa en la sociedad, con capacidad para el diálogo y la búsqueda del bien común, pero también insistiendo en la formación en valores morales, al igual que en el conocimiento y relación con Dios como un derecho educativo de niños y adolescentes<sup>402</sup>.

De manera aún más específica se anima a fomentar la educación cristiana, la de todos los bautizados para que conozcan el misterio de la salvación y participen de la vida litúrgica en comunión con la Iglesia, mientras contribuyen al bien de la sociedad. En este contexto se resalta la labor de los padres de familia como primeros educadores y la familia como primera escuela de virtudes, pero claramente se necesita de la sociedad civil para organizar debidamente las etapas de la educación y crear los espacios necesarios como parte de su deber subsidiario. Y la educación también es un deber de la Iglesia tanto para anunciar a Cristo como para promover la persona y la sociedad. En este sentido, si bien considera la instrucción catequística como camino de robustecimiento de la fe, también menciona los medios de comunicación, grupos culturales y deportivos, asociaciones y escuelas, como medios de educación cristiana. Esta última, la escuela, es el medio de educación más importante porque “cultiva con asiduo cuidado las facultades intelectuales, desarrolla la capacidad del recto juicio, introduce en el patrimonio de la cultura conquistado por las generaciones pasadas, promueve el sentido de los valores, prepara a la vida profesional, fomenta el trato amistoso entre los alumnos de diversa índole y condición”<sup>403</sup> en donde participan familias, maestros

---

<sup>401</sup> “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 1a.

<sup>402</sup> Cf. “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 1.

<sup>403</sup> “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 5. Nótese que a partir de aquí el uso de “escuela” tiene otro significado. No se refiere al grupo de investigadores que se reúnen en torno a un tema, sino a una institución educativa, pública o privada, legalmente constituida como centro de estudios formales. En Colombia el término

(que ejercen una hermosa vocación), asociaciones, al igual que toda la sociedad civil y religiosa<sup>404</sup>.

En este mismo sentido, se expresa la necesidad de que los padres elijan con plena libertad la escuela que mejor consideren para sus hijos, con la ayuda del poder público quien debe garantizar la oferta y pertinencia de la educación, así como evitar todo tipo de monopolio de las escuelas, conforme al pluralismo de las sociedades, en donde los cristianos también deben aportar. Y ya que hay miembros de la Iglesia que se educan en escuelas no católicas, deben recibir educación religiosa y moral de los miembros de la Iglesia por medio del testimonio de vida y la acción apostólica<sup>405</sup>.

Particularmente en las escuelas católicas la Iglesia brinda formación cultural y humana a la juventud, pero se resalta la libertad y caridad que brotan del espíritu evangélico, en un sano equilibrio entre la ciudad terrena y el Reino de Dios, para que tengan una vida ejemplar en la sociedad. Con este propósito la Iglesia reclama su derecho a erigir escuelas de cualquier tipo (profesionales, técnicas, de asistencia social, para la educación religiosa, etc.) como expresión de la libertad de conciencia, en el cumplimiento del derecho de los padres a elegir el tipo de educación que quieren para sus hijos y con el fin de aportar al progreso de la cultura. Y, por consiguiente, la Iglesia resalta la labor de los maestros como un apostolado, por lo que se deben preparar adecuadamente en su ciencia profana<sup>406</sup> y religiosa, dando testimonio de Cristo y contando con el apoyo de los padres. El propósito es que toda escuela que dependa de la Iglesia asuma su forma católica, con la ayuda de toda la comunidad de fieles y de los pastores, y considera que se debe privilegiar la ayuda a los más pobres, a quienes no tienen familia o no son católicos<sup>407</sup>.

---

más usual no es “escuela” sino “colegio”, que ofrece formación en las etapas preescolar, básica primaria, básica secundaria y media vocacional.

<sup>404</sup> Cf. “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 2-5.

<sup>405</sup> Cf. “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 6-7.

<sup>406</sup> Claramente este concepto hace parte de una concepción del mundo que hoy no se aceptaría fácilmente, pero se entiende en su contexto que se hace referencia a la necesaria preparación de las distintas ciencias que se brindan en los escenarios escolares.

<sup>407</sup> Cf. “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 8-9.



Esta misma dinámica se espera de universidades y facultades católicas, de tal modo que cada disciplina desarrolle sus métodos e investigación científica, promoviendo el diálogo entre la fe y la razón, promoviendo el liderazgo social y el testimonio de la fe, que sobresalgan por el prestigio de su doctrina, dejando siempre un espacio para la formación teológica. Y el Concilio solicita a los pastores el acompañamiento espiritual a los creyentes en universidades no católicas. De igual manera se espera que la facultades de ciencias sagradas formen para el ministerio sacerdotal, para la investigación científica y el apostolado intelectual, de tal manera que mediante la investigación y los métodos más modernos “se logre una inteligencia cada día más profunda de la sagrada Revelación, se descubra más ampliamente el patrimonio de la sabiduría cristiana transmitida por nuestros mayores, se promueva el diálogo con los hermanos separados y con los no-cristianos, y se responda a los problemas suscitados por el progreso de las ciencias”<sup>408</sup>. Finalmente, se anima a que todo escenario educativo católico trabaje en mutua cooperación coordinada, ayudándose mutuamente y compartiendo los logros, al igual que se anima a abrazar la función educadora y agradece a quienes perseveran en la labor pedagógica, el testimonio de Cristo y presencia en el mundo intelectual<sup>409</sup>.

La recepción de la *Gravissimum educationis* no fue homogénea, pues recibió críticas desde diversos países y ámbitos académicos, especialmente porque dado el acuerdo sobre la importancia de la educación en el conjunto del quehacer de la Iglesia, se esperaba un documento tal vez más robusto, con mayores precisiones, que profundizara en mayores problemáticas que vive la educación católica y diera lugar a mayores transformaciones. Pero también fueron enérgicas las críticas de sectores liberales que veían en la declaración la imposición de viejos principios como respuesta ante la escuela laica. De cualquier forma, se cuenta con un conjunto de interpretaciones y variadas lecturas que hoy se siguen haciendo al documento eclesial, de tal modo que en algunos sectores llegó a desestimarse el contenido e incluso a considerarlo como un simple documento de paso, transitorio<sup>410</sup>.

---

<sup>408</sup> “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 11.

<sup>409</sup> Cf. “Declaración *Gravissimum Educationis*”, n. 10-12 y conclusión.

<sup>410</sup> Cf. Joaquín García Carrasco, *La política Docente. Estudio a la Luz del Vaticano II* (Madrid: Editorial Católica, 1969), 3-7.

Tal vez el primer cuestionamiento surge de algunas tendencias secularistas que han generado resistencia directa por el lugar primordial que tiene la educación en el conjunto de la misión de la Iglesia católica. Pero resulta aún más preocupante que las críticas de los sectores secularistas se compartan con miembros de la Iglesia que rechazan la labor educativa que asume la Iglesia desestimando las recomendaciones de la *Gravissimum educationis* como una “declaración” oficial del Concilio<sup>411</sup> que, según la misma naturaleza de este tipo de documentos, tenían como propósito realizar afirmaciones en nombre de la Iglesia, con la particularidad de tomar “posición frente a determinados problemas de la vida actual y recomienda la actitud correspondiente a los católicos”<sup>412</sup>.

Y, ya para el contexto particular de esta investigación, si bien no hay un desarrollo de la teología de las religiones ni de la educación en sentido plural, sí hay un reconocimiento del pluralismo de contextos y de pensamiento, así como de la necesidad de gestionar adecuadamente el anuncio junto con el diálogo con otras iglesias y religiones, pero especialmente se reconoce la necesidad de responder y acompañar a los estudiantes católicos que estudian en escuelas no católicas y a respetar y acompañar a los estudiantes no creyentes que estudian en escuelas católicas. Esta dinámica inclusivista-pluralista estará presente en las demás declaraciones y documentos oficiales de la Iglesia católica sobre la educación.

Continuando con la revisión de algunos de los principales documentos magisteriales sobre la educación católica, en 1977 la Sagrada Congregación para la Educación Católica dio a conocer el documento *La escuela católica*, que desarrolla lo ya explicitado por la Declaración *Gravissimum Educationis*, concibiendo la educación como ejercicio de la misión evangelizadora y con el objetivo de brindar una formación integral, destacando cómo se debe responder al pluralismo cultural y sus peligros (materialismo, el pragmatismo y el tecnicismo). También presenta las objeciones que se han manifestado ante la existencia de la escuela católica, desde una expresión de laicidad mal entendida que rechaza toda expresión

---

<sup>411</sup> Para acceder a un estudio más profundo, cf. Manuel Gordillo Cañas, *Líneas fundamentales de la educación cristiana. Estudio sobre la declaración “Gravissimum Educationis”, del Concilio Vaticano II* (Tesis de doctorado - Universidad de Navarra), 1987, consultada en mayo 15, 2014, <http://dadun.unav.edu/handle/10171/11165>.

<sup>412</sup> Gustavo Vallejo, “Introducción”, en *Concilio Vaticano II* (Bogotá: San Pablo, 1995), 13.

religiosa, especialmente la “instrumentalización” de la educación para perseguir fines religiosos, la negación de la formación en la dimensión religiosa, la concepción de la educación católica como un anacronismo que no tendría sentido en cuanto la sociedad civil ya responde a las necesidades educativas, la acusación de brindar espacios a ciertas clases sociales sin tener en cuenta la complejidad de cada contexto, así como de no formar cristianos coherentes y suficientemente preparados<sup>413</sup>.

Estas acusaciones que en algunos casos seguramente sí tendrían sentido y se podrían comprobar a través de testimonios erróneos en la gestión de la educación, no están en consonancia con el propósito eclesial expresado en sus documentos, pero podrían ser retomadas sistemáticamente como alarmas o como componentes para tener en cuenta y no caer en dichos errores. Pero algunas de estas acusaciones provienen del prejuicio secularista ante el cual, tal vez, solo se puede responder con un férreo testimonio de vida comprometido con el bien común de la sociedad.

En el documento *La escuela católica* se asume plenamente la labor educativa que supone la confrontación con el contexto actual, comunicando crítica y sistemáticamente la cultura, pero dando relevancia a la dimensión ética y religiosa, y en cuanto católica tiene a Cristo como fundamento (ejemplo de vida para los jóvenes) y los principios evangélicos son normas, motivaciones y metas. Entre sus tareas está lograr la síntesis entre fe y cultura, respetando el método de cada disciplina, concibiendo la verdad humana como algo que se descubre y guiando a los estudiantes hacia la realidad eterna. Pero también se promueve la síntesis de fe y vida, promoviendo la relación con Dios, ayudando a los jóvenes a descubrir su propia vocación, generando un clima en el que se pueda vivir la fe de manera madura, consciente y responsable. Asimismo, se promueve directamente la enseñanza religiosa o enseñanza doctrinal evangélica según lo propone la Iglesia católica, que no se limita a los cursos de religión sino que se despliega en la catequesis dentro de la Escuela, pues esta última es lugar

---

<sup>413</sup> Cf. Sagrada Congregación para la Educación Católica, *La escuela católica*, consultada en diciembre 14, 2017, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html). Este documento eclesial se promulgó en 1977, siendo prefecto el Cardenal Gabriel María Garrone.

de encuentro de la comunidad cristiana en donde la Iglesia presta su servicio a la familia humana<sup>414</sup>.

En este documento se reconoce también, entre otras cosas, que las dificultades de la escuela católica provienen de no tener una clara conciencia de la propia identidad, no saber responder al pluralismo y a la marginación de lo cristiano, a una falta de autocrítica y de no retornar a los fundamentos inspiradores, por lo que se hace indispensable entrar en diálogo con los avances pedagógicos, los contextos, las disciplinas y todos los actores sociales, incluyendo a quienes tienen otros credos<sup>415</sup>. Sobre esta temática vale la pena mencionar que la Constitución pastoral *Gaudium et spes* reconoce que una de las causas del ateísmo es el mismo creyente cristiano “por el descuido en educar su fe o por una exposición deficiente de la doctrina, que induce al error, o también por los defectos de su vida religiosa, moral o social, en vez de revelar el rostro auténtico de Dios y de la religión, se ha de decir que más bien lo velan”<sup>416</sup>.

Este reconocimiento de las falencias y los tropiezos de la educación católica se convierte en una valiosa expresión de la clara conciencia que tiene la Iglesia de su misión, pues no traslada el problema a la pluralidad de culturas o credos religiosos, ni si quiera a los ataques eventuales de los ateos, agnósticos o indiferentes, ni a las puertas cerradas de algunos estados, sino que apunta directamente a la propia responsabilidad de todo católico que debe vivir según los valores cristianos y debe llevar a cabo procesos educativos pertinentes para cada contexto.

También conviene recordar el documento *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Orientaciones para la reflexión y revisión*, de la Congregación para la Educación Católica, que está en consonancia con los anteriores documentos. Llama la atención la mención explícita sobre la asistencia de muchos no católicos y no creyentes en las escuelas católicas, por lo que se busca un equilibrio entre el respeto a la libertad religiosa y de conciencia, al mismo tiempo que se anuncia el mensaje cristiano, que por ningún motivo se

---

<sup>414</sup> Cf. Sagrada Congregación para la educación católica, *La escuela católica*.

<sup>415</sup> Cf. Sagrada Congregación para la educación católica, *La escuela católica*.

<sup>416</sup> “Constitución pastoral *Gaudium et spes*. Sobre la Iglesia en el mundo actual”, n. 19.

puede imponer porque esto supondría “violencia moral, que el mismo mensaje evangélico y la disciplina de la Iglesia rechazan resueltamente”<sup>417</sup>.

Luego de exponer la realidad de los jóvenes, su potencialidad, sus capacidades, la manera como reaccionan, acogen, rechazan o son indiferentes ante la dimensión religiosa, así como las causas sociales y religiosas de esta situación, también se menciona la necesidad de testimoniar el espíritu evangélico en el ambiente educativo, así como en su proyecto, su despliegue diario, la cultura y el trabajo escolar, en cuanto se conforma una comunidad de vida, en la que se motiva la unión con el saber y la cultura, así como un trabajo interdisciplinar. Pero particularmente se rechaza que se tome la educación religiosa como indirecta o implícita, pues hace parte de la identidad de la escuela católica, que es donde entran en relación las exigencias civiles y las exigencias evangélicas. Aquí se distingue con claridad el espacio de la educación religiosa de la catequesis, aunque tengan un nexo. La catequesis exige la aceptación vital de la revelación y salvación cristiana, sobrepasa el ámbito escolar pues está constituida por una comunidad de creyentes, promueve la “maduración espiritual, litúrgica, sacramental y apostólica que se realiza en la comunidad eclesial local”<sup>418</sup>. Por su parte, la educación religiosa en la escuela tiende al conocimiento de la identidad cristiana y aquello que los cristianos hacen en sus vidas conforme a la fe, aunque también en la escuela católica se da un espacio para la catequesis como formación de la fe<sup>419</sup>.

Esta enseñanza, debe ocupar un puesto digno en clase entre las demás asignaturas; se desarrolla según un programa propio y aprobado por la autoridad competente; busca útiles relaciones interdisciplinarias con las demás materias, de tal manera que se realice una coordinación entre el saber humano y el conocimiento religioso; junto con las otras enseñanzas tiende a la promoción cultural de los alumnos; emplea los mejores medios

---

<sup>417</sup> Congregación para la educación católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Orientaciones para la reflexión y revisión*, consultada en marzo 17, 2018, n. 6, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19880407\\_catholic-school\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html). Este documento eclesial se promulgó en 1988, siendo prefecto el Cardenal William Baum.

<sup>418</sup> Congregación para la educación católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, n. 69.

<sup>419</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*.

didácticos en uso en la escuela de hoy; en algunos Países la evaluación de aprovechamiento tiene igual valor académico legal que el de las otras asignaturas<sup>420</sup>.

En cuanto a la enseñanza religiosa escolar se aconseja entender y acoger a quienes son insensibles o indiferentes ante lo religioso, pues estarían actuando en conformidad con lo impuesto por la civilización de las comunicaciones. El profesor deberá escuchar, responder dudas, acoger, dialogar y argumentar por qué aceptar el mensaje evangélico. Aquí se brindan orientaciones orgánicas para presentar el hecho y el mensaje de Cristo recurriendo al testimonio bíblico, luego el misterio de la Trinidad, el enigma del ser humano que recibe el amor de Dios, la vida de la Iglesia, los sacramentos como medios eficaces de la gracia, las realidades últimas, así como la comunión con todos los miembros de la iglesia. Pero también orientaciones orgánicas sobre la vida cristiana, explicitando la ética cristiana, la oración, la liturgia, el amor cristiano, la ética social (persona humana, justicia, libertad, paz mundial, bienestar nacional e internacional), la examinación de la propia conciencia, hacia el proyecto de perfección cristiana. Y se espera que el profesor de religión sea testimonio de vida cristiana, con la suficiente preparación académica y espiritual<sup>421</sup>.

Desde esta perspectiva se entiende que la Iglesia también proponga que el proyecto pedagógico de la escuela católica debe ser fiel a la misión evangelizadora eclesial, promover rigor en la investigación cultural y el fundamento crítico de formación de la persona, adaptar gradualmente su propuesta a la persona y la familia, y confrontarse con la comunidad eclesial. Pero tal vez lo más valioso para la temática de esta investigación consiste en que refleja su conciencia sobre la diversidad de credos, que lanza el desafío de formar de modo equilibrado en la dimensión religiosa y al mismo tiempo en el aspecto cultural, pero si las circunstancias lo ameritan se puede dejar a un lado el ímpetu evangélico por otro pre-evangélico que describe como “la apertura al sentido religioso de la vida[, pues] teniendo en cuenta la unidad en el pluralismo es preciso realizar un discernimiento inteligente entre lo que es esencial y lo

---

<sup>420</sup> Congregación para la educación católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, 70.

<sup>421</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*. Sobre la formación de profesores idóneos, conviene destacar que la Congregación para la educación católica había promulgado en 1982 un documento que hacía énfasis en el papel del laico como profesor de religión: *El laico católico testigo de la fe en la escuela*, consultada en marzo 20, 2018, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19821015\\_la\\_y-catholics\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_la_y-catholics_sp.html). Este documento eclesial se promulgó en 1982, siendo prefecto el Cardenal William Baum.

que es accidental”<sup>422</sup>. Y, finalmente, el documento termina mencionando que ante la cultura pluralista se encuentra esperanza en el camino del diálogo<sup>423</sup>.

Aunque en este documento se distingue entre educación religiosa escolar y catequesis, podría cuestionarse que las temáticas sugeridas para la educación religiosa son más cercanas con el propósito de la catequesis a menos que sean presentadas siempre en una perspectiva abierta a la confrontación y el diálogo con los demás credos, culturas y ciencias. Esta tensión entre el contenido de la educación religiosa que se confunde con la catequesis es una delicada situación que en varios países sigue siendo objeto de debate. No obstante, la *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica* se constituye en una puerta abierta a un nuevo paradigma que se desarrolla en el reconocimiento explícito de la diferencia y el diálogo, especialmente por el argumento del ímpetu pre-evangélico que abre las puertas al diálogo interreligioso.

En cuanto a la educación religiosa escolar, también conviene mencionar la *Carta circular sobre la enseñanza de la religión en la escuela* de 2009, de la Congregación para la Educación Católica que, si bien fue dirigida a las conferencias episcopales, da pistas sobre la reacción eclesial ante los cambios sociales, religiosos y educativos. De manera concreta se critica el reemplazo de la enseñanza de la religión por la enseñanza del hecho religioso multiconfesional (comparativo y neutral<sup>424</sup>) o por ética y cultura religiosa. En la carta se retoman los elementos ya expuestos sobre el papel de la escuela en la formación católica, la naturaleza e identidad de la escuela católica y la enseñanza de la religión. También recuerda que la educación religiosa es componente esencial para cumplir el objetivo de la educación integral, en cuanto se trata de formar en la apertura a la dimensión trascendente propia de la constitución humana, mientras que recurre al argumento de la pluralidad y del derecho a la libertad religiosa para que se enseñe religión en la escuela (incluso pública, en concordancia

---

<sup>422</sup> Congregación para la educación católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*, n. 108.

<sup>423</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*.

<sup>424</sup> Congregación para la educación católica, *Carta circular sobre la enseñanza de la religión en la escuela*, consultada en marzo 20, 2018, n. 12, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_ci\\_rc-insegn-relig\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_ci_rc-insegn-relig_sp.html). Esta carta, fue escrita el 5 de mayo de 2009 siendo prefecto el Cardenal Zenon Grocholewski.

con la visión de un estado democrático), según los criterios de los padres y sin imponer un sistema educativo que rechace la religión<sup>425</sup>.

Del mismo modo considera que solo la autoridad eclesial puede establecer la enseñanza de la “religión católica” en la escuela. Pero también es consciente de respetar a los estudiantes no católicos, sin ejercer coacción, aunque se promueva la fe católica, al tiempo que recuerda las diferencias entre catequesis y educación religiosa ya expuestas en *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica*. Finalmente, en la carta de la Congregación se insiste en que la educación religiosa debe tener la misma sistematicidad y rigor que cualquier otra materia escolar, además de fomentar un diálogo interdisciplinario<sup>426</sup>. Pero también vale la pena traer a colación las palabras de Benedicto XVI que se recuerdan en esta carta, quien anima a conjugar filosofía, teología y ciencia, y considera que:

La dimensión religiosa es intrínseca al hecho cultural, contribuye a la formación global de la persona y permite transformar el conocimiento en sabiduría de vida. (...) Así pues, gracias a la enseñanza de la religión católica, la escuela y la sociedad se enriquecen con verdaderos laboratorios de cultura y de humanidad, en los cuales, descifrando la aportación significativa del cristianismo, se capacita a la persona para descubrir el bien y para crecer en la responsabilidad; para buscar el intercambio, afinar el sentido crítico y aprovechar los dones del pasado a fin de comprender mejor el presente y proyectarse conscientemente hacia el futuro<sup>427</sup>.

De manera particular, también se debe mencionar que el documento *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor* compartido por la misma Congregación en el 2013, da cuenta del contexto multicultural propiciado, entre otras causas, por el fenómeno de la globalización, en donde no es fácil mantener relaciones equilibradas y pacíficas que respondan a la tensión de la diversidad en búsqueda de la unidad, y en donde se presentan distintos conflictos promovidos por factores no explícitamente

---

<sup>425</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Carta circular sobre la enseñanza de la religión en la escuela*.

<sup>426</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Carta circular sobre la enseñanza de la religión en la escuela*.

<sup>427</sup> Benedicto XVI, *Discurso de su santidad a un grupo de profesores de religión en escuelas italianas*, sábado 25 de abril de 2009, consultada en marzo 20, 2018, [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/april/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20090425\\_insegnanti-religione.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html).



culturales (económicos, políticos, etc.). En este escenario la religión es considerada tanto parte de las culturas como generadora de cultura, en cuanto conduce a distintas respuestas ante el misterio de Dios, así como a respuestas ante las preguntas por el sentido, que facilitarían el diálogo interreligioso y con los distintos ateísmos, a pesar del fuerte movimiento de secularización occidental. De este modo el proyecto del diálogo intercultural no tendría sentido si se aísla la religión de la esfera pública ni como justificación de los fundamentalismos, por lo que el camino consistirá en un equilibrado diálogo entre fe y razón<sup>428</sup>.

El diálogo interreligioso ocupa un lugar especial en esta reflexión, como parte de la educación intercultural, en donde se valora la diferencia religiosa a través de la cual pueden animarse mutuamente en el camino de Dios, conociéndose y entrando en relaciones constructivas, resaltando los elementos comunes como los valores éticos. Pero con iglesias y comunidades cristianas se persigue la unidad de los cristianos tal como se propone desde el ecumenismo. Ahora bien, el diálogo tiene muchas formas (diálogo de la vida, de las obras, teológico y de la experiencia religiosa) y no implica necesariamente un acuerdo pleno ni cambiar la identidad, sino acrecentar el conocimiento, la cercanía y fraternidad. En este contexto la Iglesia confiesa a Jesucristo Verbo de Dios para la salvación de todos. Por tanto, estos elementos son retomados para la educación intercultural que implica la experiencia religiosa dentro de las instituciones católicas de educación en donde se promueve el diálogo, el respeto y el encuentro<sup>429</sup>.

Cuanto más rico es el conocimiento, más capacitado está uno para realizar ese diálogo y para convivir con quien profesa otras religiones. Las diferentes religiones, en el contexto de un diálogo abierto entre las culturas, pueden y deben aportar una riqueza decisiva para la formación de la conciencia acerca de los valores comunes. A su vez, el diálogo, fruto del conocimiento, debe ser cultivado para vivir juntos y construir una civilización del amor. No se trata de rebajar la verdad, sino de cumplir con la finalidad de la

---

<sup>428</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*, consultada en abril 9, 2018, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20131028\\_dialogo-interculturale\\_sp.html#\\_ftnref12](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html#_ftnref12).

<sup>429</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*.

educación, la cual «tiene una función particular en la construcción de un mundo más solidario y pacífico. La educación puede contribuir a la consolidación del humanismo integral, abierto a la dimensión ética y religiosa, que atribuye la debida importancia al conocimiento y a la estima de las culturas y de los valores espirituales de las diversas civilizaciones»<sup>430</sup>. Este diálogo, en la educación intercultural, tiene el objetivo «de eliminar las tensiones y conflictos, e incluso los posibles choques, para una mejor comprensión entre las distintas culturas religiosas existentes en una determinada región. Podrá contribuir a purificar las culturas de todos los elementos deshumanizadores, para, de este modo, ser agente de transformación. Podrá también ayudar a promover los valores culturales tradicionales amenazados por la modernidad y por la nivelación que una internacionalización indiscriminada puede comportar»<sup>431</sup>.

Ante el inminente pluralismo se plantea el diálogo y la integración de las culturas (diálogo intercultural). No se concibe el relativismo (aunque sí el carácter relativo de las culturas) pues esta postura puede aceptar la diferencia, pero no fomenta la relación (modelo multicultural) y cae en una errónea neutralidad, indiferencia y tolerancia. Pero tampoco es viable la actitud asimilacionista en donde el otro debe abandonar su identidad cultural. La actitud más pertinente es la intercultural que asume el pluralismo y la diversidad como una riqueza, que promueve el conocimiento del otro, el diálogo y la transformación mutua, que se fundamenta en un concepto dinámico de cultura, que no radicaliza la propia identidad cultural, sino que potencia la naturaleza humana. El fundamento teológico de la intercultural consiste en reconocer que todo ser humano fue creado por Dios como persona, como ser en relación, en comunión con Dios y la humanidad. Esta visión está en consonancia con el fundamento antropológico, pues toda persona es ser relacional, que se abre a la familia humana a través del amor. Por tanto, el paradigma pedagógico fundamental intercultural es la relacionalidad<sup>432</sup>.

---

<sup>430</sup> Juan Pablo II, *Diálogo entre las culturas para una civilización del amor y la paz*, n. 20, consultada en abril 9, 2018, [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/peace/documents/hf\\_jp-ii\\_mes\\_20001208\\_xxxiv-world-day-for-peace.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_20001208_xxxiv-world-day-for-peace.html).

<sup>431</sup> Cf. Pontificio Consejo para el Diálogo Interreligioso, *Dialogue and proclamation*, n. 46. Cf. Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*, n. 19-20.

<sup>432</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*.

La educación católica puede contribuir asumiendo esta perspectiva y apoyando desde la pedagogía de comunión, con una actitud proactiva desde el amor, que deben reflejar todos los miembros de las escuelas en la promoción de los demás, en la búsqueda de la unidad en medio de la diversidad. De manera particular en la escuela católica se debe evitar caer “en un ‘identicismo’ con fin en sí mismo, un proyecto educativo debe contar con el creciente grado de plurirreligiosidad de la sociedad, y con la consiguiente necesidad de saber conocer y dialogar con las distintas creencias y con los no creyentes”<sup>433</sup>. Pero esto no significa adecuarse de manera acrítica a las circunstancias ni renunciar al anuncio del evangelio o del testimonio cristiano, sino a partir de su identidad seguir aportando a través de la centralidad de la persona y la gramática del diálogo. “La comunidad educativa, espacio agápico de las diferencias”<sup>434</sup> es para la escuela católica un laboratorio de intercultural, en donde no hay ni falsas neutralidades ni fundamentalismos, sino que todos dialogan y participan<sup>435</sup>.

Aquí se considera que el proyecto educativo debe favorecer el diálogo intercultural dejando claro el criterio de la identidad católica, enseñando a construir un horizonte común, con apertura razonada al horizonte planetario, formando identidades firmes capaces de dialogar y de autorreflexión, respetando y comprendiendo los valores plurales de otras culturas y religiones, así como potenciando la capacidad de participación y de asumir responsabilidades. En consonancia con esta visión, el proyecto curricular debe dar cuenta de la identidad de la escuela católica, de la centralidad de la persona y su búsqueda de sentido mediante los instrumentos de la cultura, que no se deja llevar por la sociedad del conocimiento sino que motiva una sociedad de la sabiduría, que conozca y valore todas las culturas, al tiempo que se reflexione sobre los grandes problemas de la humanidad, procurando una correlación dinámica de todas las disciplinas y abierto a la perspectiva intercultural<sup>436</sup>.

Y en cuanto a la enseñanza de la religión en la escuela, además de ratificar lo afirmado en los últimos documentos eclesiales, se considera que esta debe apropiarse de la tarea de

---

<sup>433</sup> Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*, n. 55.

<sup>434</sup> Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*, n. 58.

<sup>435</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*.

<sup>436</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*.

favorecer el diálogo entre la propia identidad y otras tradiciones (culturales y religiosas), reconociendo que a través de la religión se puede transmitir el humanismo integral y siendo una disciplina escolar que propende constantemente e inspira el diálogo interdisciplinar<sup>437</sup>.

También se hace preciso referenciar que con ocasión de los 50 años de la Declaración *Gravissimum educationis* y de los 25 años de la Constitución Apostólica *Ex corde Ecclesiae*, la Congregación para la Educación Católica promulgó el documento *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva* promoviendo la educación católica. Además de sintetizar lo dicho en los documentos mencionados, destacan como desafíos de la escuela católica: 1. La identidad, 2. La comunidad educativa, 3. El diálogo, 4. La sociedad del aprendizaje, 5. La educación integral, 6. La falta de medios y de recursos, 7. La pastoral, 8. La formación religiosa de los jóvenes, 9. Los desafíos de una sociedad multirreligiosa y multicultural, 10. La formación permanente de los enseñantes, 11. Los lugares y recursos de la formación y 12. Desafíos de orden jurídico. Y como desafíos de la educación superior católica: 1. Internacionalización de estudios universitarios, 2. Utilización de recursos on line, 3. Universidad, empresa y mundo del trabajo, 4. Calidad de las instituciones académicas, 5. La governance, 6. El cambio y la identidad católica de la universidad<sup>438</sup>.

Y con ocasión de los 50 años de la Carta encíclica *Populorum progressio* de Pablo VI, la Congregación emitió en el 2017 el documento *Educar al humanismo solidario. Para construir una “civilización del amor” 50 años después de la Populorum progressio*. Ante un escenario mundial que atraviesa diversas crisis y distintas oportunidades de cambio, la Iglesia reitera su propósito de humanizar la educación, que significa retomar la persona como centro de relaciones que lo lleven a ser solidario, recuperando el lugar de la familia con la compañía de los docentes. La educación católica se compromete a brindar conocimiento, pero también a formar en valores, para el encuentro y la confrontación, en procura de la comunión de la

---

<sup>437</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educar al diálogo intercultural en la escuela católica*. El documento termina dando pautas sobre la formación del personal docente y directivo, en la misma línea de educación intercultural.

<sup>438</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva (Instrumentum laboris)*, consultada en agosto 14, 2016, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html).

humanidad. Aquí se destaca de manera particular la necesidad de formar en la cultura del diálogo, que se da en la igualdad y libertad, favoreciendo la convivencia pública de la diferencia, así como se promueve una globalización de la esperanza, es decir, del mensaje de salvación cristiano que se refleja en la caridad del humanismo solidario, al igual que se necesita promover, a través de un trabajo conjunto en redes, una verdadera inclusión de toda la familia humana, en la realidad de su diversidad o pluralismo, desde una ética intergeneracional siendo solidarios con los que nos precedieron y proyectando el bien de la humanidad del futuro a través de la toma de decisiones responsables<sup>439</sup>.

#### 4.1.2 Identidad y propósitos de la educación religiosa escolar

La educación religiosa escolar, según se ha visto, hace parte de la intencionalidad formativa de la Iglesia católica y, por tanto, del despliegue de su misión en el mundo. En los documentos eclesiales de las últimas décadas encontramos explícitamente el proyecto de la educación religiosa escolar como uno de los caminos educativos impulsados por la Iglesia. Este tipo de educación atiende directamente a la dimensión religiosa en cuanto elemento antropológico innegable, aunque algunos contextos culturales rechacen su existencia o sus manifestaciones.

La Iglesia católica expresa abiertamente la necesidad de la educación religiosa en la escuela como una materia con la sistematicidad y rigor de cualquier otra asignatura escolar, como espacio explícito de conocimiento de la persona de Jesucristo y de la tradición cristiana, que no exige la adhesión existencial de fe como sí lo supone la catequesis, que reconoce la multiplicidad de credos o de expresiones religiosas, así como que el cristianismo solo se vive libremente, nunca por imposición. Pero también se reconoce que la formación en la dimensión religiosa se debe llevar a cabo en relación directa con la cultura y las necesidades del contexto, en un proceso permanente de diálogo y en una dinámica explícitamente interdisciplinar.

---

<sup>439</sup> Cf. Congregación para la educación católica, *Educar al humanismo solidario. Para construir una "civilización del amor" 50 años después de la Populorum progressio*, consultada en mayo 1, 2018, [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html).

La educación religiosa escolar desde el ámbito católico da continuidad a su misión mediante el anuncio, que se hace vida a través del testimonio cristiano. Y ante el reto de la diversidad de credos, ciencias y culturas, puede asumir con firmeza la educación intercultural que parte del conocimiento de los otros, de propiciar el encuentro y el debate, para crecer juntos en una mejor civilización. Con este propósito, sin renunciar a la propia identidad, la educación religiosa escolar tiene la capacidad para promover el ejercicio del diálogo que potencie las riquezas de la humanidad (humanismo integral), fomentando la relacionalidad y la pedagogía de la comunión.

Ahora bien, la Iglesia católica ha expresado constantemente su preocupación cuando un Estado prohíbe dar la clase de religión tanto en colegios públicos como privados. Y también manifiesta su desacuerdo cuando se elimina la materia de educación religiosa y se reemplaza por una presentación neutral de la historia de las religiones o por cursos sobre ética y valores. No obstante, consideramos que vale la pena rescatar que la Iglesia católica defienda y se comprometa con el derecho a la educación integral que pasa por la formación humana en la dimensión religiosa y esto se aplica para ámbitos educativos públicos y privados, católicos y no católicos. La particularidad es que la educación católica no renuncia al anuncio del misterio de Jesucristo tanto con el testimonio como con un espacio formativo en la escuela católica, especialmente argumentando el derecho a la libertad religiosa y el derecho de los padres de familia a elegir la educación religiosa que crean pertinente para sus hijos.

Pero la situación es mucho más compleja cuando se tiene en cuenta, por ejemplo, el deber de la formación religiosa en escuelas públicas por parte de los países laicos, que pueden aceptar el ideal de una educación integral que incluiría eventualmente la dimensión religiosa, pero no tendría la obligación de presentar ni la persona de Jesucristo ni el mensaje cristiano. En tal caso la formación en la dimensión religiosa no tendría por qué ser brindada desde la tradición cristiana, especialmente en un mundo cada vez más consciente de la multiplicidad y valía de las culturas, las religiones e incluso de posturas ateas e indiferentes a lo religioso. Entonces, en ese caso la “neutralidad” que en un contexto educativo católico ha sido ampliamente rechazado, pues de lo contrario estaría negando la necesidad del anuncio propio de la identidad del creyente cristiano, en el caso de colegios públicos de un país laico sí sería

viable. Allí la clase de religión puede tomar énfasis abiertos o tal vez marcadamente interculturales, interreligiosos, éticos y hasta cívicos, sin necesidad de abandonar la dimensión propiamente religiosa como elemento antropológico y cultural.

También conviene reconocer que las problemáticas actuales de la educación religiosa escolar no se pueden trasladar simplemente al reto de presentar adecuadamente el pluralismo religioso y cultural, ni conviene quedarnos con culpabilizar al Estado por sus políticas desfavorables o quejarnos ante un contexto secularista, sino que se hace preciso asumir la propia responsabilidad como Iglesia católica, insistiendo en la necesidad de dar testimonio del amor cristiano, utilizando pedagogías adecuadas, presentando el mensaje de una manera razonable, creíble y convincente, motivando iniciativas escolares que tiendan directamente a la transformación social o a la construcción de una cultura solidaria.

Ciertamente, son múltiples las variables problemáticas que deben ser tenidas en cuenta en al momento de pensar la educación religiosa escolar y de llevarla a la práctica, que nos hablan de su complejidad y brindan el panorama que permite configurar su identidad o naturaleza. Así pues, retomando la descripción y las apuestas del magisterio eclesial que ya desarrollan su manera particular de entender la educación religiosa escolar, esta debe ser una materia concreta de formación sobre la persona de Jesucristo y el mensaje cristiano, presente en todas las escuelas públicas o privadas, como consecuencia de optar por una formación integral que incluye la formación en la dimensión religiosa de todo ser humano y su responsabilidad con el resto de la sociedad, como elemento primordial para la constitución de cualquier cultura.

Pero ya que la educación religiosa escolar es una responsabilidad de la Iglesia y de la sociedad civil en cuanto parte de la oferta educativa integral, se ha ido elaborando un discurso sistemático, crítico y en transformación contextual, que ha presentado de distintas maneras el reto de la educación religiosa escolar, con diversos énfasis o indicando algunos de los componentes que entran en juego en la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la educación religiosa escolar en el ámbito católico, teniendo como referente las directivas eclesiales (siguiéndolas fielmente o con sentido crítico y contextual), pero también se encuentran argumentos académicos que rechazan la educación religiosa escolar.

Para Aurelio Fernández, la educación religiosa escolar se fundamenta en la misión de la Iglesia, el derecho-deber de los padres sobre la enseñanza que desean para sus hijos y el derecho de los estudiantes de optar por la materia de religión, con lo que se apega tanto a los decretos sobre Derechos Humanos, como a las manifestaciones del Magisterio eclesial. Igualmente, considera que la formación integral tan defendida en casi todos los espacios educativos debe tender a que todos los estudiantes de una escuela reciban una verdadera formación humana mediante la cual logren: la maduración del juicio, la formación de la voluntad responsable, la madurez armónica de la vida afectivo-sentimental y la educación para la convivencia. Pero solo se alcanzará este objetivo teniendo como complemento la educación religiosa escolar, pues el ámbito religioso atraviesa la historia y todas las manifestaciones de la cultura humana, y se considera la religión como una instancia crítica de la sociedad<sup>440</sup>.

También considera que la educación religiosa escolar se distingue de las otras formas como la Iglesia propone su doctrina, como la predicación misionera, la catequesis, la celebración litúrgica y la teología. La educación religiosa escolar, al igual que la teología, realizaría una exposición sistemática de la fe, con información detallada y completa de los contenidos del dogma y la moral, pero no desde la investigación científica (teología) sino desde el ámbito de la reflexión doctrinal. Y esto significaría que la educación religiosa escolar tendría como punto de referencia la teología, no la catequesis. Así, se desarrollaría en cuanto disciplina académica, tal como las demás ofertadas en el currículo escolar<sup>441</sup>. Pero considera también que la enseñanza académica de la religión y la catequesis, aunque los documentos eclesiales son claros en diferenciarlos, no deben exagerar su distinción:

La información doctrinal, propia de la enseñanza escolar, presupone la evangelización, es decir, el conocimiento elemental del mensaje cristiano. Asimismo, la vida religiosa da por hecho la actitud del sujeto para ser ‘catequizado’, de forma que exprese su vida

---

<sup>440</sup> Cf. Aurelio Fernández, *La enseñanza de la religión en la escuela* (Madrid: Casals, 2003). Este autor presenta la educación religiosa escolar desde su contexto español, según las legislaciones dadas hasta el 2003, fecha de la publicación del libro en donde plasmó sus perspectivas.

<sup>441</sup> Cf. Aurelio Fernández, *La enseñanza de la religión en la escuela*.



de fe incluso en el marco festivo de la liturgia. Por este motivo, cuando en los alumnos no se han cumplido esas dos etapas previas, la enseñanza de la religión escolar debe de algún modo suplirlas<sup>442</sup>.

Retomando algunos documentos de la Conferencia Episcopal Española considera incluso que la enseñanza religiosa debe cumplir la misión de suplir la tarea catequética. Y, al mismo tiempo, defiende el objetivo de sintetizar en la educación religiosa la fe y la cultura, de tal modo que la fe no podría ser un simple módulo cultural, la fe no puede ser solamente una doctrina fundada en la razón (sin que le sea ajena). La primera síntesis se da entre la palabra de Dios y la respuesta racional y libre del ser humano, por lo cual la religión debe partir del medio en el que se comunica, asumiendo sus valores y cultura, sin sincretismo y sin poner en peligro la fe, prestando el criterio de discernir los verdaderos valores, reconociendo la relación necesaria entre fe y ciencia, en diálogo interdisciplinar, destacando cuatro campos: historia, ciencias naturales, literatura y arte<sup>443</sup>.

De igual manera, conviene mencionar que esta propuesta de educación religiosa escolar se declara cristocéntrica, en donde se debe exponer el misterio de la Trinidad, la antropología cristiana, las afirmaciones cristianas sobre el mundo y la moral, fomentando la oración y los sacramentos, presentando la Iglesia como pueblo de Dios y cuerpo místico de Cristo, siempre con rigor intelectual, con una exposición íntegra de la fe, de manera sistemática, con un adecuado uso de la metodología científica, destacando las fuentes bíblicas e iluminando las condiciones sociales y políticas<sup>444</sup>.

El teólogo Mario Peresson, por su parte, concibe que todo centro educativo católico debe volcarse hacia el proyecto de “evangelizar-educando” que retoma el objetivo de sintetizar la fe y la cultura, así como la construcción del Reino de Dios. Por ello propone una serie de reflexiones y recomendaciones para cada una de las áreas del currículo que debe estar inspirado de manera plena en la visión cristiana, promocionando todas las personas, suscitando procesos de liberación, de formación del carácter crítico y creativo, en conexión

---

<sup>442</sup> Aurelio Fernández, *La enseñanza de la religión en la escuela*, 37.

<sup>443</sup> Cf. Aurelio Fernández, *La enseñanza de la religión en la escuela*.

<sup>444</sup> Cf. Aurelio Fernández, *La enseñanza de la religión en la escuela*.

con la propia cultura. Particularmente, sobre la educación religiosa escolar, considera que como parte del currículo debe ayudar a reinventar el centro escolar<sup>445</sup>:

La educación religiosa escolar ofrece el sentido trascendente de la vida y de la historia, colocando los fundamentos para que las personas se sientan motivadas y convencidas de la validez y necesidad de vivir en comunión y fraternidad, de respetar y promover la vida en plenitud como horizonte y valor fundamental de la convivencia humana y para construir un mundo en el que quepamos todos sin exclusión, y podamos ser felices y realizarnos a plenitud como personas y como humanidad<sup>446</sup>.

A este objetivo fundamental y amplio de la educación religiosa escolar se une el convencimiento de que la religión y, en este caso, el cristianismo, es parte esencial y elemento clave de lectura del propio patrimonio cultural, incluso en esta época de secularismo y pluralismo religioso, por lo que se debe enseñar las distintas expresiones del hecho religioso, porque de esta manera se aprenderá a valorar otras culturas. Del mismo modo la educación religiosa debe aportar a la educación ética y moral, recordando que desde el cristianismo toda persona es valiosa en sí misma, se promueve la libertad, la responsabilidad, la solidaridad, fomenta la formación de la conciencia y facilita que cada cual fundamente su cosmovisión, pues “capacita para el respeto y el diálogo con otros sistemas de creencias presentes en una sociedad pluralista, y posibilita el desarrollo espiritual y cultural del alumno, en su propio contexto histórico y ambiental”<sup>447</sup>.

Por consiguiente, también se espera que la educación religiosa escolar ejerza una función de mediación crítica, participativa y creadora en la sociedad, sin olvidar, claro está, que cultiva y desarrolla la dimensión religiosa, de apertura a la trascendencia, que le capacita para buscar el sentido de su vida de manera consciente y desde una actitud crítica, que le permita tomar una opción para asumir o rechazar la propuesta religiosa cristiana, en pleno respeto por las opciones de los demás. Y, en el contexto particularmente católico, la educación religiosa se

---

<sup>445</sup> Cf. Mario L. Peresson, *Evangelizar educando desde las áreas del currículo* (Bogotá: Kimpres, 2004). Este teólogo colombiano ha tenido una reconocida influencia en el país a través de sus estudios sobre educación católica, teología de la educación y educación religiosa escolar.

<sup>446</sup> Mario L. Peresson, *Evangelizar educando desde las áreas del currículo*, 197.

<sup>447</sup> Mario L. Peresson, *Evangelizar educando desde las áreas del currículo*, 205.

convierte en apoyo para la conformación de la identidad eclesial e incluso puede apoyar la catequesis<sup>448</sup>.

Por su parte, José Luis Meza, concibe la naturaleza de la educación religiosa escolar sobre la base del concepto de religión y su amplia influencia en las culturas, especificando que la religión, según Ninian Smart, se muestra a través de distintas dimensiones (narrativa o mítica, práctica y ritual, experiencial, doctrinal o filosófica, ética, social e institucional, y material)<sup>449</sup>. Se trata de una disciplina escolar que atiende al conocimiento de la realidad religiosa y a la religión como su objeto de estudio, pero desde una lectura crítica. También es un área de formación que aporta a la asimilación crítica de la cultura y es un área fundamental según la legislación colombiana. De esta manera plantea interrogantes sobre Dios, el ser humano y el mundo, ya sea favoreciendo el proceso de evangelización eclesial o propiciando una crítica interna en comparación con las demás religiones, pues realmente no se puede exigir una confesionalidad particular sino una actitud inquieta sobre la condición creyente y la dimensión religiosa<sup>450</sup>.

La educación religiosa escolar puede potenciar el ámbito religioso de cada cultura, fomentando el espíritu crítico sobre cualquier ideología, propiciando la unidad de los pueblos y prestando su sabiduría, pues finalmente tiene como fines “propiciar un contacto con la tradición cultural y religiosa; hacer un aporte a la búsqueda de sentido (último) de la vida; construir un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; tener adecuados conocimientos sobre la religión, lo religioso y la religiosidad; comprender lo religioso: valores y significados de la religión; crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos”<sup>451</sup>. Del mismo modo es posible precisar las razones por las cuales se ha legitimado la educación religiosa escolar, que recoge lo que hasta aquí se ha

---

<sup>448</sup> Cf. Mario L. Peresson, *Evangelizar educando desde las áreas del currículo*.

<sup>449</sup> Cf. Ninian Smart, *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the Word's Beliefs* (Los Ángeles: University of California, 1996). José Luis Meza, dir., *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (Bogotá: San Pablo, 2011), 17-18.

<sup>450</sup> Cf. José Luis Meza, dir., *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*.

<sup>451</sup> José Luis Meza, dir., *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, 24.

mencionado: 1. La misión de la Iglesia, 2. La dimensión religiosa del ser humano, 3. La cultura y 4. La convergencia entre religión, cultura y escuela<sup>452</sup>.

Para terminar este apartado, se hace necesario afirmar que la educación religiosa escolar está en relación con los paradigmas expuestos sobre la teología de las religiones en el capítulo anterior. Ciertamente sería muy fácil simplemente aseverar que, de acuerdo con el desarrollo histórico del exclusivismo, el inclusivismo y el pluralismo, la educación religiosa escolar, en cuanto tiene a la religión como su objeto de estudio y desarrollo, responde en la misma medida a las transformaciones paradigmáticas.

No obstante, la situación en este campo es mucho más compleja, en buena medida porque a pesar de reconocer el cambio de paradigma en la teología de las religiones, aún la tensión entre el inclusivismo y el pluralismo está vigente, debido a que entre estos dos hay matices sutiles que el magisterio y los teólogos siguen discutiendo. Pero también se debe a que la educación religiosa escolar está supeditada a variables adicionales a las mencionadas con el cambio de paradigma en la teología. Entre estas variables contamos la realidad independiente de cada uno de los países con sus particulares contextos socioreligiosos, sus propias legislaciones y particulares relaciones con el cristianismo católico, además de la forma como se han asumido las leyes o decretos generales, como los de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, y todas aquellas problemáticas propias de los escenarios educativos, junto con las estructuras dinámicas de la enseñanza-aprendizaje.

Ahora bien, si tenemos en cuenta el contexto de las afirmaciones oficiales de la Iglesia católica sobre la educación religiosa escolar, junto con las distintas propuestas particulares de algunos teólogos y educadores, podríamos ubicar cada una de ellas más o menos cerca de los paradigmas mencionados. Así, por ejemplo, aunque podemos afirmar que sería muy extraño encontrar actualmente una propuesta educativa religiosa explícitamente exclusivista o que abiertamente se encuentre un texto de enseñanza de la religión en el que se condene abiertamente a los no católicos, no cristianos y no creyentes, tal vez sí encontremos

---

<sup>452</sup> Cf. José Luis Meza, dir., *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*.

expresiones o afirmaciones que hagan pensar en una perspectiva exclusivista muy cercana al *extra ecclesiam nulla salus* privilegiando la postura eclesiocéntrica.

En cuanto al paradigma presente concretamente en los documentos del magisterio eclesial aquí referenciados sobre educación católica y educación religiosa, ciertamente el que predomina es el inclusivista que se expresa en la postura cristocéntrica. Aunque también podríamos encontrar varias puertas abiertas a un pluralismo moderado. En este sentido, la obra de Aurelio Fernández sería aparentemente una apuesta muy clara del inclusivismo, especialmente por declarar constantemente su apuesta cristocéntrica, pero es preocupante que no dedique ni una sola línea a la diversidad de las religiones o al diálogo interreligioso, que aunque en varias ocasiones menciona la diferencia entre educación religiosa escolar y catequesis, en todo el texto superpone la segunda a la primera como lo hicieron algunos documentos eclesiales y, especialmente, que su mensaje cristocéntrico sea expresado particularmente con argumentos eclesiocéntricos.

Por su parte, el proyecto de “evangelizar-educando” de Mario Peresson podría ser ubicado tanto en el inclusivismo como en el pluralismo moderado, pues si bien no se desliga del todo de la catequesis, concibe que la educación religiosa escolar forma al ser humano en relación, en diálogo con todas las expresiones culturales y religiosas, tendiente a la maduración humana, con sentido crítico sobre la propia vivencia religiosa y con un compromiso claro por el bien de la sociedad. En la misma dinámica está la propuesta de José Luis Meza, quien retoma muchos elementos de Peresson, haciendo énfasis en la religión como objeto de estudio, el sentido crítico y su compromiso con la sociedad, a través de una consistente sistematización de la educación religiosa escolar.

#### 4.1.3 Desafíos ante un contexto posmoderno y globalizado

Tal como se ha visto, la educación religiosa escolar en el contexto católico ha sido pensada, estructurada y desarrollada de maneras distintas, casi siempre respondiendo al ideal formativo marcado por los documentos de la Iglesia y las dinámicas propias de cada contexto. Así, se podría identificar una transformación que da respuesta a la vivencia de la educación religiosa, al igual que a las necesidades apremiantes de los estudiantes y padres de familia,

pues desde el Concilio Vaticano II no solamente se reafirmó la educación como expresión de la misión eclesial, sino que la educación religiosa escolar ha sido objeto de debates y de reflexiones con el fin de sintetizar la fe y la cultura, sin renunciar al anuncio del misterio de Cristo, al tiempo que se dan pertinentes respuestas a un mundo cada vez más plural que filósofos, sociólogos e historiadores han adjetivado como posmoderno y globalizado, en donde la dimensión religiosa juega un papel fundamental a pesar de sus críticas.

En primer lugar, es necesario aclarar que la *posmodernidad* ha sido objeto de distintas interpretaciones, pero tal vez la voz más reconocida es la del filósofo francés Jean-François Lyotard, quien afirma que “no es una época nueva, es la reescritura de ciertas características que la modernidad había querido o pretendido alcanzar, particularmente al fundar su legitimación en la finalidad de la general emancipación de la humanidad”<sup>453</sup>. Por tanto, se trataría de un movimiento con variados representantes<sup>454</sup> que evaluaría la realización o el fracaso de la modernidad, no como una simple moda reaccionaria, sino más bien como un talante, particularmente ante la pérdida de confianza en la razón que se quiso imponer en la modernidad y que ha dejado como resultado una desilusión<sup>455</sup>, particularmente frente a las guerras mundiales y a los horrores de Auschwitz.

La modernidad, según Max Weber, fue concebida como un proceso de racionalización fundado en el judeocristianismo y dio como resultado la configuración de la cultura Occidental<sup>456</sup>, pues luego del Renacimiento se afianzó el principio de experimentación y la idea de progreso, mientras que la Reforma protestante creó las condiciones necesarias para un “ascetismo terreno”, con base en la ética protestante y el espíritu del capitalismo<sup>457</sup>. Así se dio el paso de una sociedad premoderna (unidad cósmica-religiosa) a una sociedad

---

<sup>453</sup> Jean-François Lyotard, “Reescribir la modernidad”, *Revista de Occidente* 66 (1986): 32. También afirma que “es un ‘falso nombre’, un seudónimo, que tom[ó] inicialmente de los arquitectos italianos y de una determinada corriente literaria norteamericana” Jean-François Lyotard, “Entrevista de Teresa Oñate”, *Meta* 2, Vol. 1 (1987): 119.

<sup>454</sup> -Nietzsche y Heidegger, -Franceses (Lyotard, Derrida, Deleuze, Baudrillard, Lipovetsky), -Italianos (Vattimo, Gargani, Vitiello), -Alemanes (Sloterdijk, Böhme), -Norteamericano (Rorty), Cf. José María Mardones, *Posmodernidad y cristianismo*, 10.

<sup>455</sup> Cf. José María Mardones, *Posmodernidad y cristianismo*.

<sup>456</sup> Cf. Max Weber, *Ensayos sobre sociología de la religión* (Madrid: Taurus, 1983).

<sup>457</sup> Cf. Max Weber, *La ética protestante y el espíritu del capitalismo* (México: Fondo de Cultura Económica, 2003).

moderna (descentrada, en compartimentos, plural), en donde la religión cristiana es sustituida en su tarea como dadora de sentido por el socialismo, la tradición liberal y el cientismo, por lo que siguiendo a Nietzsche no hay acceso a la verdad en sí misma, sino metaforizaciones de la realidad, ya que junto con la muerte de Dios no queda un fundamento fijo seguro e inmovible, se genera un desencantamiento del mundo, al mismo tiempo que se promueve una sociedad del conocimiento desde una racionalidad funcional, una burocracia administrativa creciente y un prolongado proceso de subjetivación<sup>458</sup>.

Ya que los resultados de la modernidad no son los esperados y genera críticas sobre la propia confianza depositada en la racionalidad, provoca el surgimiento de la posmodernidad que como talante radicaliza la modernidad hasta aceptar plenamente la falta de fundamento y de sentido, en una perspectiva postracionalista. “Ante esta pérdida del mundo y falta de confianza en la razón (que se manifiesta de variadas formas en los análisis socio-culturales, como pérdida o destrucción de las tradiciones, ruptura de las relaciones simbióticas entre hombre y naturaleza, desaparición de la historia, etc.), las reacciones han sido diferentes”<sup>459</sup>.

La primera reacción es la contra-ilustración neo-conservadora, que niega la crítica al racionalismo y quieren recuperar un donador de sentido universal que sostenga la normatividad y la moral, cuyo papel lo desempeñaría la religión. Desde esta postura critican el individualismo desenfrenado porque conduce a la irracionalidad (al no tener guía moral o cultura religiosa), pero no tienen posición crítica frente a la racionalidad funcional tecno-económica. Desde la segunda reacción aceptan el pluralismo inconmensurable de los juegos del lenguaje, esferas de valor y formas de vida, no hay posibilidad de unidades por encima de la pluralidad, no hay meta-discursos omnicomprendidos ni meta-teorías ni fundamentaciones últimas, por lo que se asumen criterios de validez en el orden local y contextual, al igual que el contrato temporal sobre la institución permanente. Aquí basta con fomentar la tolerancia, la ironía y la buena voluntad para que florezcan las esferas de la cultura. Y la tercera reacción se dirige hacia la autotranscendencia de la razón ilustrada de los críticos, que tiene en Habermas su representante, centrando la atención sobre la posibilidad

---

<sup>458</sup> Cf. José María Mardones, *Posmodernidad y cristianismo*.

<sup>459</sup> José María Mardones, *Posmodernidad y cristianismo*, 43.

de formular criterios mínimos de validez para los discursos práctico-políticos que tienen una fundamentación moral, de tal modo que se recupere el poder de integración social que perdió la tradición religiosa, pero ahora mediante el consenso de la razón que se mide a través del reconocimiento intersubjetivo de las pretensiones de validez, de tal modo que ante el disenso se brinden argumentos, reflejando la estructura racional de la humanidad<sup>460</sup>.

La sensibilidad posmoderna conlleva varias consecuencias directas que afectan la manera de pensar y concebir el cristianismo. En primer lugar, porque se promueve el ateísmo, pero no desde la perspectiva clásica que reivindicaba el espacio que debía ser ocupado por el ser humano, sino que se trata de un ateísmo que también rechaza el humanismo, no es un ateísmo de reapropiación porque no quiere restitución de un fundamento ni de una realidad última, no es un ateísmo humanista porque no defiende los valores humanos sino que niega los humanismos (su fundamentación metafísica) y se presenta más como un nihilismo positivo que declara la muerte de Dios y el rechazo a los valores supremos para abrirse a múltiples posibilidades. En este nihilismo tienen la oportunidad de elegir y dar valor a las cosas, siendo así fuente de creatividad y expectación<sup>461</sup>.

De igual manera, los posmodernistas ven, por un lado, que la religiosidad resiste el proyecto de la modernidad (racionalización, pragmatismo, organización, disciplina) y, por otro lado, ven en el cristianismo un metarrelato, el gran metarrelato de occidente con funciones totalizantes que corre el riesgo de seguir imponiendo el objetivismo dogmático, por lo que es rechazado abiertamente. Pero ni la religiosidad ni el cristianismo desaparecen, sino que se transforman, toman matices ambivalentes en la medida en que responden a una realidad fragmentada. El cristianismo posmoderno puede ser valioso de cara al cuestionamiento que hace de la burocratización, que desconoce las relaciones humanas y la afectividad de la comunidad de fe, así como la negativa a ser instrumento del proyecto de la modernidad, pero también corre el peligro de hacer del cristianismo una fe a la carta, que al centrarse en lo espiritual olvide su compromiso ante el contexto histórico de injusticia y opresión propio de la ortopraxis cristiana<sup>462</sup>.

---

<sup>460</sup> Cf. José María Mardones, *Posmodernidad y cristianismo*.

<sup>461</sup> Cf. José María Mardones, *Posmodernidad y cristianismo*.

<sup>462</sup> Cf. José María Mardones, *Posmodernidad y cristianismo*.



En este marco descriptivo Hans Küng plantea cómo puede comportarse la teología en el paradigma posmoderno, dando respuesta al verticalismo medieval-neoescolástico en cuanto la fe no está por encima de la razón, dando respuesta a la dicotomía protestante-barthiana en cuanto la fe no supone a la razón y dando respuesta a la dicotomía moderno-ilustrada, en cuanto la razón no se opone a la fe. Esta teología debe ser veraz (no oportunista ni conformista) que dé razón de la fe, sea creíble y busque la unidad de la Iglesia, debe ser libre (no autoritaria) al tiempo que está al servicio de la Iglesia y debe ser una teología crítica (no tradicionalista) para la edificación de la Iglesia. Es decir, sin una teología creíble, libre y crítica, no puede existir una Iglesia creíble, libre y crítica. Y esto se resume en la configuración de una teología ecuménica:

Que no considera a cualquier otra teología como enemiga, sino como colaboradora, y que, en lugar del distanciamiento, persigue el entendimiento en dos direcciones concretas: *ad intra*, en el ámbito de la ecúmene intraeclesial e intracristiana, y *ad extra*, en el ámbito de la ecúmene extraeclesial y extracristiana del mundo con sus diversas religiones, ideologías y ciencias. Esta clase de ecumenicidad responde a los aspectos transculturales y universalistas del análisis de paradigmas de la teología y en otras disciplinas. Y todo ello plenamente al servicio de la *misión* de la Iglesia en nuestra sociedad: ¡Sin una teología ecuménica no puede existir una Iglesia ecuménica!<sup>463</sup>.

Esta teología que responde al contexto posmoderno a través de una apertura ecuménica genera también una ruptura conceptual en lo que los documentos eclesiales del Vaticano II, el movimiento ecuménico y varios teólogos siguen diferenciando, particularmente en cuanto el ecumenismo haría alusión al encuentro y diálogo entre comunidades o iglesias cristianas, mientras que el diálogo interreligioso propiciaría el encuentro y diálogo entre distintas expresiones de fe o religiones. Una idea muy similar se mencionó en el capítulo anterior, cuando Jaques Dupuis también menciona la posibilidad de un “ecumenismo ecuménico” con la misma intención de ampliar el diálogo hacia todas las iglesias y religiones<sup>464</sup>. Y lo mismo sucede con el concepto de “macroecumenismo” propuesto por Pedro Casaldálica y José

---

<sup>463</sup> Hans Küng, *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 164.

<sup>464</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 303.

María Vigil, aunque teniendo en cuenta la diversidad religiosa de Latinoamérica<sup>465</sup>. La particularidad de la propuesta de Hans Küng es que la *teología ecuménica crítica* sería la encargada de leer los signos de los tiempos según lo debe hacer una teología que responde al paradigma posmoderno. Esta teología debe ser:

1) ‘Católica’, constantemente preocupada por la ‘totalidad’, por la ‘universalidad’ de la Iglesia y, al mismo tiempo, ‘evangélica’, en estricta referencia a la Escritura, al evangelio; 2) ‘Tradicional’, plenamente responsable ante la historia y, al mismo tiempo, ‘acorde a la época’, afrontando seriamente los problemas del presente; 3) ‘Cristocéntrica’, en todo momento cristiana y, al mismo tiempo, ‘ecuménica’, abierta a la ‘ecumene’, a todo el mundo habitado, a todas las iglesias, religiones y regiones; 4) Teórico-científica, dedicada a la doctrina y a la verdad, y, al mismo tiempo, práctico-pastoral, preocupada por la vida, la renovación y la reforma<sup>466</sup>.

Pero hay otras formas de responder a este proceso de resacralización propio de la posmodernidad, para no seguir obedeciendo ciegamente al imperio global posmoderno y no seguir rindiendo culto al mercado y al individuo como dioses de este imperio, que imponen como valores el lucro, la productividad y el dominio, que tienen como dogmas la privatización, la desregulación del mercado y la desocialización, y como motor principal el relativismo práctico. Una forma sería respondiendo con una religión universal de salvación, es decir, una religión *humana*, de la contemplación y de la acción, una religión *humanista*, que promueva la autonomía, la libertad y la autogestión, y una religión *humanizadora*, que rompa con todas las estructuras clericales y excluyentes, para que finalmente esta religión se vuelque hacia una perspectiva universal, liberadora y salvífica<sup>467</sup>.

En segundo lugar, debemos tener en cuenta el fenómeno de la *globalización* que según como se entienda puede ser incluida como una de las grandes manifestaciones de la posmodernidad.

---

<sup>465</sup> Pedro Casaldáliga y José María Vigil, *Espiritualidad de la liberación*, consultada en febrero 20, 2013, <http://servicioskoinonia.org/Casaldaliga/libros/index.html>. Estas mismas ideas se pueden encontrar en José María Vigil, *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de teología popular*.

<sup>466</sup> Hans Küng, *Teología para la posmodernidad. Fundamentación ecuménica*, 165-166.

<sup>467</sup> Cf. Bernardo Pérez Andreo, “Los altares de la posmodernidad y la metástasis del mundo. Una visión de la religión allende Peter L. Berger y Ulrich Beck”, *Journal of the Sociology & Theory of Religion* 7 (2018): 28-49.

Para algunos se comprende como “la interdependencia económica creciente del conjunto de los países del mundo, provocada por el aumento del volumen y la variedad de las transacciones transfronterizas de bienes y servicios, así como de los flujos internacionales de capitales, al tiempo que la difusión acelerada y generalizada de la tecnología”<sup>468</sup>, con lo que gracias a las tecnologías de la información y la comunicación se propagan en el espacio y el tiempo. Así el proceso de globalización daría cumplimiento a la sacralización del mercado y del individuo de la posmodernidad.

Esta forma de entender la globalización pone su énfasis en un sistema social que está guiado por el neoliberalismo que se presenta como capitalismo democrático, pero que se despliega particularmente mediante tres subsistemas que permean todas las dimensiones humanas y de la sociedad. El primero es un orden tecno-económico que se fundamenta en el mercado mundial, la propiedad privada y libre empresa para beneficiar a unos pocos. El segundo es el orden político democrático representativo y parlamentario, que se basa en la participación individual. Y el tercero es el orden cultural pluralista, en donde convive una gran cantidad de cosmovisiones con sus valores y opciones morales. Estos componen la estructura de un sistema que se impone en todo el mundo como pensamiento único y que promete un estado de bienestar mientras oculta el dominio perverso. Aquí la religión juega un papel fundamental en la denuncia profética, pero también en cuanto asume su tarea humanizadora<sup>469</sup>, que implica acoger el movimiento social liberador:

El potencial religioso con su holismo y universalismo tiene que ser movilizado como factor de identidad y comunidad fraterna. Pero será sano y positivo si es fiel a la insinuación dada en el simbolismo lucano de la comunidad pentecostal de Hch2: debe mantener la unidad en la diversidad; la fraternidad comunitaria en la apertura sin restricciones a la universalidad; la igualdad en la diferencia. Hay que elaborar discursos y modelos de vida y comunicación -comunidades- que ofrezcan, junto con la resistencia a la penetración de la globalización del mercado único, el espacio para el encuentro personal, la inserción local y la movilización en pro de la justicia y la libertad de los

---

<sup>468</sup> Joaquín Estefanía, “El fenómeno de la globalización”, en Juan José Tamayo-Acosta, *10 palabras claves sobre globalización* (Estella: Verbo Divino, 2002), 19.

<sup>469</sup> Cf. José María Mardones, *Neoliberalismo y religión. La religión en la época de la globalización* (Estella: Verbo Divino, 1998).

desfavorecidos y excluidos de la globalización. Y necesitamos desarrollar un sentido solidario, comunitario, de vida que desborde las meras relaciones humanas<sup>470</sup>.

Esta visión de la globalización, según José María Mardones, centrada en la crítica al sistema neoliberal, guarda la esperanza en que la religión y, particularmente el cristianismo católico, cumpla la tarea de acompañar a cada ser humano y a la sociedad, pues sigue sin concluir su misión mientras continúe sin tomar conciencia de la necesidad de despertar y asumir una postura crítica, reflexiva y comprometida, dejando a un lado la complicidad seductora del *status quo* con teorías y acciones que prometen poder y placer.

En el marco de la reflexión y la crítica de la globalización, Bernardo Pérez Andreo vincula directamente la globalización y la posmodernidad, no como sistemas o contextos diversos, sino como elementos comunes que hacen parte de la misma realidad, se trata de la *globalización posmoderna*. Por tanto, la configuración de la posmodernidad refleja los elementos que dieron lugar al mundo globalizado, es decir, “el individuo consumista y apático; el fin de la historia como realización de un proyecto; la racionalidad técnica que reproduce el consumo”<sup>471</sup>. Además de realizar un cuidadoso análisis crítico el Impero global posmoderno, se presentan una serie de propuestas de salida o de alternativas esperanzadoras que tendrían como base: “el hombre como ser amado y amante; la historia como realización progresiva de un proyecto de fraternidad universal; la misericordia como razón del corazón”<sup>472</sup>.

Esta propuesta quiere superar la inocencia o falsedad de espacios como el Foro Internacional sobre globalización, que con algunas alternativas solo suavizan el innegable fracaso<sup>473</sup>. Por tanto, se proponen algunos principios básicos para hacer sostenible la sociedad global, para afirmar que sí hay alternativas viables y esto puede ser una realidad mediante un proceso de relectura o reinterpretación de distintas categorías que ayudarán a hacer frente efectivo al

---

<sup>470</sup> José María Mardones, *Neoliberalismo y religión. La religión en la época de la globalización*, 145.

<sup>471</sup> Bernardo Pérez Andreo, *Un mundo en quiebra. De la globalización a otro mundo (im)posible* (Madrid: Catarata, 2011), 31.

<sup>472</sup> Bernardo Pérez Andreo, *Un mundo en quiebra. De la globalización a otro mundo (im)posible*, 31.

<sup>473</sup> Manuel Marí, “El Foro Internacional sobre la Globalización (International Forum on Globalization - IFG)”, *Redes* 8, Vol. III (1996): 249-251.

Imperio global posmoderno: la democracia, la subsidiaridad, la sostenibilidad ecológica, el patrimonio común, la diversidad, los derechos humanos, trabajos, medios de vida y empleo, garantía y seguridad de los alimentos, la equidad y el principio de prevención<sup>474</sup>.

Esta dinámica crítica sobre la globalización también se encuentra en la Exhortación apostólica *Evangelii Gaudium*, particularmente cuando se le da un rotundo no a la economía de la exclusión, a la nueva idolatría del dinero, a un dinero que gobierna en lugar de servir, a la inequidad que genera violencia, a la acedia egoísta, al pesimismo estéril, a la mundanidad espiritual y a la guerra entre nosotros, mientras que le dice sí al desafío de una espiritualidad misionera, a las relaciones nuevas que genera Jesucristo, a la inclusión social de los pueblos, al bien común y a la paz social, y al diálogo social como contribución a la paz, en fin, a la alegría del evangelio que desde su riqueza transforma a cada ser humano y a la sociedad<sup>475</sup>.

De otra parte, el concepto de globalización ha sido resignificado en otros espacios, desligándolo de su carga negativa y de la maquinaria manipuladora de la posmodernidad y el neoliberalismo<sup>476</sup>, para asumirlo como un movimiento o impulso que abre un conocimiento o una acción a todo el mundo. Se trataría así de un “fenómeno valioso en cuanto facilita el conocimiento, la comunicación e interacción entre todas las culturas, sociedades, etnias, religiones, ideologías y demás; incluso para algunos es una herramienta que puede fomentar valores cristianos como la solidaridad, la justicia y la paz”<sup>477</sup>.

Para terminar este apartado, es valiosa la manera como José María Mardones proyecta las tareas que le quedan al educador y al pastor ante la religiosidad en un mundo globalizado, pues debe aprender a entender que la religiosidad se vive de manera más individualista, que la tradición y la memoria al ser más cuestionadas y reflexivas, se deben presentar con

---

<sup>474</sup> Cf. Bernardo Pérez Andreo, *Un mundo en quiebra. De la globalización a otro mundo (im)posible*.

<sup>475</sup> Cf. Papa Francisco, *Exhortación apostólica Evangelii Gaudium*.

<sup>476</sup> Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, “Escatología como esperanza cristiana: posición crítica frente al sistema neoliberal”, *Franciscanum* 147-148, Vol. 49-50 (2007-2008): 13-48. Aquí se presenta de manera crítica el sistema neoliberal y, con la ayuda de la escuela crítica, se recuerda cuál debe ser la responsabilidad del cristiano, especialmente desde el potencial de la esperanza cristiana que se hace efectiva en la vida personal y social.

<sup>477</sup> Joan Carrera I Carrera, “Mundo global, ética global”, *Colección de cuadernos cristianismo y justicia* 118 (2003), consultada en agosto 14, 2010 n.º 118, [https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es118\\_0.pdf](https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es118_0.pdf).

argumentos convincentes y firmes, que la religiosidad actual privilegia la experiencia (el corazón), pero esta se debe equilibrar con la razón (la cabeza) y el comportamiento ético (las manos), que la religiosidad actual confía en la salvación pragmática, palpable, que debe responder a la crisis de esperanza y a la desilusión, todo esto sin abandonar la identidad católica cristiana. Por tanto, se necesita un educador testigo, acompañante, tolerante, crítico, que lleva hacia la vida comunitaria y que trabaja en red<sup>478</sup>.

#### **4.2 Componentes de la educación escolar del pluralismo religioso como paradigma: pluralismo, diálogo y liberación**

Hasta este punto hemos tenido en cuenta tanto algunos pronunciamientos del Magisterio en cabeza de la Congregación para la Educación Católica, sobre la educación católica en general y la educación religiosa escolar en particular, así como algunos componentes fundamentales que dan lugar a la identidad de la educación religiosa escolar según las propuestas de teólogos y educadores, y hemos referenciado el contexto posmoderno y globalizado del que no nos podemos desprender, pero sí podemos afrontar con valentía y firmeza. Teniendo en cuenta este panorama propondremos una educación religiosa escolar que favorezca explícitamente las necesidades contextuales, que sea pertinente para nuestro tiempo y que dé cuenta de una formación de la dimensión religiosa con su potencial performativo.

Se trata de una *Educación escolar del pluralismo religioso*, que asume la realidad de la multiplicidad de experiencias de lo religioso como un elemento fundamental de la constitución social, familiar y personal, que afecta directamente a los estudiantes de las instituciones educativas, que reconoce el valor y dignidad de cada persona, cada cultura, religión, iglesia, así como la aceptación o el rechazo consciente de cualquier propuesta de sentido, que potencializa la historia y la tradición de las religiones, especialmente en el aporte que hacen para la construcción de una mejor sociedad y como guía en la configuración de la personalidad de cada estudiante.

---

<sup>478</sup> Cf. José María Mardones, *Neoliberalismo y religión. La religión en la época de la globalización*. En este sentido, también vale la pena mencionar la concepción del educador como ministro de la Iglesia. Cf. José Luis Meza, *Educadores: ministros de la Iglesia. Una aproximación a la ministerialidad de la educación cristiana* (Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005).

No se trata solamente de traslapar inocentemente la teología del pluralismo religioso a la educación religiosa escolar, pues sus presupuestos, las dificultades, potencialidades y, en general, la estructura a la que responde presenta variaciones en algunas mediaciones, horizontes y aplicaciones, así como abre nuevos retos que a continuación se explicitarán, pero claramente el sustento de esta propuesta y los pilares sobre los que se funda son directamente los de la teología del pluralismo religioso.

Por tanto, recordando el objetivo principal de esta investigación, se retomarán algunas de las categorías principales que hacen parte del desarrollo de la teología de las religiones y de la teología del pluralismo religioso como paradigma predominante, no solo para identificar si la educación religiosa escolar, presente en diversas instituciones educativas y de formas distintas, responde al paradigma exclusivista, inclusivista o pluralista, sino para explicitar la manera como este tipo de educación debe dar una respuesta en contextos de exclusión, de violencia, de proselitismo, de confusión, de indiferencia y desprecio hacia lo religioso, de fundamentalismo y de desesperanza.

Efectivamente, se privilegiará la presentación de tres elementos fundamentales de la teología del pluralismo religioso, tres conceptos clave que confluyen en el objetivo de reconocer la diversidad sin perder la identidad, que permiten el afianzamiento sobre la propia creencia junto con el compromiso por los demás: se trata del pluralismo, el diálogo y la liberación como elementos primordiales de un paradigma aplicable a la educación religiosa escolar, pues a través de estos se conforma una matriz que abre la posibilidad de una transformación paradigmática en la educación religiosa escolar hacia la *educación escolar del pluralismo religioso*.

En primer lugar, se reconoce que el concepto de *pluralismo* puede ser bastante problemático debido a los distintos usos, pero aquí se propone como paradigma dentro de la educación religiosa escolar por varias razones. Desde la perspectiva etimológica, está asociado a “pluralidad” en cuanto calidad de plural, siendo esta última palabra sinónimo del múltiple, que da cuenta de muchos aspectos o elementos. La Real Academia Española considera que

pluralismo hace referencia al sistema en donde se expresa o desarrolla la pluralidad<sup>479</sup>. Así, el concepto de pluralismo hace parte de una amplia gama de discursos que tienden a concebir el objeto estudiado, la realidad, las metodologías, las formas del pensamiento o las dinámicas sociales de manera variada o múltiple. Sin embargo, dependiendo de las áreas del conocimiento y de los autores, el pluralismo es tratado de manera particular, con acentos que presentan variaciones y con intensidades diversas.

Así, por ejemplo, hay quienes distinguen entre el *pluralismo de facto* que da cuenta de las expresiones históricas múltiples y variadas en cada espacio y manifestación de la vida humana, del *pluralismo de iure*, que se da por derecho propio o por principio, que tiene una razón de ser. La teología de las religiones estaría en consonancia con la segunda acepción<sup>480</sup>. Pero también podemos pensar en el *Pluralismo epistemológico* que se manifiesta en las diversas formas como accedemos al conocimiento, en la manera como entendemos o asumimos la realidad de la que hacemos parte y la formulación de distintas interpretaciones o paradigmas. Y el *pluralismo metodológico* evidenciado a través de las distintas formas, caminos recorridos, formulaciones, estructuras e instrumentos que utilizamos con el propósito de alcanzar un fin determinado.

La idea de pluralismo (no el concepto) está presente desde el siglo XVII con las guerras de religión, asociado directamente con el concepto de tolerancia, pero este último solo implica respeto hacia los valores ajenos, mientras que el pluralismo adicionalmente entraña la afirmación del valor propio y el de los demás, reconociendo que son necesarios el disenso y la diversidad. Se asocia su nacimiento con la Reforma protestante, pero este suceso histórico solo pluralizó las iglesias, no defendió realmente el pluralismo de principio, en la medida en que defendieron la libertad de conciencia solamente con el fin de reivindicar la suya como la válida y en muchas ocasiones siendo intolerantes con los demás. Realmente es la democracia liberal con el disenso y con la diversidad como la idea de pluralismo se hizo presente, aunque por muchos siglos se redujo a identificar una sociedad multigrupo<sup>481</sup>.

---

<sup>479</sup> Cf. Real Academia Española, consultada en enero 14, 2017, <http://www.rae.es/>.

<sup>480</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 27.

<sup>481</sup> Cf. Giovanni Sartori, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros* (Madrid: Taurus, 2001).



Entonces el pluralismo no se puede reducir a lo plural, sino que se despliega en tres niveles de estudio que facilitan su comprensión. El primero tiene que ver con creencias de valor que inician con la tolerancia y continúan con la variedad, la discrepancia y el cambio que dan lugar a una cultura pluralista, reflejado en el multiculturalismo que implica un conocimiento y reconocimiento recíproco. El segundo es el pluralismo social, en donde se aclara que no equivale a una complejidad estructural, sino que es una estructura social particular. Y el tercero es el pluralismo político que diversifica el poder y las partes se convierten en partidos<sup>482</sup>.

Ahora bien, es posible afirmar que la teología está compuesta por una gran variedad de áreas con sus temáticas y metodologías que no siempre parecen estar en contacto. La teología, por tanto, es plural a pesar de los intentos de compaginar sus áreas o de trabajar en equipo. Y esta pluralidad se amplía debido a que entra en contacto con una gran variedad de disciplinas (en la Edad media solamente era la filosofía) de las ciencias humanas y sociales, así como con un mundo de la vida espiritual que es también pluriforme<sup>483</sup>. Efectivamente, la teología es un saber plural que se despliega en contextos culturales plurales, mediante un discurso siempre relativo al misterio que la sobrepasa, pues la teología es siempre contingente y nunca acabada en cuanto fruto de la reflexión humana y como lenguaje humano, que también es plural<sup>484</sup>. Pero hasta aquí solo se ha afirmado que la teología es plural, no se ha afirmado la existencia de pluralismo<sup>485</sup> en la teología, no porque no exista, sino porque es realmente una opción de reconocimiento y un talante de la teología que no todos los teólogos han tratado, aceptado o desarrollado.

Ya propiamente en el contexto de la teología de las religiones, Jaques Dupuis identifica que hay un concepto radical del pluralismo que “hace referencia a la sustitución de la única

---

<sup>482</sup> Cf. Giovanni Sartori, *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*.

<sup>483</sup> Cf. Karl Rahner, *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo* (Barcelona: Herder, 2007), 23-25.

<sup>484</sup> Cf. Olvani Fernando Sánchez Hernández, “Reconocimiento de la pluralidad. El desafío de la relatividad en los discursos teológicos”, *Franciscanum* 145, Vol. 49 (2007): 65-80.

<sup>485</sup> Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, “Teología del pluralismo religioso. Paradigma y frontera”, *Franciscanum* 156, Vol. 53 (2011): 75-104.

mediación universal y constitutiva de Jesucristo por muchos ‘caminos’ o figuras salvíficas que conducen a Dios-Centro. Las diversas religiones, incluido el cristianismo, representan caminos que conducen a Dios, cada uno de los cuales posee, a pesar de las diferencias, igual validez y valor”<sup>486</sup>. Pero esta concepción puede generar muchas dificultades, pues implicaría negar las diferencias que existen entre las religiones y, por tanto, el concepto de pluralismo terminaría justificando una visión unidireccional y restringida, pues todas las religiones serían iguales y esto significa negar sus particularidades.

Por lo tanto, hay una concepción del pluralismo en donde se acepta, se reconoce y se defienden las expresiones provenientes de la riqueza de las múltiples y variadas manifestaciones religiosas en la historia de la humanidad y que han marcado el nacimiento y el desarrollo de las culturas, que podrían eventualmente entrar en conflicto con el cristianismo, de manera natural, en la medida en que la vivencia plena de la propia experiencia de fe al ser confrontada como una experiencia distinta, manifiesta la existencia de tradiciones, conceptos, ritos y reflexiones religiosas diferentes, pero el encuentro con esa diferencia no tiene por qué terminar en violencia, sino que puede ser asumida como manifestación del misterio divino que es realmente universal e insondable.

En este sentido, el Papa Francisco defiende un sano pluralismo religioso teniendo como base la libertad de expresión religiosa, llamando la atención sobre la necesidad de respetar y valorar a los que no hacen parte del cristianismo católico y es enérgico en su defensa contra quienes pretenden limitar o arrinconar la religión a un espacio privado, limitando o eliminando sus variadas expresiones para imponer el imaginario de algunos que desde el agnosticismo y el ateísmo rechazan las tradiciones religiosas<sup>487</sup>.

Por su parte Johann Baptist Metz, con su teología política, concibe que actualmente estamos viviendo un pluralismo constitutivo, realmente innegable, pero las tensiones culturales suscitan grandes dificultades en la manera como se entiende y como se aplica a cada contexto, pues como parte del ejercicio mismo de la libertad cada ser humano podrá desplegar el

---

<sup>486</sup> Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 274.

<sup>487</sup> Francisco, *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*, n. 255.

pluralismo para el bien de la humanidad o lo utilizará de formas equívocas, por lo que el pluralismo no es una solución mágica a todos los problemas sino una forma de cuestionar nuestra misma existencia:

Vivimos, se dice, en un mundo de una pluralidad imposible de burlar. Lo que se requiere es tolerancia, diálogo o discurso. ¿Pero es esta toda la respuesta? ¿No existen también límites para la tolerancia y criterios para el diálogo? ¿No hay situaciones en las que fracasa la racionalidad del discurso puramente formal y orientada al método? Sea lo que fuere, el pluralismo mismo no es la respuesta y nada más, sino, antes que nada, la pregunta y el problema. Solucionar este problema no significa, sencillamente, acabar con el pluralismo sino dar con una forma de tratarlo accesible y exigible para todos los hombres, con el fin de evitar, por esa vía, el relativismo cultural sin relativizar ni quitar importancia a las diferentes culturas<sup>488</sup>.

Entonces ¿qué tipo de pluralismo es el que está presente en la educación religiosa escolar? ¿está real y conscientemente presente el pluralismo? ¿cómo se ha explicitado el pluralismo religioso en la enseñanza escolar? Precisamente, una *educación escolar del pluralismo religioso* no se puede simplemente conformar con mencionar que hay una gran variedad de manifestaciones religiosas, que hay una gran variedad de iglesias, religiones y manifestaciones religiosas, o que el asunto del sentido se recorre por distintos caminos. Ciertamente, el primer paso consiste en conocerlos, pero no superficialmente, sino adentrarse de la manera más detallada posible con cada una de las expresiones religiosas (incluyendo ateos e indiferentes), haciendo un recorrido por su historia, identificando sus argumentos y sus experiencias, resaltando sus valores, sus aportes al crecimiento personal y a la construcción de una mejor sociedad.

De esta manera una *educación escolar del pluralismo religioso* no puede conformarse con afirmar el carácter plural del mundo ni fundarse sobre la ignorancia de esta pluralidad. Por lo contrario, la educación que desde aquí se ofrece reconoce el valor de las distintas manifestaciones y creencias del contexto más cercano a los estudiantes, con la conciencia de

---

<sup>488</sup> Johann Baptist Metz, *Dios y tiempo. Una nueva teología política* (Madrid: Trotta, 2002), 225.

que la pluralidad no es un estado inmutable, sino que puede estar en transformación constante. Y, claro está, dicha pluralidad solamente adquirirá sentido si los estudiantes aprenden a reconocerse como parte de dicha multiplicidad de expresiones culturales, lo que implica que cada uno exprese con plena libertad cuál es su experiencia religiosa, su credo, el sentido de sus celebraciones y sus compromisos como creyentes.

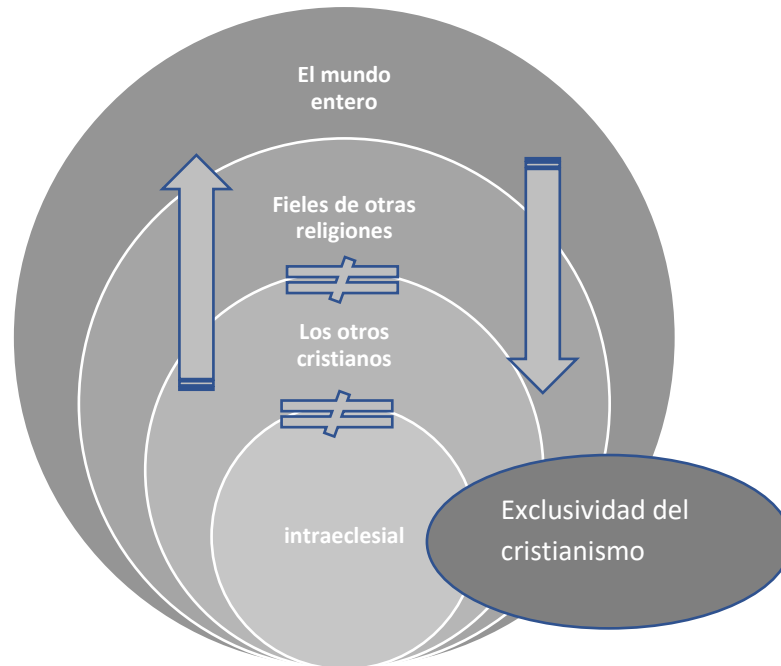
En segundo lugar, *el diálogo* es el siguiente elemento transversal y constitutivo de una *educación escolar del pluralismo religioso*, pues es un concepto que está presente en algunos documentos eclesiales y en la mayoría de las propuestas que proviene de la teología del pluralismo religioso. Podríamos afirmar que el diálogo es la consecuencia directa del pluralismo religioso, de asumir con responsabilidad la existencia de la diversidad religiosa y acoger en actitud fraterna a quienes viven una experiencia religiosa distinta e incluso a quienes la rechazan, propiciando el encuentro, el aprendizaje mutuo y el compromiso común por una sociedad más consciente y justa.

Desde el horizonte de las declaraciones magisteriales podremos encontrar distintas afirmaciones sobre el diálogo, generalmente mediante la descripción sobre aquello que la Iglesia entiende por diálogo, en otras ocasiones estableciendo límites, poniendo algunas condiciones, especificando los medios más adecuados o motivando los encuentros dialógicos. Así, en pleno Concilio Vaticano II el papa Pablo VI con la Carta encíclica *Ecclesiam suam*, expresó la importancia de dialogar con el mundo en que la Iglesia vive, a través de la palabra, el mensaje y el coloquio, al igual que identificó la misma revelación de Dios como un proceso de diálogo con los seres humanos a quienes se da a conocer, haciendo posible un diálogo de salvación en el amor. Del mismo modo en este documento se expresaron cuatro niveles del diálogo mediante círculos concéntricos que deben ser atendidos en el diálogo, sin dejar de insistir en la exclusividad de la salvación cristiana<sup>489</sup>:

---

<sup>489</sup> Cf. Pablo VI, *Carta encíclica Ecclesiam suam*.

**Diagrama 3. El diálogo según *Eccelsiam suam*<sup>490</sup>**



Estos cuatro niveles pueden ser entendidos como un itinerario, como un camino que va de lo más general a lo más particular, del diálogo con el mundo increyente, ateo, indiferente, pasando por el diálogo con quienes viven otras experiencias religiosas, con no cristianos, continuando con el diálogo ecuménico, es decir, con otros cristianos de distintas iglesias, y terminando con el diálogo entre los miembros de la Iglesia católica. Si bien cada espacio identificado se convierte en un reto, pues ninguno de ellos es una tarea sencilla, desde el círculo más cercano hasta el más lejano, el desafío diario o común puede llegar a ser aún más complejo, especialmente porque en la vida, a pesar de que muchas personas conviven con otras con quienes se comparte una misma cultura e ideales religiosos, ciertamente el mundo evidencia cada vez con mayor ahínco su diversidad multicultural y, por tanto, es imposible gestionar el diálogo a través de estos círculos concéntricos diferenciados. La realidad nos obliga a dialogar constantemente con todos ellos de manera simultánea.

---

<sup>490</sup> Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, “Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar”, en Jaime Laurence Bonilla Morales, ed., *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, 277-320 (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014).

En 1991 el Pontificio Consejo para el diálogo inter-religioso y la Congregación para la evangelización de los pueblos dieron a conocer el documento *Diálogo y anuncio*, asumiendo que la realidad del mundo pluralista hace necesario un diálogo interreligioso debido al valioso papel de las religiones en la sociedad. Este diálogo interreligioso es novedoso para la Iglesia católica, todavía está aprendiendo cómo realizarlo y considera que el diálogo no puede nunca suprimir el anuncio, es decir, la evangelización que ya tiene proyectada la Iglesia. En este contexto se resalta la Jornada mundial de oración por la paz, que lideró Juan Pablo II en Asís el 27 de octubre de 1986, como ejemplo de diálogo interreligioso que busca la unidad de la humanidad, pero este gesto no significa renunciar al anuncio. Aquí se reconocen distintos significados del diálogo:

En primer lugar, a nivel puramente humano, significa comunicación recíproca para alcanzar un fin común; a nivel más profundo, una comunión inter-personal. En segundo lugar, el diálogo puede considerarse como una actitud de respeto y amistad, que penetra o debería penetrar en todas las actividades que constituyen la misión evangelizadora de la iglesia. Esto puede llamarse justamente «el espíritu del diálogo». En tercer lugar, en un contexto de pluralismo religioso, el diálogo significa «el conjunto de las relaciones inter-religiosas, positivas y constructivas, con personas y comunidades de otras confesiones tendentes a un conocimiento y enriquecimiento recíproco», en la obediencia a la verdad y el respeto a la libertad. Esto incluye tanto el testimonio como el descubrimiento de las respectivas convicciones religiosas. En esta última acepción, el presente documento utiliza el término diálogo, como uno de los elementos integrantes de la misión evangelizadora de la Iglesia<sup>491</sup>.

Entre otras características de este documento, llama la atención que se abre al diálogo interreligioso, pero conscientemente decide no tratar sobre los nuevos movimientos religiosos. Lo que sí hace es tomar conciencia de que el diálogo implica que los católicos sepan cuestionar respetuosamente ciertos elementos de los otros credos y sepan también aceptar los cuestionamientos de las otras religiones, porque “efectivamente, pese a la plenitud de la revelación de Dios en Jesucristo, el modo como los cristianos comprenden su religión

---

<sup>491</sup> Cf. Pontificio Consejo para el diálogo inter-religioso y Congregación para la evangelización de los pueblos, *Diálogo y anuncio*, consultada en mayo 20, 2018, <http://columbanird.org/systems/wp-content/uploads/2015/04/Dialogo-y-Anuncio.pdf>.

y la viven, a veces puede tener necesidad de purificación”<sup>492</sup>. En este escenario son variadas las formas de llevar a cabo el diálogo, pues hay un diálogo de la vida, un diálogo de las obras, un diálogo de los intercambios teológicos y un diálogo de la experiencia religiosa, entre otras formas, lo que exige asumir algunas condiciones como una actitud equilibrada, no dejar de lado las propias convicciones, apreciar las convicciones y valores de los demás, con actitud de apertura a la verdad, con la capacidad para eliminar prejuicios y revisar las propias ideas. Y, claramente es necesario aprender a afrontar las dificultades que se presenten debido a que algunos creyentes no tienen su fe suficientemente arraigada, a interpretaciones equivocadas movidas por desconocimiento, a diferencias culturales, factores socio-políticos pasados, comprensión errónea de algunos conceptos clave, la autosuficiencia y falta de apertura, el mismo prejuicio sobre el diálogo interreligioso, la sospechas sobre las motivaciones de los otros, un espíritu polémico, la intolerancia y un clima religioso enrarecido<sup>493</sup>.

En la Exhortación Apostólica *Evangelii Gaudium*, del Papa Francisco, ha promovido el diálogo de la iglesia con tres campos, como parte del quehacer de la evangelización y como contribución a la paz. Primero, el diálogo con los Estados, segundo con la sociedad (que incluye culturas y ciencias) y, tercero, con creyentes que no son cristianos católicos<sup>494</sup>. Sobre este último, considera prioritario dar testimonio de la unidad de los cristianos, erradicando acciones y gestos violentos que causan la división, y se resalta cómo la Iglesia católica puede aprender de otras iglesias, como del sentido de la colegialidad episcopal y la sinodalidad de los ortodoxos. Igual que la Declaración *Nostra Aetate*, se da un lugar especial al judaísmo por las historias y la palabra compartida, reconociendo las diferencias, pero también resaltando los puntos de encuentro. Y en cuanto al diálogo interreligioso, el papa Francisco afirma que se inicia como una conversación sobre la vida humana, con actitud de apertura, así como con disposición para compartir y aceptar a los otros en sus diferencias, en la búsqueda conjunta de la justicia y la paz, de tal manera que cristianos y no cristianos puedan purificarse y enriquecerse mutuamente en la búsqueda de la verdad. Pero el Papa recalca la

---

<sup>492</sup> Pontificio Consejo para el diálogo inter-religioso y Congregación para la evangelización de los pueblos, *Diálogo y anuncio*.

<sup>493</sup> Cf. Pontificio Consejo para el diálogo inter-religioso y Congregación para la evangelización de los pueblos, *Diálogo y anuncio*.

<sup>494</sup> Cf. Francisco, *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*, n. 238.

necesidad de no olvidar la dinámica de diálogo y anuncio, de tal modo que el encuentro interreligioso no se convierta en sincretismo conciliador ni en apertura diplomática, sino que desde la firmeza de las propias convicciones se comprenda al otro y se permita el enriquecimiento del diálogo. Posteriormente dedica un lugar especial al islam, con quienes se debe entrar en diálogo y termina este apartado considerando que los no cristianos son justificados por la gracia de Dios y así son asociados al misterio de Jesucristo, al igual que reconoce la acción del Espíritu Santo que suscita expresiones que llevan a Dios y genera sabiduría práctica<sup>495</sup>.

Del mismo modo, el Papa Francisco en la Carta Encíclica *Laudato si* hizo un enfático llamado a que todos los seres humanos se abran al diálogo con todos los miembros y estamentos de la “casa común”, argumentando que la mayoría de las personas tiene unas creencias religiosas que deben generar la capacidad para entrar en diálogo, entre todas las religiones, para cuidar la naturaleza, defender los pobres y construir la fraternidad universal. Y este diálogo interreligioso con objetivos tan particulares debe estar acompañado del diálogo entre las ciencias para que no se aislen en su propio saber, así como un diálogo entre los movimientos ecologistas para que se desprendan de sus ideologizaciones, sabiendo que este diálogo requiere ejercitarse en la adquisición de valores como la paciencia, la ascesis y la generosidad<sup>496</sup>.

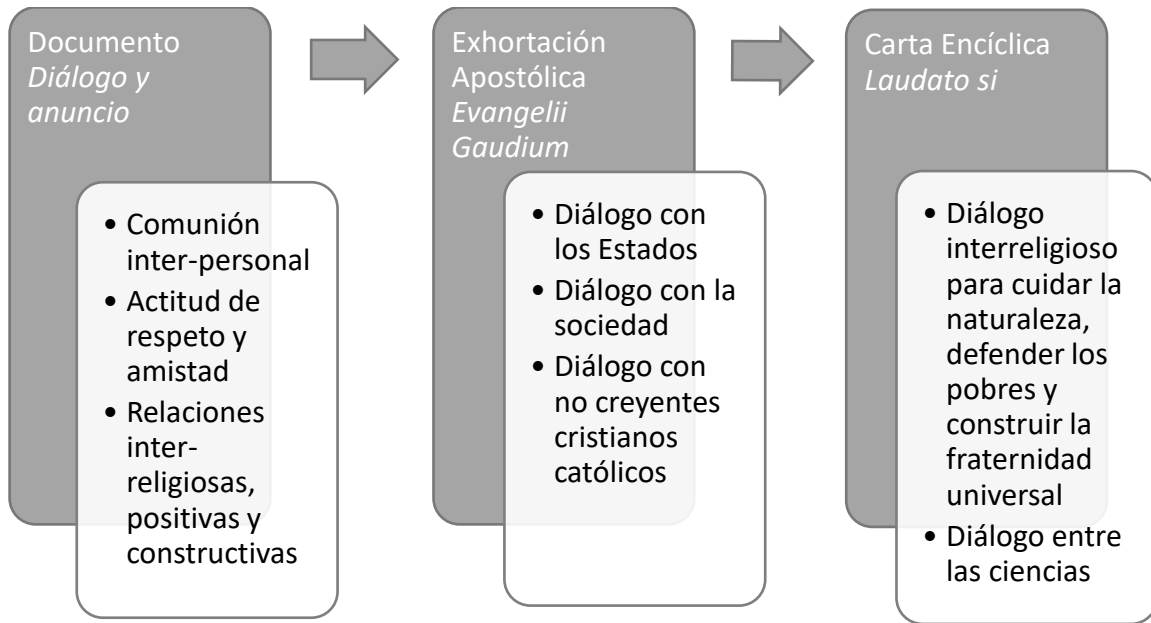
---

<sup>495</sup> Cf. Francisco, *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*, n. 244-254.

<sup>496</sup> Cf. Francisco, *Carta Encíclica Laudato si*.



#### Diagrama 4. Algunas dinámicas del diálogo



Pero en medio del entusiasmo que el diálogo puede generar debido a la apertura y el mundo de posibilidades que suscita, se corre el riesgo de vulgarizar o quitarle seriedad al concepto, de tal modo que se utiliza para solucionar todos los problemas y pierde la carga de sentido, se confunde con la simple comunicación y se desvirtúa su intencionalidad. Por eso Jean Claude Basset considera que para que exista diálogo es necesario que haya “1) encuentro de personas, 2) intercambio de palabras, 3) reciprocidad, 4) alteridad y 5) algo en juego”<sup>497</sup>. Y, particularmente, en el diálogo interreligioso a estas características se añade en encuentro con las demás religiones, entendiendo el diálogo interreligioso como “intercambio de palabras y escucha recíproca que compromete en pie de igualdad a creyentes de diferentes tradiciones religiosas”<sup>498</sup>.

En este sentido, también se puede identificar una transformación en el diálogo interreligioso de las últimas décadas, pues se ha pasado de poner el acento en los datos exteriores a darle

<sup>497</sup> Jean Claude Basset, *El diálogo interreligioso. Oportunidad para la fe o decadencia de la misma* (Bilbao: Desclée De Brouwer, 1999), 26.

<sup>498</sup> Jean Claude Basset, *El diálogo interreligioso. Oportunidad para la fe o decadencia de la misma*, 30.

más importancia a la vida religiosa de las personas, se pasó de darle importancia exclusiva al estudio teórico de las religiones a valorar el encuentro directo con ellas, y se ha pasado de una actitud de neutralidad científica a una actitud comprometida con el encuentro<sup>499</sup> y con generar resultados performativos. Las formas de realizarlo, ciertamente, son diversas y así lo especifican los teólogos de las religiones o del pluralismo religioso, cuando identifican que no hay una sola forma o un solo estilo, sino que hay muchos caminos. Esta preocupación de identificar cómo se está llevando a cabo el diálogo interreligioso, ha conducido a proponer una serie de reglas, de condiciones o de recomendaciones para que realmente sea efectivo y, a medida que pasan los años, ganando experiencias con los incontables encuentros interreligiosos, todos aprendan de los errores cometidos y potencien las buenas prácticas. Entre las distintas propuestas encontramos, de una parte, la de Raimundo Panikkar atendiendo a lo que no es el diálogo y, de otra parte, la de Stanley Jedidiah Samartha que se perciben más como orientaciones positivas, y que son resumidas por Basset de la siguiente forma:

Ni un congreso de filosofía, ni un simposio teológico, ni una empresa eclesiástica; se debe excluir también todo tipo de apologética y toda restricción a la dimensión histórica; tales son las condiciones de un encuentro religioso (y no solo interreligioso) en la fe, la esperanza y el amor, que no elude el desafío de la conversión interior<sup>500</sup>.

1) Una actitud de adhesión a la propia tradición y de apertura a las otras; 2) no un acuerdo superficial, sino el descubrimiento de nuevas dimensiones de la verdad; 3) no solo una discusión universitaria, sino una vida en diálogo; 4) un compartir los símbolos y la vida de fe, más allá de la comunicación verbal; 5) sentirse afectado por las preocupaciones humanas en vistas a una acción y, por último, 6) un estudio profundo de las cuestiones fundamentales<sup>501</sup>.

---

<sup>499</sup> Cf. Jean Claude Basset, *El diálogo interreligioso. Oportunidad para la fe o decadencia de la misma*, 49-53.

<sup>500</sup> Jean Claude Basset, *El diálogo interreligioso. Oportunidad para la fe o decadencia de la misma*, 269. Cf. Raimon Panikkar, "The rules of the Game in the Religious Encounter", *Journal of Religious Studies* 3 (1971): 12-16 y Cf. Raimon Panikkar, *The Intra-Religious Dialogue* (New York: Paulist Press, 1978), 26-27.

<sup>501</sup> Jean Claude Basset, *El diálogo interreligioso. Oportunidad para la fe o decadencia de la misma*, 269. Cf. Stanley Jedidiah Samartha, "The Progress and Promise of Inter-religious Dialogues", *Journal of Ecumenical Studies* 9 (1972): 463-474.

Hacer realidad el diálogo, especialmente el interreligioso, no es una tarea fácil debido a que son diversos los factores que intervienen y que entran en juego en el momento mismo del diálogo. Es necesario tener claro para qué se quiere dialogar, con quién se quiere dialogar y de qué manera realizarlo, así como tener una serie de disposiciones teóricas de apertura, respeto y compromiso por el otro, una convicción muy firme que permita exponer las propias creencias y convicciones sin generar un ambiente agresivo ni de imposición, pero también una sana capacidad de escucha, de atención y receptividad hacia quienes expresan el sentido de sus vidas de otras maneras.

De manera metafórica Javier Melloni considera que el encuentro con el diferente puede ser entendido como un éxodo hacia la alteridad en tres tiempos. Primero, es necesario salir de casa, que implica tomar conciencia de sí mismo, de la estructura interna que configura a la persona para salir de ella (no significa acabar con ella ni abandonarla), solo dar el paso hacia el otro. Segundo, al entrar en contacto con el otro se genera un extrañamiento que confronta la propia manera de ver el mundo y esto produce espanto o fascinación, por causa de la inmadurez y una imagen preconcebida y errónea. Así, ante el espanto se compara asimétricamente viendo solo lo bueno de lo propio, mientras que con la fascinación solo se identifica lo bueno de lo ajeno. El auténtico diálogo se produce cuando se permite hablar al otro, que se revele libremente sin prejuicios, y luego cuando se expone también libremente la propia experiencia. Y tercero, se regresa a casa, cargado de otra vivencia, con otra mirada, sin haber perdido la propia identidad, pero con la conciencia de una realidad más amplia que nos muestra que hay otras formas de lo sagrado, y que exige paciencia e inteligencia para hacer constantemente este camino<sup>502</sup>.

Teológicamente Jacques Dupuis considera que el ejercicio del diálogo no debe llevar a suavizar o poner entre paréntesis la propia fe, pues no es una mercancía para negociar y, por consiguiente, se deben afrontar las diferencias y contradicciones. De igual manera se esperaría que los otros también expresen abierta y claramente quiénes son y en qué creen. La idea es que en el proceso no se relativice lo absoluto ni se absolutice lo relativo. Por ejemplo, desde la cristología constitutiva que deja espacio para otras revelaciones, el cristiano no

---

<sup>502</sup> Cf. Javier Melloni, *Hacia un tiempo de síntesis* (Barcelona: Fragmenta, 2011), 33-36.

negociará su convicción de la “plenitud” de la revelación en Jesucristo, pero tampoco considerará que se trata de una plenitud extensiva y onmicomprensiva, en cuanto es cualitativa y no agota el misterio de lo divino<sup>503</sup>. Igualmente, el diálogo implica una actitud de apertura empática, generando un real encuentro con el otro e identificando su cosmovisión, llegando a adquirir la capacidad de una mayor autocomprensión mutua, pues guiados por el Espíritu de Dios saben que ninguna religión tiene el monopolio de la verdad y que el encuentro genera una conversión hacia la profundidad de Dios, reflejando el Reino de Dios en una comunión universal<sup>504</sup>.

En tercer lugar, acogemos la categoría de *Liberación* como elemento constitutivo de esta propuesta abierta hacia una *educación escolar del pluralismo religioso*, en cuanto tiene una amplia carga semántica que dinamizaría el escenario educativo, de cara a la conciencia sobre el compromiso social de liberar a todo ser humano de cualquier tipo de presión, de intimidación o de dominio que alguien o algo pueda ejercer sobre una persona o grupo, cobijando este concepto como una condición de posibilidad de la vida humana.

Por supuesto que, en consonancia con el final del capítulo anterior, entendemos la liberación en el marco de la teología que surge en Latinoamérica y que está en estrecha relación con la teología política que le precede. Por lo tanto, conviene recordar que Gustavo Gutiérrez entiende la liberación en relación con el concepto de desarrollo, afirmando que este último da cuenta de los procesos económicos, sociales, políticos y culturales en donde se ha buscado el bienestar o el incremento económico, pero al fracasar las medidas sobre los países subdesarrollados, especialmente porque las grandes empresas económicas de los países desarrollados manipulaban las políticas de desarrollo internacional para continuar en el poder, refleja un mundo en donde hay solo unos cuantos que tienen la mayoría de las riquezas y hay una gran cantidad de pobres que tienen muy poco. En este escenario surge la necesidad

---

<sup>503</sup> Carlos Miguel Gómez promueve en este contexto un principio de prudencia epistemológica, precisamente por la divergencia entre la finitud de las tradiciones y la infinitud de la verdad. Cf. Carlos Miguel Gómez, *Diálogo interreligioso. El problema de su base común* (Bogotá: Universidad del Rosario-CETRE, 2008), 61-66.

<sup>504</sup> Cf. Jacques Dupuis, *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*, 552-561.

de la liberación, de atacar de raíz las causas de esta problemática, de transformar el sistema, de mutación o revolución<sup>505</sup>.

La realidad de los países dominados y oprimidos es motivo para pensar en la aspiración profundamente humana de liberación de todo lo que lo oprime e impide su realización, poniendo en peligro la posibilidad de llevar una vida humana auténtica, de vivir la libertad como un proceso y una conquista, que ha estado presente en la historia de la humanidad y que se alcanza con mucha dificultad, además de ser causa de no pocos conflictos. Y, particularmente es en la II Conferencia General de Episcopado Latinoamericano de 1968 que la liberación es tratada ampliamente desde la perspectiva de los pueblos periféricos, reconociendo que el mensaje de Cristo debe llevar a la liberación, que detrás de toda estructura de injusticia hay un rechazo hacia Dios, que Cristo nos hace libres para amar, quebrantando todo egoísmo para tender hacia la comunión con Dios y los demás<sup>506</sup>.

Así, en primer lugar, la liberación expresa las pretensiones y esperanzas de los pueblos oprimidos, subrayando los conflictos con los pueblos opulentos que actúan generalmente de manera inequitativa y ventajosa con los demás. En segundo lugar, expresa la manera como el ser humano asume su propio destino, procurando una liberación paulatina e integral, de todas las dimensiones humanas. Y, en tercer lugar, expresa la acción divina que libera del pecado, entendido este como causa estructural de las injusticias, en cuanto Cristo libera al ser humano y lo conduce hacia una vida de comunión o fraternidad. Estos son tres niveles de la liberación que se implican mutuamente y no se pueden avalar por separado<sup>507</sup>. Y, adicionalmente, se valora la vinculación entre salvación y liberación, en cuanto que la segunda es asumida como una salvación que, si bien tiene su proyección escatológica, comienza y se refleja en las estructuras humanas de la densidad del presente<sup>508</sup>.

---

<sup>505</sup> Cf. Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas*.

<sup>506</sup> Cf. Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas*.

<sup>507</sup> Cf. Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación. Perspectivas*.

<sup>508</sup> Cf. Joao Batista Libanio, *Gustavo Gutiérrez* (Madrid: San Pablo, 2006). Cf. Gustavo Gutiérrez, *La densidad del presente* (Salamanca: Sígueme, 2003).

En esta misma línea, pero impulsado por el contexto asiático, Aloysius Pieris considera que el cristianismo será universal satisfaciendo la sed de liberación, ante la necesidad y ante la carencia. Ante la necesidad, debido a que es necesario que el cristianismo aprenda a tener el mínimo de necesidades, que deje de ser esclavo del consumismo y la acumulación. Ante la carencia, en cuanto hay muchos seres humanos que no pueden satisfacer sus necesidades mínimas y ante esta realidad todo cristiano se debe comprometer para no ser cómplice, sino intervenir en la liberación de los oprimidos y transformar todo escenario de injusticia opresora<sup>509</sup>.

Finalmente, se acoge la liberación como puesta en práctica de la libertad. En general, desde el contexto de los derechos humanos y las leyes particulares de los pueblos que desde el ámbito del ideal democrático promueven la libertad de todos los ciudadanos para vivir conforme a su voluntad y propiciando la convivencia en medio de las diferencias. Y, en particular, desde los derechos que tienen que ver con la libertad de conciencia y religión, de elegir o cambiar libremente de religión, de expresarla en público o en privado, y de no ser discriminado por causa de la religión o la opción fundamental de sentido.

#### **4.3 Configuración de la *Educación escolar del pluralismo religioso* y aportes a las políticas públicas y políticas eclesiales: el caso colombiano**

Con el fin de articular los elementos hasta aquí expuestos directamente a la *Educación escolar del pluralismo religioso*, se identificará de qué manera cada uno de ellos potencia un tipo de educación que permita a cada creyente cristiano católico vivir plenamente su fe y expresar abiertamente su credo, al tiempo que aprende a valorar y a convivir con aquellos que tienen otras experiencias religiosas o son indiferentes ante la vivencia religiosa. Pero antes conviene reconocer que precisamente un contexto en el que se toma cada vez mayor conciencia de la pluralidad de expresiones religiosas y de sentido de vida, ha provocado el surgimiento de distintas reflexiones y propuestas que atiendan a esta realidad desde distintos énfasis<sup>510</sup>.

---

<sup>509</sup> Cf. Aloysius Pieris, “Epílogo. ¿Universalidad del cristianismo?”, en *Cristianismo i Justicia, Universalidad de Cristo. Universalidad del pobre*, 161-167 (Bilbao: Sal Terrae, 1995).

<sup>510</sup> Cf. Jaime Pujol, Anastasio Gil, Jesús Polo, Francisco Domingo, *Enseñanza y formación religiosa en una sociedad plural* (Madrid: Rialp, 1993); *Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía* 30 (2007-2008); Abraham Magendzo, coord., *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la*

Los elementos comunes de la mayoría de las propuestas de este tipo consisten en el reconocimiento de que el mundo ha cambiado, que el contexto social y religioso se ha transformado, especialmente ante la pérdida de presencia e influencia de la iglesia católica. Igualmente, quienes apoyan la enseñanza religiosa aceptan la necesidad de formar en la dimensión religiosa del ser humano, coherentemente con el objetivo de propiciar una formación integral. Y, finalmente, hay una clara defensa de la libertad de creencia y de escogencia por parte de los padres de la educación religiosa que quieren para sus hijos, así como del cumplimiento de los Derechos Humanos y otras normas que regulan la libertad de enseñanza y de recepción de la clase de religión en contextos nacionales. Pero el camino más corto y más fácil consistiría en tomar estos componentes básicos, en reafirmar los documentos eclesiales articulando la enseñanza religiosa con la vida eclesial regular, pero no asumir una actitud pluralista que obligue a reflexionar sobre las propias creencias, a luchar contra los prejuicios y a reestructurar las relaciones que creemos ya están establecidas<sup>511</sup>.

En este sentido, se hace preciso explicitar que la *Educación escolar del pluralismo religioso* que aquí se propone tiene como intencionalidad fundamental asumir directamente como objeto de estudio y de formación en la escuela, no una religión o iglesia en particular, sino la formación de la dimensión religiosa en relación con la diversidad cultural local, así como las necesidades e intereses directos de los estudiantes, atendiendo a su adhesión u opción religiosa particular, pero siempre con la clara conciencia de la multiplicidad de vivencias religiosas que conforman la sociedad nacional y mundial.

Esto significa que la *Educación escolar del pluralismo religioso* no puede generar un plan de área o de curso unificado para todos los países, todas las regiones y todos los colegios,

---

*educación religiosa en Chile y Colombia* (Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano e Instituto Colombiana para el Estudio de las Religiones, 2008); María Elizabeth Coy Africano, “La educación religiosa escolar en un contexto plural Reflexiones preliminares”, *Franciscanum* 154, Vol. 53 (2010): 53-83; Margarita María Pintos de Cea-Naharro, ed., *La educación religiosa en una sociedad pluralista* (Valencia: ADG-N, 2011); Isabel Corpas de Posada, “Educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano”, *Ciências Sociais e Religião* 17, Vol. 14 (2012): 77-104.

<sup>511</sup> Cf. Jaime Pujol, Anastasio Gil, Jesús Polo, Francisco Domingo, *Enseñanza y formación religiosa en una sociedad plural*. En esta propuesta simplemente se reafirma la intencionalidad tradicional de la educación religiosa sin mayores cuestionamientos.

pues tiene como elemento fundamental la formación de la educación religiosa escolar en contexto. Esto también implica que la enseñanza religiosa en la escuela que tiende a repetir los antiguos paradigmas exclusivistas debe ser cuestionada, no solamente por estar en contra de las legislaciones mundiales y locales, sino por ser incoherente con los mismos valores religiosos que no promueven la adhesión hacia una religión o iglesia con acciones coercitivas o punitivas, pues finalmente dicha adhesión fundada en el miedo, en el poder o en la mentira no puede dar frutos de una vida religiosa equilibrada.

Por consiguiente, solo se puede diferenciar la *Educación escolar del pluralismo religioso* en escuelas públicas, financiadas y dirigidas por una nación o Estado, y las escuelas privadas o en concesión dirigidas por miembros de la Iglesia católica, comunidades religiosas y laicos comprometidos con la educación eclesial. O entre una educación religiosa confesional y otra no confesional, ambas en el marco de la realidad plural. En primer lugar, la educación pública, aunque sea en un estado laico, no puede caer en el error de negar a los estudiantes y padres de familia (ciudadanos sujetos de derechos y deberes) la formación de la dimensión religiosa, precisamente por coherencia con la pretendida educación “integral” de la mayoría de los planes educativos a nivel mundial, que no puede negar la enseñanza de la dimensión religiosa. Pero, por otro lado, es totalmente comprensible que en una escuela pública no se privilegie la enseñanza de una sola tradición religiosa o eclesial, que no se dé espacio para ningún tipo de proselitismo y tampoco es permisible que se promuevan actitudes exclusivistas o inclusivistas sin mayores explicaciones, pero particularmente de desprecio o condena hacia alguna religión o iglesia, pues de lo contrario dicha escuela sería cómplice de un tipo de violencia religiosa. No obstante, se propone que incluso en estos contextos, dependiendo de la población de estudiantes se tenga en cuenta la realidad en constante transformación de cada grupo de estudiantes, pues dado el caso en que todos coincidan en un tipo de experiencia religiosa, el plan de estudios se debería adecuar a sus necesidades para profundizar en dicha tradición religiosa, pero siempre en relación dialógica con las demás culturas, la diversidad religiosa y las demás ciencias. Al respecto Juan José Tamayo afirma:

El estudio de la religión en la escuela ha de ser *crítico*, en la tradición de la crítica de las religiones, desde Epicuro hasta los “maestros de la sospecha”. Un estudio que desvele y



cuestione sus perversiones: fundamentalismos, dogmatismos, integristas, sexismos, fanatismos que desembocan en violencia contra quienes piensan de distinta manera. Pero debe exponer también con objetividad las aportaciones nada desdeñables de las religiones en los distintos campos del saber y del quehacer humano: fe-razón, filosofía-teología, contribución a la cultura, actitudes de solidaridad, etc. Ha de ser un estudio laico, no confesional, de los textos religiosos a través de los métodos histórico-críticos, ya que el fenómeno religioso trasciende las distintas manifestaciones confesionales<sup>512</sup>.

Y, en segundo lugar, la escuela que no es pública, que por algún motivo tiene una clara inspiración cristiano católica, incluso declarada abiertamente como parte de su proyecto académico de institución, en comunión con el magisterio eclesial, claramente acogerá las recomendaciones propias de la educación católica, que tienen como modelo a Jesucristo y la vida evangélica, y que por medio de la enseñanza de las distintas ciencias pretende realizar una síntesis entre fe y cultura, así como entre fe y vida, también de manera crítica y autocrítica. Pero particularmente sobre la *Educación escolar del pluralismo religioso* en un ámbito católico, si bien es cierto que idealmente los padres matriculan de manera libre a sus hijos en este tipo de colegios, este puede ofrecer una educación desde el paradigma del pluralismo religioso en donde Jesucristo sea considerado constitutivo para la salvación de la humanidad, pero dada la innegable y evidente pluralidad de credos, cada componente que favorezca el conocimiento y comprensión de la revelación y la vida cristiana, debe ser brindado en un ejercicio de diálogo abierto y crítico con las demás culturas, la diversidad religiosa y las demás ciencias. Por consiguiente, ya no sería posible justificar una enseñanza religiosa replegada a dinámicas catequéticas y presacramentales, que son propias de otros escenarios eclesiales pasados.

En los dos tipos de educación que prevalecen, pública y no pública, confesional y no confesional, la *Educación escolar del pluralismo religioso* debe ser una elección libre de los estudiantes y sus padres de familia, por lo que estas instituciones deben ofrecer un espacio de formación adecuada para quienes manifiesten la voluntad de no recibir este tipo de formación, ya sea porque no profesan el credo católico, porque no son cristianos o no son

---

<sup>512</sup> Juan José Tamayo Acosta, “Las religiones en el horizonte cultural y académico”, en Margarita María Pintos de Cea-Naharro, ed., *La educación religiosa en una sociedad pluralista*, 48.

creyentes, en cuyo caso dependiendo de las circunstancias se pueden abrir espacios de formación en cultura religiosa o historia de las religiones desde una perspectiva plural, dialogante y liberadora, e incluso una cátedra de ética mundial<sup>513</sup>, siguiendo con el objetivo de brindar una formación integral.

#### 4.3.1 Configuración de la Educación escolar del pluralismo religioso

Acogiendo varios de los elementos reflexivos del más reciente magisterio eclesial, las propuestas existentes sobre una educación religiosa escolar y los tres componentes paradigmáticos ya expuestos (pluralismo, diálogo y liberación), se ofrece una estructura paradigmática de la *Educación escolar del pluralismo religioso* que tiende directamente a la enseñanza de la religión desde el paradigma pluralista.

El objetivo general de esta estructura consistirá en brindar una *Educación escolar del pluralismo religioso* que atienda la formación de la dimensión religiosa de manera crítica, interdisciplinaria, intercultural y particularmente contextual, en consonancia con el paradigma de la teología del pluralismo religioso (teocentrismo moderado/cristología constitutiva). Esto significa cuestionar muchas de las propuestas existentes y atreverse a romper el esquema ya establecido, el del *status quo* que puede declarar su simpatía o estar a favor del pluralismo religioso y el ecumenismo, pero sigue imponiendo contenidos exclusivistas e inclusivistas descontextualizados de la realidad de los estudiantes de los centros de educación.

Desde esta perspectiva se puede acoger el proyecto de Rafael Artacho López, quien en el contexto particular español propone una serie de competencias para la enseñanza de la religión con la que cambia el paradigma que se centraba en el contenido para pasar a hacer énfasis en las habilidades que permitan a cada estudiante relacionarse adecuadamente con la realidad religiosa que vive, en cuanto creyente o no creyente. Con esta visión sobre las competencias se estaría dando un paso hacia el paradigma del pluralismo religioso, pues no se privilegiaría la enseñanza de un solo credo sino las capacidades y destrezas necesarias para potenciar las relaciones interreligiosas. De este modo se pasa del modelo de transmisión o de instrucción, que generalmente se refería a un solo mensaje religioso, a la gestión del

---

<sup>513</sup> Cf. Hans Küng, *Proyecto de una ética mundial* (Madrid: Trotta, 2003).

conocimiento sobre el hecho religioso, que se refiere a la experiencia en general y plural<sup>514</sup>. Pero Artacho se vale de Ulrich Hemel<sup>515</sup> y su iniciativa de crear competencias para la enseñanza de la religión:

La competencia religiosa consiste, para Hemel, en la “posibilidad de realizar una interpretación religiosa del mundo”. Esta competencia interpretativa tiene para Hemel cuatro dimensiones fundamentales que la apoyan: *la sensibilidad religiosa*, o aptitud para percibir la dimensión afectiva de la realidad; *la opción de contenido*, o decisión acerca de una opción religiosa desde la que realizar la interpretación religiosa del mundo; *la comunicación religiosa*, o aptitud lingüística para expresar con precisión el contenido conceptual de sus opciones; y, finalmente, *el comportamiento expresivo* de las actitudes religiosas, o aptitud para expresar sus opciones religiosas tanto en forma de expresión lingüística, como en forma de participación en la acción eclesial<sup>516</sup>.

Sin embargo, para Artacho la propuesta de Hemel implica que la interpretación religiosa del mundo, en cuanto competencia de la enseñanza religiosa, supone una opción previa de fe que le permita realizar la interpretación y profundizar en dicha fe, más cercana a la catequesis. Se valora que en esta opción hay algo más que solo atender al contenido, pues se dirige al *significado religioso de la realidad* y se trataría de una competencia religiosa. Pero la propuesta de Artacho es mucho más amplia y se diferencia de esta en cuanto atiende al *aprendizaje del significado de la realidad religiosa*, por lo que se trataría de una competencia sobre la religión. Y otra particularidad es que esta última competencia se podría desarrollar desde una educación religiosa genérica o confesional, pues finalmente para Artacho la educación religiosa debe estar en relación con las competencias básicas, las competencias para la vida que acoge en el marco de la ley española (LOE)<sup>517</sup>.

---

<sup>514</sup> Cf. Rafael Artacho López, *Enseñar competencias sobre la religión. Hacia un currículo de religión por competencias* (Urdúliz: Desclee de Brouwer, 2009).

<sup>515</sup> Cf. Ulrich Hemel, “Exhortación a la vida y mediación de la competencia religiosa”, *Foro europeo para la enseñanza de la Religión en la Escuela* (Bratislava: Abril, 2000).

<sup>516</sup> Rafael Artacho López, *Enseñar competencias sobre la religión*, 39.

<sup>517</sup> Cf. Rafael Artacho López, *Enseñar competencias sobre la religión*. Isabel Corpas de Posada presenta con otros conceptos esta misma diferenciación en la educación religiosa, aunque no menciona a Artacho. Ella prefiere diferenciar la educación en la fe (confesional) y la educación religiosa (plural), pero ninguna de ellas debe ser entendida como simple transmisión de conocimientos. Cf. Isabel Corpas de Posada, “Educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano”.

No obstante, se identifica una competencia fundamental para la educación religiosa: “para percibir a través de los elementos expresivos de la religión, la experiencia y la imagen de lo sagrado que tiene el sujeto religioso, así como el sentido del mundo y de la vida que la religión le proporciona”<sup>518</sup> y varias competencias específicas que se desprenden una a una de la realidad religiosa compuesta por: creencias, libros sagrados o fuentes, la comunidad religiosa, el culto litúrgico, los símbolos e imágenes, el código moral, las manifestaciones culturales de lo religioso, los vestigios históricos y la diversidad de religiones. Y estas competencias específicas de la religión pueden aportar a las competencias básicas o para la vida, al igual que se pueden adaptar para una educación confesional como la católica<sup>519</sup>.

Esta forma de pensar y llevar a la práctica los procesos educativos tiene la ventaja de dar un paso adelante en el ámbito educativo, pues ya se trate de una educación confesional o no confesional, la forma como Artacho presenta el desarrollo de las competencias se configura en una puerta abierta para la *Educación escolar del pluralismo religioso*. De este modo, según los escenarios planteados, la competencia sobre el significado religioso de la realidad facilitará la enseñanza confesional, mientras que la competencia general que apunta hacia el aprendizaje del significado de la realidad religiosa facilitará la tarea en el ámbito de la educación no confesional, y en ambos casos el pluralismo religioso puede ser protagonista de la formación en la dimensión religiosa, siempre en contexto.

Del mismo modo, cuando se plantea la pregunta por el modelo o el enfoque pedagógico que más conviene a la *Educación escolar del pluralismo religioso*, debido a la naturaleza de este propósito no se pueden aceptar el modelo tradicional, objetivista, que se limita a transmitir conocimientos, que no tiene en cuenta el contexto ni las necesidades de los estudiantes y padres de familia, que impone el contenido y que no permite el sentido crítico, sino la repetición teórica y de acciones preestablecidas. Pero en este punto tal vez convenga pensar

---

<sup>518</sup> Rafael Artacho López, *Enseñar competencias sobre la religión*, 86.

<sup>519</sup> Cf. Rafael Artacho López, *Enseñar competencias sobre la religión*. Las competencias para la vida son tomadas de la Ley Orgánica de Educación (LOE) de España que considera: autonomía e iniciativa personal, comunicación lingüística, matemática, conocimiento e interacción con el mundo físico, social y ciudadana, cultural y artística (fundamentales), además de competencia para el tratamiento de la información y digital, además de la competencia para aprender a aprender (instrumentales).

en que la educabilidad que se pretende también debe responder a los dos escenarios planteados: confesional y no confesional.

Así, desde la perspectiva confesional se ha planteado la pedagogía cristiana o la pedagogía de Jesús, que no consiste en una utilización inocente de la fe cristiana o de los valores de esta religión para imponer un contenido. Mario Peresson, de hecho, la plantea desde el contexto latinoamericano y desde la práctica de la educación popular, que si bien surge desde una reinterpretación de Jesús como maestro, precisamente por su carácter liberador, mesiánico, cercano, de testimonio y en función de la construcción del Reino de Dios, la pedagogía que promueve es eminentemente liberadora, tiene a la persona como centro, es contextual, se funda en el amor y la praxis, incita a la solidaridad, está en relación con la pedagogía crítica, es una pedagogía del camino<sup>520</sup> y que, por consiguiente, podría dar cuenta del paradigma pluralista, que es sumamente necesario en la educación religiosa confesional.

Recurriendo a algunos de los modelos pedagógicos reconocidos en el ámbito educativo, se puede mencionar cómo el aprendizaje significativo de Ausbel<sup>521</sup> puede ser entendido como respuesta al aprendizaje memorístico y poco crítico conductista. El aprendizaje significativo pretende transformar la estructura cognitiva de los estudiantes, teniendo en cuenta las preconcepciones de los estudiantes, el nuevo conocimiento y la disposición para reformular los saberes previos transformando su estructura cognitiva<sup>522</sup>. Aplicado a la *Educación escolar del pluralismo religioso*, se dejaría a un lado el aprendizaje memorístico para dar lugar a una reformulación conceptual que le permita comprender la realidad del pluralismo religioso

Si se acoge la pedagogía crítica desde autores como Peter McLaren y Paulo Freire<sup>523</sup>, se estaría educando para ayudar a los estudiantes a cuestionar la manera como viven en el

---

<sup>520</sup> Mario Peresson, *La pedagogía de Jesús. Maestro carismático popular* (Bogotá: Ediciones Salesianas, 2004).

<sup>521</sup> Cf. David Ausbel, *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva* (Barcelona: Paidós, 2002).

<sup>522</sup> Cf. Yaquelin García, “La educación religiosa escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso”, en Jaime Laurence Bonilla Morales, ed., *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014), 15-43.

<sup>523</sup> Cf. Peter McLaren, *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna* (Barcelona: Paidós, 1997). Cf. Paulo Freire, *Pedagogía del oprimido* (Buenos Aires: Siglo XXI, 1978); *Pedagogía de la esperanza* (México: siglo XXI, 2009).

contexto en cuanto sujetos, con capacidad para cuestionar las incoherencias, desigualdades, exclusiones e injusticias de la sociedad. La pedagogía crítica considera que el ser humano no está completo, sino en camino, que debe conocerse a sí mismo y su contexto, asumiendo una postura crítica que a través del diálogo, la pregunta y la curiosidad le ayude a develar las tramas sociales para privilegiar la humanización de la sociedad, haciendo frente a la manipulación de la educación bancaria, adquiriendo herramientas para releer la realidad, para identificar las problemáticas sociales, para interpretarlas y ofrecer caminos de liberación, de transformación social<sup>524</sup>. Aplicado a la *Educación escolar del pluralismo religioso*, seguramente brindaría los elementos para identificar con claridad la pluralidad religiosa, para leer críticamente toda actitud de exclusión o maltrato por causas religiosas y, mediante el diálogo, facilitaría el encuentro interreligioso en beneficio directo de la sociedad.

Y entre los modelos pedagógicos que podrían apoyar directamente la *Educación escolar del pluralismo religioso*, podemos contar el Aprendizaje dialógico<sup>525</sup> que en el marco educativo potencia la capacidad de reconocer la dinámica entre identidad y alteridad, que enseña a los estudiantes a estar dispuestos a escuchar y a dejarse transformar, en actitud de apertura y creatividad, que privilegia la creación de comunidades de aprendizaje que se desarrollan mediante el diálogo igualitario, la inteligencia cultural, el principio de transformación, la dimensión instrumental, la creación de sentido, la solidaridad y la igualdad de diferencias. Este modelo resulta efectivo en los contextos en donde la desigualdad ha generado tanto malestar, rechazando cualquier tipo de dominación o imposición hegemónica, y tiende a una visión interdisciplinar e intercultural que facilitaría la apropiación de la diversidad religiosa.

---

<sup>524</sup> Cf. Edgar Pardo Rodríguez, “La pedagogía crítica en la perspectiva de Paulo Freire. Para el reconocimiento del pluralismo religioso en la Educación Religiosa Escolar”, en Jaime Laurence Bonilla Morales, ed., *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, 111-158.

<sup>525</sup> Cf. Liliana Valladares Riveroll, “Un modelo dialógico intercultural de educación científica”, *Cuadernos Interculturales* 16, Vol. 9 (2011): 119-134. Cf. 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): 11-15. Cf. Carmen Elboj Saso et al., *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación* (Barcelona: Graó, 2004). Cf. Ramón Flecha, “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. 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>; Cf. Adriana Aubert, Ainhoa Flecha, Carme García, Ramón Flecha, Sandra Racionero, *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información* (Barcelona: Hipatia, 2008). Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, “Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar”.

De manera paralela para este mismo fin la enseñanza dialogante<sup>526</sup> puede generar distintos aportes. Así con las propuestas de Luis Not, quien luego de identificar que la heteroestructuración y autoestructuración se podían sintetizar en la interestructuración, y que la formación en tercera persona (métodos exoformativos en donde el maestro expone y el estudiante escucha) y en primera persona (métodos endoformativos en donde el papel del maestro se reduce y el estudiante aprende de sus experiencias), se podían sintetizar en la formación en segunda persona (métodos mixtos, en donde cada yo reconoce en el otro a un tú que da lugar a un nosotros, donde maestro y estudiante son alteridades en relación que dan lugar a la enseñanza dialogante, no impuesta ni totalmente autodidacta, y en donde tiene lugar la persuasión y la argumentación, no la coerción ni la imposición)<sup>527</sup>. De esta manera la enseñanza dialogante brindaría herramienta a la *Educación escolar del pluralismo religioso*, al estar en consonancia con la realidad de la multiplicidad de expresiones religiosas y de sentidos de vida, así como con el propósito de generar un equilibrado diálogo interreligioso que no renuncia a la propia identidad.

Finalmente, una perspectiva de la educación desde el pensamiento complejo podría generar aportes para la *Educación escolar del pluralismo religioso*, en cuanto se podría educar en una actitud constantemente abierta al diálogo, a la crítica y autocrítica, a la transformación propia, a percibirse como disciplina escolar, pero sabiendo que sus presupuestos y consecuencias van más allá del aula y la escuela, que es necesario escuchar las voces de todos los que entran a hacer parte de la comunidad educativa, así como de la sociedad en general, que acoge las propuestas pedagógicas que le permitan el logro de sus objetivos, que dinamiza sus didácticas y problematiza sus contenidos, que en cada clase es capaz de entrar en relación con las demás disciplinas escolares estableciendo canales de comunicación, por lo que finalmente va de la dimensión religiosa hacia la totalidad de las dimensiones humanas<sup>528</sup>.

---

<sup>526</sup> Cf. Louis Not, *Las pedagogías del conocimiento* (México: Fondo de Cultura Económica, 1994). Cf. Louis Not, *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona* (Barcelona: Herder, 1992).

<sup>527</sup> Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, “Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar”.

<sup>528</sup> Cf. Jaime Laurence Bonilla Morales, *Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2015).

De la misma manera, la *Educación escolar del pluralismo religioso* desde la perspectiva de la complejidad y teniendo en cuenta los saberes para la educación del futuro expuestos por Edgar Morin: primero, ayudará a identificar los errores y las cegueras que ha generado una educación religiosa excluyente y hegemónica, centrada en que los estudiantes aprendan datos de memoria sin conexión con sus vidas, que está ensimismada en su carácter de “elegida” y abusa de su poder, que se aprovecha de la tradición para manipular la afectividad, se vale de la razón para justificar un pensamiento único, que no disipa los imaginarios ni los prejuicios si le favorecen y que impone viejos paradigmas aunque estos nieguen la transformación del mundo.

Segundo, la educación de la dimensión religiosa debe tender a ser realmente pertinente, esto significa que tiene en cuenta inicialmente las características y necesidades del contexto propio, para luego entrar en relación con el ámbito global, con las múltiples dimensiones del ser humano y de la sociedad, que va más allá del conocimiento aislado y abstracto de la propia religión, para entrar en relación con la realidad plural, con la ayuda de distintas escuelas pedagógicas y teológicas, y que promueve valores universales, que no cae ni en la disyunción (separando la realidad del misterio divino que unifica la humanidad), ni en la reducción (unificando la salvación y la gracia exclusivamente a una tradición religiosa).

Tercero, este tipo de educación debe ayudar a cada estudiante a tomar conciencia del significado de su condición humana (cósmica, física y terrestre), ya que los miembros de todas las religiones y estilos de vida comparten el mismo horizonte de destino, habitan el mismo mundo plural en donde ya no es posible sostener un pensamiento insular, exclusivo, aislado de quienes son diferentes. El proceso de humanización hacia el cual tiende toda la humanidad necesita del concurso de todos, en un desarrollo pleno de sus dimensiones biológica, cultural y espiritual, en pleno uso de la razón, el afecto y el impulso, con la capacidad para desarrollar todas las potencialidades individuales, en ejercicio pleno de los medios de participación comunitaria o social y con sentido de pertenencia en cuanto especie humana. Así, se descubre que cada ser humano puede ser tan racional como delirante, tan trabajador como lúdico, tan empírico como imaginador, tan económico como dilapidador, tan prosaico como poético, reflejando el esplendor de la creación a través de la unidad en la



diversidad que define a un ser humano realmente complejo, que se entiende como un tejido en red, en conjunto y al mismo tiempo tan particular.

Cuarto, la *Educación escolar del pluralismo religioso* apoya la enseñanza de la identidad terrenal, pues estamos en la etapa de la mundialización de la era planetaria gracias a que los medios de comunicación nos permiten tener una mirada inmediata del mundo, pero también enfrentamos una serie de antagonismos que adquiere dimensiones mundiales, muchas veces motivados por razones religiosas, que no se pueden permitir en cuanto cada religión está llamada a aprender a afianzar su credo en fidelidad a sus valores y conviviendo con sabiduría con la diferencia, así como denunciando las inconsistencias de un desarrollo insostenible y creando las condiciones para que no se repitan los errores que llevaron a las guerras mundiales y a los campos de exterminio.

Quinto, esta educación debe aunar esfuerzos para que todas las generaciones aprendan a enfrentar las incertidumbres, en cuanto se reconoce que el progreso solo es un mito que presenta graves fisuras, mientras que el futuro no está definido ni por la razón ni por las ciencias, sino que está abierto. De igual manera la historia está abierta a la incertidumbre, pues hasta la más férrea construcción racional de la modernidad que predijo la desaparición de las religiones se equivocó, pues la condición humana no es predecible, sino que se mueve entre el orden, el desorden y la reorganización. Por esto Morin opta por una ecología de la acción que enfrenta estas incertidumbres, que tiene en cuenta el riesgo, el azar, lo inesperado y las transformaciones, la condición contingente de las expresiones humanas, incluidas las religiosas, que solo dan cuenta de una pequeña parte del misterio divino y deben aprender a convivir en su pluralidad.

Sexto, la enseñanza religiosa debe aunar esfuerzos para dar cuenta de la comprensión a nivel planetario, para que todas las religiones del mundo reconozcan esta pluralidad y cuando se encuentren sepan cómo convivir juntas, pero también a nivel individual empezando por una comprensión entre los miembros de las familias, para que la religión no siga siendo motivo de división y disputa, sino de comunión en las diferencias, incluso las más existenciales y profundas. Esta comprensión se lleva a cabo mediante un proceso intelectual y objetivo, de

exposición de la propia experiencia religiosa y los contenidos que la acompañan, pero principalmente la comprensión se logra sujeto a sujeto, compartiendo con una actitud empática, procurando la identificación con el otro y generando una proyección juntos. De esta manera se podrá hacer frente al egocentrismo, etnocentrismo, sociocentrismo (religiocentrismo, eclesiocentrismo) y todo espíritu reductor de la realidad religiosa compleja, en una ética de la comprensión que motiva el bien pensar, el pensar las condiciones objetivas y subjetivas de la experiencia religiosa, así como asumir una actitud de constante autoexamen crítico y de apertura a los demás.

Y el séptimo saber para la educación del futuro que se puede releer a la luz de la *Educación escolar del pluralismo religioso* se configura como una ética del género humano (antropoética) consciente de su ciudadanía planetaria como resultado de la relación entre individuo, sociedad y especie, que le lleva a vivir plenamente los valores democráticos en donde conviven la diversidad y el conflicto. El apoyo consciente de este objetivo en la formación de la dimensión religiosa permitirá que ninguna expresión religiosa sea cómplice de las tiranías, absolutismos y fundamentalismos. Esta ética tiene como fin acoger la humanidad como destino común, como la Tierra Patria que está amenazada y necesita del compromiso de todos los ciudadanos planetarios para reactivar el civismo, la solidaridad y la corresponsabilidad.

#### 4.3.2 El caso de la educación religiosa en Colombia

Para desarrollar esta propuesta sería conveniente considerar un contexto particular, en cuanto solo sería efectiva respondiendo a las particularidades que cambian según cada época, pero especialmente según cada región. Por consiguiente, se especificará el contexto colombiano, recordando inicialmente que la tensión entre las denominadas grandes religiones no se percibe en Colombia del mismo modo que en Europa u otras regiones del mundo. Efectivamente, en Latinoamérica la experiencia de la diversidad religiosa tiene otras particularidades.

La experiencia religiosa de esta región se caracteriza por estar compuesta por una mayoría cristiana, aunque todavía existe una múltiple minoría de culturas religiosas indígenas nativas

y comunidades afroamericanas, al igual que hay presencia de minorías de otras religiones, y un creciente número de ateos o indiferentes (este último fenómeno más común en Europa). Por lo tanto, una descripción del fenómeno religioso en Colombia empezaría por el reconocimiento de un cristianismo de mayoría católica, con amplia participación de iglesias evangélicas protestantes tradicionales, así como iglesias pentecostales y neopentecostales con una creciente participación y difusión.

Así, se comprende por qué la encuesta que realizó el Pew Research Center en el año 2014 en 18 países latinoamericanos a más de 30.000 personas muestra la disminución de creyentes católicos teniendo como punto de comparación el año de 1900 (90%) y el 2014 (69%)<sup>529</sup>. Pero adicionalmente el fenómeno está marcado por la migración de personas que nacieron dentro del catolicismo hacia cristianos de otras denominaciones:

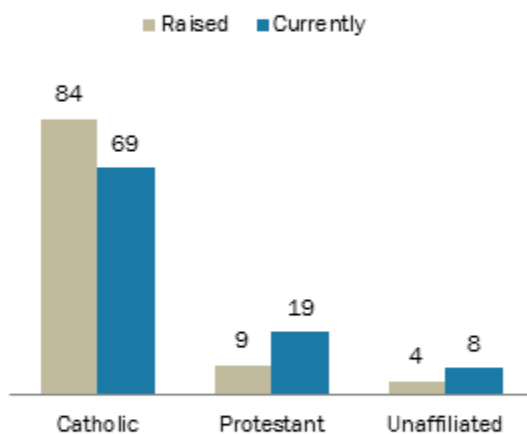
---

<sup>529</sup> Cf. Pew Research Center, *Religion in Latin America: Widespread Change in a Historically Catholic Region*, consultada en febrero 15, 2016, <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america/>.

## Diagrama 5. El cambio de identidad religiosa en América Latina

### Shifting Religious Identity in Latin America

*% of the region's adult population raised in each religious group vs. % currently identifying with each group*



QCHREL, QCURREL

Results based on aggregated survey data from 18 countries and the U.S. territory of Puerto Rico, adjusted to account for differences in the population size of each country/territory.

PEW RESEARCH CENTER

Sobre el contexto específicamente colombiano se puede mencionar la encuesta realizada vía telefónica por el Centro de Observación del Fenómeno Religioso de la Universidad Nacional de Colombia y la Escuela de Política y Relaciones Internacionales de la Universidad Sergio Arboleda, en el año 2010 a 3.853 personas mayores de edad de distintas ciudades (Bogotá, Medellín, Cali, Barranquilla, Maicao, Bucaramanga, Barrancabermeja y algunos municipios de la región del Urabá). El resultado fue que el 94,1% se considera creyente, 58,2% practicante y 35,9% no practicante, mientras que un 4,7% se consideran ateos o agnósticos. Con este resultado se evidencia que este país sigue siendo predominantemente creyente. De este grupo el 70,9% se considera católico, el 16,7% cristiano evangélico, que incluye pentecostales y protestantes. Y entre los católicos pareciera que crece la categoría de

nominales, es decir, de personas que nacieron en la Iglesia católica, pero se mantienen por costumbre o tradición, pero no por conocimiento de la Iglesia y compromiso real. Esto se muestra en que el 39,1% de ellos afirma no ser practicante<sup>530</sup>.

De igual manera, según los datos presentados por la empresa Polimétrica para Caracol Radio y RED+ Noticias en alianza con la firma Cifras & Conceptos (en Bogotá, Cali, Medellín, Barranquilla, Bucaramanga, Pereira, Cartagena, Cúcuta, Neiva, Villavicencio y Santa Marta), en una encuesta realizada a 1795 personas en noviembre de 2017, se observó que el 74% se consideran católicos, el 16% cristianos no católicos y el 10% tiene otras creencias. Y se confirma la falta de “compromiso” del católico con las celebraciones litúrgicas, pues 44% asiste semanalmente, 19% una vez al mes, 15% afirma que cada 15 días, 7% solamente una vez al año, 5% en días santos, 5% nunca y 5% dio otras respuestas<sup>531</sup>.

Ante este panorama, inicialmente, se llama la atención porque ninguna de estas encuestas, así como muy pocos estudios sobre el hecho religioso en Colombia tienen en cuenta a los pueblos indígenas y afrodescendientes que viven mayoritariamente en zonas rurales o en zonas urbanas apartadas y marginadas, que mantienen en algunos casos sus lenguas autóctonas y formas dialécticas, al igual que distintas expresiones religiosas propias, algunas veces en sincretismo con la religiosidad popular católica<sup>532</sup>. De esta manera dicha población minoritaria es excluida generalmente de las estadísticas, seguramente porque se trata de zonas apartadas, algunas sin servicios básicos de comunicación, cuyos datos más recientes datan del censo poblacional del año 2005 y pareciera que allí tampoco llegan los estudiosos del hecho religioso.

En Colombia, por tanto, es evidente la pluralización. En este país no parece funcionar la dinámica de la privatización de lo religioso, tampoco la individualización generalizada y

---

<sup>530</sup> Cf. William Mauricio Beltrán, “Descripción cuantitativa de la pluralización religiosa en Colombia”, *Universitas Humanística* 73 (2012): 201-237.

<sup>531</sup> Caracol, “Colombianos creen en Dios, mayoría son católicos, poco van a misa y leen horóscopos”, consultada en marzo 20, 2018, [http://caracol.com.co/programa/2017/12/04/6am\\_hoy\\_por\\_hoy/1512388155\\_461749.html](http://caracol.com.co/programa/2017/12/04/6am_hoy_por_hoy/1512388155_461749.html).

<sup>532</sup> Uno de los grandes estudiosos de las religiones andinas muestra este fenómeno más presente de lo que se quiere reconocer. Cf. Manuel Marzal, *Tierra encantada. Tratado de antropología religiosa en América Latina* (Madrid: Trotta, 2002).

podemos decir que la transformación religiosa cuestiona la idea del fin de la religión promovido en la modernidad. Así, el paradigma de la secularización que los sociólogos europeos y estadounidenses pensaban como universal de hecho es muy regional y que lo que ocurre en las periferias de Occidente es un proceso completamente inédito, que cuestiona el paradigma y que merece entonces ser examinado muy de cerca para repensar el desarrollo de la religión en la modernidad tardía<sup>533</sup>, que en última instancia es la religiosidad que se debe atender directamente en las instituciones educativas.

Colombia ha sido un país mayoritariamente católico por muchos siglos, pero entonces se cuestiona cómo en un país como este, en donde se ha formado históricamente en la “religión” en colegios públicos y privados, prevalecen actitudes de violencia, corrupción, intolerancia e injusticia: “¿los actores de este cuadro, en su gran mayoría, recibieron educación religiosa como parte del pensum escolar obligatorio?, ¿qué les enseñaron en las clases de religión católica que durante más de cien años fueron obligatorias en todas las instituciones educativas?”<sup>534</sup>. El cuestionamiento, válido ante décadas de problemáticas sociales preocupantes, se dirige entonces al tipo de educación religiosa que se ha brindado y, particularmente, a las *políticas públicas* y *políticas eclesiales* que han acompañado este proceso.

Desde el ámbito de las *políticas públicas*, sobre el contexto particular de la educación religiosa escolar (como normalmente se le denomina), se debe referenciar la Constitución Política de Colombia de 1991 que por primera vez en varios siglos no se declara en afiliación directa con la Iglesia católica, pero invoca a Dios, manifestando que es un país creyente<sup>535</sup>. Particularmente, el marco general de educación, es decir, de la Ley General de Educación de 1994 en el conjunto de las nueve áreas fundamentales y obligatorias incluye a la educación religiosa. Esta misma ley recuerda la necesidad de garantizar la libertad de conciencia y cultos, el derecho que tienen los padres de familia para escoger la educación de sus hijos y la

---

<sup>533</sup> Jean Pierre Bastián, “Pentecostalismos latinoamericanos. Lógicas de mercado y transnacionalización religiosa”, en Ana María Bidegain Greising y Juan Diego Demera Vargas, dirs., *Globalización y diversidad religiosa en Colombia* (Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005), 323-324.

<sup>534</sup> Isabel Corpas de Posada, “Educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano”, 79.

<sup>535</sup> Cf. Asamblea Nacional Constituyente, *Constitución Política De Colombia de 1991* (Bogotá: Legis, 1991).

imposibilidad de que un estudiante sea obligado a recibir educación religiosa en instituciones del estado<sup>536</sup>.

En consonancia con la ley general, la Ley 133 de 1994 que regula el Derecho de libertad religiosa y de culto, declara que el Estado no se adhiere a ninguna iglesia o religión, pero tampoco se considera ateo, agnóstico o indiferente. Esta declaración normativa afecta la manera como se entiende y se transforma la educación religiosa escolar. Aquí se estipula que la educación religiosa se debe ofrecer en concordancia con la enseñanza de la religión a la que pertenece el estudiante, aunque también puede manifestar el deseo de no recibirla. Igualmente, a partir de esta ley, se debe exigir un “certificado de idoneidad” que debe emitir la iglesia o confesión que enseñe el docente<sup>537</sup>.

En 1998, la Presidencia de la República aprobó el “Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas entidades religiosas cristianas no católicas”, mediante el Decreto 354. En este documento se reitera el derecho de los padres de escoger la educación que deseen para sus hijos, específicamente en cuanto educación religiosa cristiana no católica, que el Estado debe garantizar en sus colegios, según los principios de la entidad religiosa a la que pertenezcan los estudiantes. Asimismo, se garantizará que los centros educativos de entidades cristianas no católicas puedan ofertar la asignatura para cada nivel. Se podrá ofrecer dicha asignatura en horarios extras para quienes no estudien en estas instituciones. Las entidades religiosas cristianas no católicas podrán ofrecer educación en cualquier nivel y el Estado se compromete a promocionar instituciones de educación superior que impartan Ciencias Religiosas cristianas no católicas. Estas entidades podrán implementar sus propios planes, proyectos y textos guía en educación religiosa, mientras que los docentes deben acreditar un título universitario<sup>538</sup>.

---

<sup>536</sup> Congreso de Colombia, Ley General de Educación, Ley 115 de 1994, consultada en febrero 2, 2016, [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).

<sup>537</sup> Congreso de Colombia, Ley 133 de 1994 por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política, consultada en febrero 2, 2016, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>.

<sup>538</sup> Presidencia de la República, Decreto 354, “Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas”, consultada en junio 15, 2013, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3278>.

En el 2006 la Presidencia de la República emitió el Decreto 4500 en donde se encuentran algunas “normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media”. En este Decreto se regula lo dicho en la normatividad de la Ley 115 y la Ley 133, añadiendo y reafirmando algunos componentes como: 1. Una concepción integral de la persona como fundamento de la educación religiosa. 2. La educación religiosa será evaluada y tomada en cuenta para la promoción de los estudiantes, pero quienes decidan no tomarla tendrán un programa alternativo establecido en el PEI. 3. Las instituciones deben facilitar la realización y participación en actividades de culto, al igual que asistencia religiosa. 4. Se aclara que además del certificado de idoneidad, los docentes deben ser de esta especialidad o tener títulos del área. 5. El área de educación religiosa no puede ser usada por ningún docente del Estado como un espacio de proselitismo religioso o en beneficio de un credo en específico<sup>539</sup>.

Hacen falta análisis sistemáticos, así como iniciativas de orden nacional que se apliquen directamente al estudio y promoción de estas políticas públicas sobre educación religiosa escolar, especialmente para brindar algo de orden y coherencia. Esta sub-política educativa del Estado aunque ha estado presente en los documentos marco de la educación nacional al reconocerla como área fundamental y obligatoria, debido a la complejidad del fenómeno religioso colombiano, unido a los prejuicios y problemas sociales causados por motivos religiosos, ha provocado que no sea tomada en cuenta pues carece de impacto real.

Por tanto, el interés permanente y los análisis más sistemáticos provienen de las investigaciones universitarias, del ejercicio reflexivo y propositivo de quienes insisten en identificar, desde la academia, las debilidades y fortalezas de la experiencia que se vive en los colegios respecto a la enseñanza religiosa. Este conjunto de reflexiones, además de cuestionar y proponer el entramado de conceptos fundamentales, debe entrar a cuestionar el ciclo de política pública del país sobre esta área de formación, que generalmente parte de la definición del problema, la puesta en la agenda, la formulación de la solución, la toma de decisión, la implementación y la evaluación, posiblemente con una reformulación del

---

<sup>539</sup> Presidencia de la República, Decreto 4500 de 2006, consultada en agosto 13, 2012, [www.mineduccion.gov.co/1621/articles-115381\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-115381_archivo_pdf.pdf).



problema<sup>540</sup>, para procurar dar una respuesta mucho más pertinente de la que hasta ahora se ha brindado. Precisamente, un trabajo como el presente daría pistas para la formulación del problema y la formulación de soluciones bajo otro paradigma, pues con el actual no ha dado los resultados esperados.

De esta manera, ya que el Estado colombiano se declara desde su constitución y sus leyes como laico y plural, por lo que procura acoger a todas las instituciones religiosas y eclesiales sin privilegio alguno, en condiciones de igualdad, la educación religiosa escolar también se legisla desde la misma perspectiva neutral. Por ello, en pleno cumplimiento de la ley y teniendo en cuenta el contexto colombiano, la política pública puede resumirse en estas consideraciones:

1. La educación religiosa es un área fundamental y obligatoria, sin embargo, en un número creciente de colegios simplemente no se enseña, se utiliza el espacio para reflexiones que no son de tipo religioso (dirección de grupo, resolución de conflictos de aula, orientación vocacional, etc.) o se combina con otras áreas como ética y valores, sociales o filosofía. Lo cierto es que los colegios públicos o privados se respaldan en su derecho a la autonomía y no hay quién regule que esta área realmente se ofrezca en el plan de estudios.
2. En el Estado laico colombiano la educación religiosa escolar es usada para enseñar mayoritariamente un credo en particular, pues especialmente en un gran número de colegios católicos se enseña esta tradición. Estas instituciones educativas apelan a la libertad de culto, al cumplimiento de la ley y a la independencia que tienen para gestionar su proyecto educativo institucional (PEI) de la manera como mejor lo conciben para cumplir con sus objetivos de formación.
3. En los colegios públicos la educación religiosa como asignatura y las expresiones religiosas dentro de los colegios pueden estar totalmente presentes o ausentes, pues finalmente la falta de regulación y claridad hace que todo dependa directamente de las decisiones de las directivas de turno. Si en estos colegios se rechaza totalmente la formación religiosa, se estaría relegando este tipo de enseñanza a los colegios privados confesionales o

---

<sup>540</sup> André-Noël Roth Dubel, *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*, (Bogotá: Aurora, 2015), 52.

al colegio público cuya directiva asuma la obligatoriedad de la enseñanza religiosa. Esta desigualdad formativa generaría una brecha en la formación de la población difícil de controlar.

4. Se supone que cada institución no solo debe brindar educación religiosa, sino que debe responder a cada credo particular de los estudiantes para no generar discriminación. Pero esto no sucede.

5. La ley prohíbe que los profesores enseñen de manera privilegiada un credo o hagan proselitismo, pero el desinterés del Estado sobre el tema y al no existir direccionamientos claros sobre el contenido es muy difícil evitar que esto suceda.

6. La realidad de los colegios públicos y privados evidencia la inviabilidad de atender al credo particular de los estudiantes, especialmente porque dependiendo del territorio implicaría una contratación de un mayor número de profesores para atender a cada grupo religioso o eclesial presente en cada colegio<sup>541</sup>, o una formación docente tan amplia que pueda dar cuenta del fundamento teórico y experiencial de todas las religiones e iglesias presentes en el país.

7. No todos los profesores de educación religiosa son formados en el área específica. De hecho, en varias instituciones cualquier profesor, sin la mínima formación, asume estas clases, ya sea por desidia institucional o por un orden práctico para completar la asignación académica mínima que debe tener cada profesor para la contratación.

8. Igualmente, en concordancia con el punto sexto, sería casi imposible obtener el “certificado” de idoneidad correspondiente a cada uno de los distintos líderes de las religiones, iglesias cristianas o comunidades a la que pertenezca cada estudiante de cada curso. Esta última normatividad, del certificado de idoneidad, no se cumple, no se exige en la mayoría de las instituciones educativas.

---

<sup>541</sup> En España la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE) de 2013 contempla la educación religiosa de manera optativa, es evaluable y confesional, teniendo en cuenta la tradición católica, la protestante, la musulmana y la judía. Sin embargo, no ha sido fácil la aplicación debido a otros factores contextuales. Cf. Ángel-Jesús Navarro Guareño y Francesc-Xavier Marín i Torné, “Educación y Religión: violencia y paz. Estado de la cuestión en España-Cataluña”, en Jaime Laurence Bonilla Morales, ed., *Educación y religión: violencia y paz* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2015).

9. El Ministerio de Educación Nacional se ha limitado a confirmar las leyes ya emitidas<sup>542</sup>, no se ha pronunciado sobre nuevos y claros direccionamientos en cuanto a la educación religiosa. En otras áreas el Ministerio brinda unos estándares básicos de competencia o lineamientos curriculares, como fundamento para que cada institución educativa construya su PEI. Pero esto no sucede con el área de educación religiosa, con lo que nuevamente se evidencia la indiferencia, ambigüedad o incapacidad del Estado para gestionar esta área.

Finalmente, más allá de estas contradicciones de la ley y las dificultades que se han venido presentando en la educación religiosa escolar, convendría rediseñar las políticas públicas en educación religiosa, procurando una mayor coherencia y con mayor concordancia frente al contexto colombiano. En este sentido y considerando que la discusión sobre si las políticas del estado deben ser emanadas directamente del gobierno o si pueden ser el resultado de la investigación académica, es una cuestión que sigue abierta, de manera inicial, como parte de este ejercicio investigativo, se proponen algunos elementos reflexivos hacia las políticas públicas en materia de educación religiosa en la escuela:

1. Es necesaria una política pública actualizada sobre enseñanza de la dimensión religiosa como elemento fundamental de la formación humana, en consonancia con el objetivo de la educación integral, para responder de manera pertinente a una sociedad que vive una experiencia religiosa plural, que incluya los argumentos y experiencias de los ateos, y que derogue las demás disposiciones de manera coherente y orgánica.

2. Se propone una *Educación escolar del pluralismo religioso* como horizonte de formación atendiendo a la realidad del pluralismo religioso como paradigma de la teología de las religiones y con el bagaje de las ciencias de las religiones y las ciencias de la educación.

3. En consonancia con la declaración de la actual Constitución Política de Colombia, sobre un estado laico y plural, no hay razón para que la enseñanza religiosa en colegios públicos se centre en un solo credo, sino que debe proyectarse sobre una formación antropológica integral que tenga en cuenta la realidad religiosa, junto con el conjunto de

---

<sup>542</sup> Cf. Ministerio de Educación, Orientaciones sobre educación religiosa, Directiva Ministerial 002, 5 de febrero de 2004, consultada en enero 14, 2017, [https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-86181\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articulos-86181_archivo_pdf.pdf).

expresiones religiosas y eclesiales, con especial énfasis en las que están presentes en el territorio colombiano.

4. El estado respetará la *Educación escolar del pluralismo religioso* que se brinde en las instituciones privadas de inspiración confesional, pero velará porque la enseñanza de una religión o credo particular se realice siempre con un enfoque contextual, que tenga en cuenta la realidad de cada estudiante en el aula y con una visión dialógica frente al pluralismo religioso y eclesial.

5. Al igual que sucede con la formación de las demás áreas y asignaturas de las instituciones públicas o privadas, un profesor de *Educación escolar del pluralismo religioso* debe estar formado adecuadamente con las competencias suficientes para atender este tipo de educación en todas las etapas de formación.

6. Cada institución podrá establecer unos mínimos formativos en el currículo, los contenidos, competencias y pedagogías de la *Educación escolar del pluralismo religioso*, de tal manera que se promueva el paradigma pluralista de las religiones (diálogo interreligioso, ecuménico e intercultural) y, con la ayuda de las ciencias de las religiones, se promueva una reflexión crítica y una vivencia religiosa madura que se comprometa con la transformación de la sociedad.

7. Estas propuestas implicarían derogar la ley que solicitaba un certificado de idoneidad por ser improcedente o innecesario. La exigencia para los profesores vendría dada por los estudios específicos e idóneos para su contratación, tal como sucede con el resto de las áreas.

8. Antes de tomar cualquier decisión de reconstrucción de políticas públicas sobre educación religiosa, el estado colombiano debe asumir de manera sistemática un censo religioso periódico que permita brindar un panorama completo de la transformación de la experiencia religiosa en el país y en los colegios.

9. El Ministerio de Educación Nacional debe crear unos estándares básicos de competencia en *Educación escolar del pluralismo religioso* o una serie de lineamientos curriculares pertinentes para esta área.

De otra parte, desde el ámbito de las *políticas eclesiales*, se recuerda que la Declaración *Gravissimum educationis* había dejado en manos de las conferencias episcopales la tarea de llevar a cada región particular la puesta en práctica de la misión educativa de la Iglesia. De

modo específico, la Conferencia Episcopal de Colombia ha asumido esta tarea de animación permanente de distintos miembros de la Iglesia que en Colombia han acogido la labor educativa a través de centros de enseñanza, siempre mediante el cumplimiento de las leyes del Estado que en algunas ocasiones han favorecido o limitado su acción de distintas maneras, considerando especialmente las tensiones que el país ha vivido durante su conformación histórica.

Así, por ejemplo: “Desde los primeros años de la República en todas las instituciones educativas, además de instruir en materias básicas, la religión católica constituía parte del pensum académico de los estudiantes. Enseñanza basada en el catecismo del padre Astete y las normas sociales de la urbanidad de Carreño”<sup>543</sup>. Además de las fuentes usadas que respondieron al contexto de la Contrarreforma y solo perdieron fuerza paulatinamente luego del Concilio Vaticano II, se destaca la injerencia plena de la Iglesia Católica respecto a la educación religiosa escolar, que solo se veía relativamente amenazada cuando algunos de los pertenecientes al partido político liberal llegaba al poder, ya que promovían una educación de corte laico y plural, mientras que los del partido conservador consideraban que solo el catolicismo podía brindar una enseñanza religiosa idónea, con un mentalidad generalmente exclusivista y muy ligados a la lógica de la catequesis, según la misma Iglesia la fue comprendiendo y desplegando en las instituciones educativas.

Finalmente, luego de la Constitución Política de 1991 y las demás directivas que insistían en que cada institución eclesial o religión regule la enseñanza de la religión, además del esfuerzo de algunas iglesias históricas, el único aporte sistemático y que por su tradición y presencia en todo el territorio colombiano se extiende con mucha facilidad, tanto a colegios públicos como privados, es el que proviene de la Iglesia católica. Específicamente, el Departamento de Educación y Culturas de la Conferencia Episcopal de Colombia, ha construido y difundido unos “Estándares para la educación religiosa escolar”, con una versión de 2004, otra de 2012

---

<sup>543</sup> María Teresa Cifuentes Traslaviña y Helwar Hernando Figueroa Salamanca, “La enseñanza religiosa en el sistema escolar colombiano: el predominio confesional”, en Abraham Magendzo, coord., *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*, 109.

y la más reciente de 2017<sup>544</sup>, en donde se ofrece al sector cristiano católico una estructura para la enseñanza de esta área, que se han venido renovando paulatinamente, actualizando su horizonte y ampliando su visión formativa.

Así, por ejemplo, en la última versión se retoman los documentos magisteriales del Papa Francisco, se tiene como fundamento la Declaración Universal de los Derechos Humanos, las recomendaciones de la UNESCO sobre educación y se recogen las indicaciones de la Congregación para la Educación Católica presentes en el documento *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica*, con lo que se evidencia un documento mucho más actual, más acorde al contexto particular, a las problemáticas sociales y eclesiales y los desafíos ecológicos, apostando por el ecumenismo y el diálogo interreligioso.

En el documento se declaran unos ejes para cada grado que resultan bastante amplios y, por tanto, permitirían un trabajo contextual y que se puede adecuar a las transformaciones constantes de los escenarios educativos:

Preescolar: El amor de Dios a través de Jesús

Primer grado: La vida

Segundo grado: La amistad

Tercer grado: La celebración

Cuarto grado: La vocación

Quinto grado: El testimonio

Sexto grado: El ser humano

Séptimo grado: La familia

Octavo grado: La comunidad

Noveno grado: La moral

Décimo grado: El proyecto de vida

Undécimo grado: Construcción de una nueva sociedad<sup>545</sup>

---

<sup>544</sup> Cf. Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la educación religiosa escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia* (Bogotá: CEC, 2017).

<sup>545</sup> Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la educación religiosa escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*, 19.

En cada eje o grado (de preescolar a undécimo grado) se tratan cuatro grandes enfoques (antropológico, bíblico, bíblico-cristológico, eclesiológico), que se adecúan a la formación dada en los colegios en Colombia, la mayoría de calendario A, que durante todo el año se trabaja en cuatro cortes o periodos académicos, y cada uno de los ejes tiene una serie de preguntas problema y de temas, en relación con el eje correspondiente, así como tres aprendizajes básicos formulados en formas de competencia (aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir en comunidad). Adicionalmente se propone una metodología que parta de la experiencia humana, dé cuenta de la reflexión bíblica y la síntesis doctrina, para luego hacer una interpretación ético-moral. Y termina dando un ejemplo de cómo aplicar la propuesta de los Estándares, así como explicitando algunos requisitos para los docentes<sup>546</sup>. Reconociendo el mejoramiento permanente de la propuesta de la Conferencia Episcopal de Colombia podemos afirmar reflexivamente:

1. La transformación de los *Estándares para la educación religiosa* da cuenta de una Iglesia abierta a las sugerencias externas y a la necesidad de cambiar para dar respuestas pertinentes a los contextos que se renuevan y esperan respuestas creativas sin que esto signifique perder su identidad.
2. Se trata de una valiosa propuesta, presentada de manera sistemática y ordenada, que da cuenta esencialmente de una educación religiosa confesional desde la tradición católica y con clara conciencia social.
3. Por esta misma razón, teniendo claro que no existe en el país una propuesta con una plataforma de difusión por todo el territorio colombiano como esta, que llegue a todas las regiones y estratos sociales, que tiene el apoyo directo de todas las dinámicas eclesiales (de las comunidades parroquiales y las comunidades religiosas), en cumplimiento de su misión como Iglesia de educar en la dimensión religiosa y de manera integral, debe reconocer que a los colegios católicos llegan cada vez más estudiantes que no son católicos, no son cristianos y no son creyentes, que es una realidad que todo católico debe

---

<sup>546</sup> Cf. Conferencia Episcopal de Colombia, *Estándares para la educación religiosa escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*.

saber asumir sin perder su identidad, y que sobrepasa el escenario escolar, pues finalmente los estudiantes conviven con estas personas.

4. Ciertamente estos centros educativos deben acoger la ley y brindar un espacio alternativo a quienes expresen que no desean recibir una formación confesional. Por consiguiente, contrario a lo que realmente está pasando en muchos de estos colegios, esta opción debe ser considerada en la planeación curricular, sin reclamos o persecución a quienes la escojan. Y, como propuesta, se podría privilegiar una Educación escolar del pluralismo religioso, dando cuenta del contexto colombiano en donde se enseñe la historia de las religiones en Colombia (incluyendo las comunidades indígenas y afrocolombianas), los problemas éticos, los cuestionamientos científicos, las controversias sociales y los compromisos civiles ante el ámbito religioso.
5. Frente a la evidente realidad plural y la mutación religiosa que se vive en Colombia, y a pesar de que la atención a la diversidad de cristianismos, de expresiones religiosas y de personas no interesadas en lo religioso, va en aumento especialmente si se compara la última versión de los Estándares con las dos anteriores, consideramos que esta realidad es de una importancia tal que podría estar presente de manera más orgánica, en consonancia con un país con múltiples manifestaciones, e incluso en alguno de los dos últimos grados se debería formular la problemática de manera directa, dando cuenta de la forma como la Iglesia católica entra en diálogo con las iglesias cristianas históricas, otros cristianismos, otras religiones, con los ateos, agnósticos e indiferentes, con otras culturas y con las ciencias.
6. Teniendo en cuenta lo anterior, llama la atención que en el enfoque y la propuesta temática de los Estándares no se hace mención directa de la riqueza pluriétnica y cultural colombiana, específicamente de las comunidades indígenas y afrocolombianas, con sus variadas tradiciones, ritos y narraciones religiosas, algunas de ellas manteniendo su cultura milenaria o centenaria y otras con un proceso sincrético con la Iglesia católica que proviene desde la época de la Conquista, la Colonia y la República. Esta ausencia no es conveniente, porque de lo contrario se estaría negando la existencia de un amplio territorio del país, como si se limitara a copiar de manera acrítica la lógica europea y sin reconocer las expresiones religiosas de estos grupos regionales. Y, aunque alguien podría justificarlo de manera un poco forzada cuando en algunos componentes se mencionan



“diversas experiencias religiosas”, “otras experiencias religiosas” y “demás grupos religiosos”, no son suficientes estas menciones genéricas para que los estudiantes colombianos conozcan la variedad y riqueza religiosa o espiritual de su país.

7. De igual manera, vale la pena reflexionar sobre el tratamiento que los Estándares hacen de las religiones y las iglesias, en el marco del diálogo ecuménico y el diálogo interreligioso, porque particularmente en el contexto del ecumenismo se menciona indiferentemente “cristianos no católicos”, “iglesias históricas”, “diversas vertientes del cristianismo” y especialmente en el marco del diálogo interreligioso se menciona indiferentemente “otras religiones”, “grandes religiones”, “religiones no cristianas”, “religiones históricas”, “religiones monoteístas”. Este es un tratamiento descuidado de una tarea primordial de la educación religiosa, pues todo estudiante necesita identificar con claridad la identidad de todas las religiones, iglesias, culturas y movimientos religiosos, para saber con precisión con quiénes se va a encontrar, puede conocer y va a dialogar a nivel local y global.
8. Adicionalmente a esta inconsistencia en el tratamiento de las denominaciones, hace falta mayor transversalidad en su tratamiento pues, por ejemplo, si el diálogo interreligioso hace parte de una pregunta problema, debería estar presente de manera consecuente en los temas y en los tres tipos de aprendizaje propuestos, pero desafortunadamente la mayoría de las veces esto no sucede, dando la impresión de que se necesita una revisión para lograr mayor solidez y coherencia en la estructura.
9. Aunque se explicita la diferencia entre la catequesis y la educación religiosa escolar, esta última como una materia fundamental, con el fin de dar fuerza a los valiosos aportes que la experiencia religiosa de los católicos puede ofrecer al desafío de la multiculturalidad, se afirma que el Catecismo de la Iglesia católica es su marco de doctrina, mientras que las ciencias religiosas y teológicas dan la reflexión rigurosa. Aunque se trata de una afirmación aislada y después amplía la perspectiva, el problema es que pareciera dejar a un lado la Sagrada Escritura y la Tradición, haciendo solamente énfasis en un compendio del Magisterio como es el Catecismo de 1992. A esto se añade la insistencia en dar respuestas con enunciados conclusivos, con carácter de principios, que no pueden ser débiles, como al estilo de la antigua catequesis en donde se formulaban preguntas y los estudiantes solo repetían las respuestas ya preestablecidas e inamovibles, desconociendo

que la formulación teológica y la formulación de la experiencia religiosa, así como el método investigativo que acogen como base, tiene matices hermenéuticos y contextuales, y que el magisterio también es objeto de interpretación, como lo ha sido la misma Sagrada Escritura.

10. En el ejemplo sobre cómo utilizar los estándares, genera confusión la afirmación sobre la intencionalidad de mostrar la debilidad de quienes creen no necesitar una religión para vivir, porque se trataría de un ataque directo a los ateos, con quienes por consiguiente difícilmente se podría dialogar y esto negaría el reconocimiento de la multiculturalidad.
11. Como ya se ha manifestado, distintas leyes insisten en la necesidad de que las autoridades eclesiásticas emitan un “certificado de idoneidad” ética y pedagógica a los profesores de educación religiosa. La verdad es que la Iglesia no tiene los medios suficientes para controlar y emitir certificados a todas las personas que efectivamente están dando religión en el país, por lo que se sugiere que no se emita ningún certificado, sino que sea suficiente con asegurar que los profesores tengan títulos de instituciones de educación superior en educación religiosa o en teología, tal como sucede con las demás áreas.
12. En consonancia con el ideal del diálogo ecuménico, interreligioso, intercultural y con las demás ciencias, se propone que la educación religiosa esté permanentemente abierta, dentro de las mismas instituciones educativas, a establecer un diálogo con las demás asignaturas que cursan los estudiantes, de tal manera que se puedan establecer relaciones y llevar a cabo proyectos conjuntos.
13. En cuanto a los libros de texto que, según se describió junto con Thomas S. Kuhn en el primer capítulo, desde el contexto científico tienen una intencionalidad persuasiva y pedagógica, cuando se proyecta esta realidad a los libros de texto de la educación religiosa escolar, la situación puede variar, pero la mayoría de los que siguen siendo utilizados en el contexto colombiano, aunque algunos acogen las directivas de la Conferencia Episcopal de Colombia, tanto el contenido como la manera como se dan las clases de religión reflejan que sirven para mantener la lógica ya establecida de la “ciencia normal”, que les cuesta desligarse de las lógicas catequéticas presacramentales, que en este caso responden al paradigma exclusivista y, en el mejor de los casos, inclusivista, en donde no se plantea con profundidad la experiencia y argumentos de quienes no creen o

creen desde otras tradiciones. Por tanto, los libros de texto también deben entrar en la nueva lógica formativa paradigmática de la teología del pluralismo religioso.

Consecuentemente, con este panorama y las recomendaciones generales que aquí se hacen, las políticas eclesiales podrían acoger la perspectiva de una *Educación escolar del pluralismo religioso*, reconociendo abiertamente la necesidad de atender al aprendizaje del significado de la realidad religiosa y no solamente atender al significado religioso de la realidad, asumiendo directamente y sin eufemismos el paradigma pluralista que proviene de una teología que dialoga, que no es temerosa del encuentro en la diferencia, que valora el don de la creación de Dios con su diversidad, que brota de la experiencia de ser cristiano, de saberse parte de la creación y hermano de todas las creaturas, que tiene como modelo la relación trinitaria y se compromete con la salvación de todos, la que se realiza en un reino de fraternidad y amor.

Pero esta propuesta que ayuda a tomar conciencia de la estructura de las revoluciones en la enseñanza de la dimensión religiosa, para que se efectúe de manera coherente y contextual, en concordancia con la teología del pluralismo religioso y su cristología constitutiva, debe romper con una simple presentación positivista de la experiencia religiosa que se expresa en la enunciación de respuestas preconcebidas y en la repetición de fórmulas, para abrirse a la identificación de las transformaciones históricas contextuales y de la pluralidad de circunstancias que están en la base, con un proyecto que quiera dar a conocer la persona de Jesucristo y la comunidad cristiana.

Por ninguna razón tiene cabida el paradigma exclusivista e inclusivista, en cuanto tomaría las formulaciones oficiales ya establecidas, con pretensión de superioridad omnicomprendiva, que llegaría a forzar la naturaleza misma del hecho religioso y de la experiencia que cada persona vive con una tradición religiosa, desde la aceptación o rechazo de la propuesta básica de salvación desde el cristianismo, pasando por la acogida o rechazo de las otras experiencias, así como por el compromiso por decidirse a vivir de manera coherente con la tradición religiosa que se ha tomado como fundamento o sentido de la vida, en el caso de los creyentes, o según algunas normas éticas en el caso de los no creyentes.

Esta iniciativa requiere de un proceso de adecuación de políticas públicas y políticas eclesiales que sigan creciendo en claridad conceptual, procedimental y actitudinal, que vayan dando paso a la teología del pluralismo religioso de manera paulatina en la propia concepción de la experiencia religiosa, en la necesidad de formación de la dimensión religiosa, en el potencial dialogal y liberador de las religiones. Al igual que Thomas S. Kuhn describía la transformación de las ciencias en la tendencia hacia una visión holística, en el paso de una estructura lógica estable a una concepción dinámica de la estructura, de una ciencia abstracta e impersonal a una vinculada a los contextos sociales, y de una racionalidad rígida a una procesual, del mismo modo ha venido creciendo el paradigma del pluralismo religioso que aquí proyectamos en la *Educación escolar del pluralismo religioso*, en una perspectiva cada vez más amplia, contextual, vinculada a otras experiencias religiosas, dadores de sentido y disciplinas, que valora la diferencia y sabe dialogar cuando hay disenso.

## Conclusiones

En esta investigación nos hemos planteado la tarea de indagar por el paradigma teológico que fundamente la enseñanza religiosa en la escuela, la formación de la dimensión religiosa como elemento primordial de la constitución humana y social, respondiendo a una realidad plural que desafía cualquier tipo de expresión creyente. Nos ha movido el interés por guardar un equilibrio entre, de una parte, la necesidad de la Iglesia católica al cumplir su labor apostólica y su misión eclesial a través de los distintos escenarios educativos, en donde consideramos que es posible seguir dando testimonio de la revelación de Dios en Jesucristo, y, de otra parte, ofrecer una educación contextual cada vez más abierta a conocer las experiencias de sentido que viven otras personas o grupos sociales, a entrar en contacto con ellas, especialmente mediante la teología de las religiones y la teología del pluralismo religioso que nos señalan el camino de un cristianismo constitutivo y plural, desde el impulso del diálogo interreligioso e intercultural.

Para lograr este objetivo, hemos escudriñado inicialmente el concepto de paradigma desde la obra de Thomas S. Kuhn, ya que dicho concepto cumple la función de facilitar la identificación de la estructura de las transformaciones científicas, así como de realizar una lectura crítica de las revoluciones que se dan en las ciencias naturales, mediante una amplia y consciente valoración de múltiples factores internos y externos, entre ellos la historia y la dinámica de las comunidades científicas, que suscitan una tensión creativa, desde una racionalidad procesual. Del mismo modo el concepto de paradigma es una alternativa ante la imposición del criterio empírico y acumulativo en la adquisición del conocimiento. Y, finalmente, permite entender cómo una ciencia se regulariza, especializa y estandariza, pero ante la crisis que generan las anomalías se produce una nueva forma de ver el mundo, una nueva matriz disciplinar que renueva lo ya establecido.

Esta visión paradigmática de las ciencias naturales nos ayuda a dar cuenta de nuestro problema de investigación en la medida en que esa misma estructura ha sido trasladada a las ciencias humanas y sociales, incluida la teología que, de hecho, se vale tanto del concepto de paradigma como de sus implicaciones epistemológicas, para comprender cómo se han

generado las transformaciones en teología. Desde aquí hemos indagado sobre la científicidad de la teología, que desde el inicio de la revelación cristiana ha buscado ser creíble en cada nuevo areópago, traduciendo la riqueza del misterio de la revelación de Dios en Jesucristo y la respuesta de fe de la comunidad cristiana, a lo largo de la historia de la salvación, a las particularidades del lenguaje según las exigencias comunicativas y científicas de cada cultura.

Ante la evidente realidad marcada por el pluralismo religioso, acudimos a los aportes de la teología de las religiones debido a que promueve la comprensión del hecho religioso, evidenciando los contrastes entre las religiones, los conflictos que surgen de sus experiencias y la variedad de sus expresiones. Desde una tendencia paradigmática conservadora este estudio tiende a resaltar el ordenamiento de todas las religiones hacia la revelación cristiana. Pero desde una tendencia paradigmática más abierta y dialogal, consistiría en identificar los componentes histórico-salvíficos representativos de las religiones, sin renunciar al cristianismo. Y, desde esta última definición, se ha dado el paso hacia la teología del pluralismo religioso.

Para culminar, se ha evidenciado que la riqueza del paradigma de la teología del pluralismo religioso, que responde al contexto plural, se puede aplicar a la educación religiosa escolar, como área del conocimiento que forma la dimensión religiosa de todo ser humano. Se ha expuesto la manera como la Iglesia católica entiende la educación religiosa en la escuela y se han brindado elementos críticos de reflexión sobre el contexto al que debe responder. Seguidamente se han explicitado los conceptos de pluralismo, diálogo y liberación como elementos fundamentales del paradigma de la teología del pluralismo religioso en su aplicación hacia una *Educación escolar del pluralismo religioso*, que atiende directamente esta formación en un contexto plural en donde es posible profundizar y testimoniar la propia fe, al mismo tiempo que se entra en diálogo comprometido con quienes creen y viven de manera diferente. Y se ha finalizado este apartado describiendo algunos elementos del contexto colombiano, explicitando algunas reflexiones frente a las políticas públicas y políticas eclesiales sobre educación religiosa en la escuela.

Teniendo en cuenta este camino recorrido para responder a nuestra pregunta de investigación, son varias las conclusiones que planteamos. En primer lugar, como resultado de la ampliación y aclaración del concepto de paradigma, concluimos que más allá de las tres etapas que se identifican en la obra de Thomas S. Kuhn el concepto es una alternativa para salir del esquema de comprensión de los procesos del conocimiento que se han limitado a reconocer la perspectiva empirista y acumulativa, todavía presente tanto en las ciencias naturales, como en las sociales y hasta en las humanas. De igual manera el concepto de paradigma permite revalorar los factores externos que intervienen en la creación, desarrollo y desvanecimiento de las propias teorías y prácticas científicas, facilitando la comprensión de estas transformaciones que nunca se producen de manera lineal.

Y si bien es cierto que Thomas S. Kuhn no se sentía cómodo con la aplicación del concepto de paradigma fuera de las ciencias naturales, la realidad es que el uso del concepto se impuso si no en todas sí en la mayoría de las ciencias para dar cuenta de las transformaciones disciplinares, de los cambios de visión sobre el mundo, ayudando a identificar cómo un paradigma surge como respuesta y en contraposición a otro, la forma como la comunidad académica acoge, desarrolla y en algunas ocasiones intenta perpetuar un paradigma, pero finalmente la capacidad creativa humana, como respuesta a los enigmas y a las crisis, provoca el surgimiento de otro nuevo.

En segundo lugar, concluimos que es evidente tanto el uso como la variada aplicación del concepto de paradigma en teología. En algunas ocasiones no hay referencia a la obra de Thomas S. Kuhn, pero en otras sí hay referencias explícitas y lecturas cuidadosas de su obra para facilitar una comprensión de los paradigmas en teología. Por tanto, admitir que la teología tiene una estructura paradigmática, conduce a aceptar que no puede ser leída desde una perspectiva empirista y acumulativa del conocimiento, pues este tipo de teología se circunscribiría a un proceso lineal que olvidaría sus fuentes y los procesos históricos, con lo que caería en una contradicción, pues estos son elementos fundamentales, al tiempo que dicha perspectiva negaría la profundidad del Misterio de Dios al que nunca se accederá completamente, sino en la medida en que se dé gratuitamente la revelación de Dios y la conciencia humana caiga en la cuenta desde su condición contingente y de provisionalidad.

Ahora bien, la constitución paradigmática de la teología no solamente se entiende desde sus fuentes y procesos históricos, sino que responde ampliamente a su contexto, está abiertamente interesada en ser creíble, en dejar de ser un saber especializado e impuesto, en debatir en los distintos escenarios académicos sus argumentos y su estructura fundamental. Esto se debe a que la teología entra en relación con las demás ciencias, reconociendo que no es posible dar respuestas pertinentes a los cuestionamientos propios y ajenos de manera aislada, sin tener en cuenta y entrar en diálogo con los resultados de las investigaciones que se producen, constantemente y a un ritmo cada vez más acelerado, en todos los ámbitos de las ciencias naturales, humanas y sociales.

Igualmente, concluimos que la teología se ha desarrollado a lo largo de la historia a través de matrices conceptuales o de ejemplares que han sido aplicados por una comunidad teológica que ha aceptado la transformación o el cambio, ante paradigmas que han dejado de responder a las necesidades contextuales o que no habían podido salir de la crisis. Esto ha sucedido desde la época de los apóstoles hasta nuestros días, con marcadas diferencias y acentos, en donde han intervenido distintos factores propios de la configuración de la teología como ciencia o disciplina, pero también como respuesta al contexto diverso en el que se ha desarrollado el cristianismo, sin renunciar a los componentes identitarios y al mismo tiempo traduciendo a las nuevas generaciones o distintas culturas el mensaje de salvación, pues la teología está supeditada a la comunicación dentro de la historicidad humana y a las variaciones del lenguaje.

En tercer lugar, si aceptamos la estructura paradigmática de la teología, también reconocemos que ella se ha comportado como “ciencia normal”, es decir, cuando alguna propuesta teológica ha logrado un reconocimiento y se ha posicionado en la comunidad teológica, en muchas ocasiones ha dirigido sus esfuerzos para responder los enigmas emergentes, ha interpretado las dificultades y ha reafirmado el paradigma que considera como el más valioso, el que da cuenta de la realidad y satisface el mundo de los teólogos. Para lograr este objetivo ha usado medios de comunicación y difusión con intencionalidad persuasiva, imponiendo el



punto de vista predominante y esto ha sido causa de exclusiones, segregaciones y castigos para quienes no han aceptado dicho paradigma.

Entonces, a pesar de la dificultad para aceptar los mecanismos de autocorrección que dan lugar a los nuevos paradigmas, de estas etapas de ciencia normal se ha aprendido a que conforme a la identidad cristiana no es justificable ningún tipo de agresión o de violencia en la defensa de las propias ideas. Por la misma razón se cuestionan estructuralmente las iniciativas pedagógicas que solo han buscado mantener un paradigma sobre la base de la repetición de un contenido memorizado, sin crítica, fomentando el miedo y aprovechando la influencia o el poder. Y cuando las anomalías indiquen que algo anda mal con el paradigma teológico, que ha llegado el momento de la crisis, la mejor actitud será enfrentarla directamente y buscar la mejor solución mediante un cambio de visión, así como entrar en diálogo con el contexto.

En cuarto lugar, consideramos primordial la tarea de la teología de las religiones, como rama o disciplina de la teología que facilita la comprensión de las expresiones e interacciones de las religiones en el mundo, desde un horizonte creyente. Como parte de las ciencias de las religiones, colabora con la tarea de allanar el camino para lograr un conocimiento más equilibrado del hecho religioso en su multiplicidad, evidenciar diferencias y semejanzas, mostrar las dificultades e incoherencias de las experiencias religiosas, exhibir la riqueza de sus expresiones y aportes desde el comportamiento individual hasta la construcción de una mejor sociedad, así como mostrar la complejidad de la experiencia religiosa presente a lo largo de la historia humana y los distintos caminos existentes que los seres humanos han utilizado para comprenderla.

De manera aún más específica, acogemos la teología de las religiones no solamente porque cumple con el cometido de estudiar las manifestaciones de las otras religiones y su ordenamiento hacia la revelación cristiana (visión conservadora), sino porque estudia las manifestaciones religiosas identificando sus elementos histórico-salvíficos, sin abandonar la propia experiencia cristiana como plataforma para el diálogo.

En quinto lugar, partiendo de la anterior conclusión, acogemos el paso que se ha dado hacia la teología del pluralismo religioso que, adicionalmente a lo mencionado sobre la teología de las religiones, se pregunta por los motivos del pluralismo, promueve la valoración de la diferencia y fomenta la necesidad de un encuentro permanente. Este es el nuevo paradigma de la teología de las religiones, que tiene su origen en manifestaciones magisteriales y teológicas, en un periodo que comprende algunos años que preceden el Concilio Vaticano II, continúa en la época conciliar y se consolidó algunas décadas después. Se trata de un cambio de paradigma, pues dejan a un lado los procesos inductivos para hacer teología que desplegaban el método dogmático (verificación de enunciados del Magisterio) y el genético (verificación de datos bíblicos), para acoger procesos deductivos que se han manifestado en el método hermenéutico y contextual, acogiendo tanto las necesidades de los creyentes como de la sociedad, dejándose iluminar por el texto (Sagrada Escritura, Tradición y Magisterio) y respondiendo al intérprete personal o comunitario.

El camino hacia este paradigma ha sido bastante largo y pedregoso, pues si bien es cierto que la tradición judeo-cristiana ha estado en contacto con otras culturas y religiones, al considerar su propia experiencia como absoluta, por consiguiente, vio con sospecha o desprecio otras manifestaciones, dando lugar al paradigma que se implementó por siglos y que expresaba que fuera de la Iglesia no había salvación. Luego, algunos teólogos concibieron que la revelación de Dios en Jesucristo podía cumplirse en las otras expresiones religiosas e incluso que en ellas había manifestaciones de la salvación divina. Esto mismo lo expresará el Magisterio eclesial, mediante la “teoría del cumplimiento” y la “teoría de la presencia del misterio de Cristo”, especialmente desde el Concilio Vaticano II con la Declaración *Nostra Aetate*, y aunque algunas afirmaciones dieron lugar a interpretaciones diversas, es claro el interés eclesial por entrar en relación con los no cristianos. Respecto a las manifestaciones oficiales de los papas, este ha sido un tema de interés y ellos han expresado distintas opiniones, en donde se refleja una muy lenta apertura al diálogo con las otras religiones, iglesias y culturas.

Por tanto, la teología del pluralismo religioso es un paradigma que ha intentado dar respuesta a la crisis suscitada por el anterior paradigma, es decir, por la teología inclusivista del

pluralismo religioso, que a su vez intentó superar la teología exclusivista del pluralismo religioso, completando así el panorama de las transformaciones paradigmáticas de la teología de las religiones. Y los teólogos que se han preguntado por la salvación de los creyentes de las demás religiones, por el lugar que ocupa la revelación cristiana o la cristología en las demás revelaciones o manifestaciones religiosas, así como las relaciones interpersonales y comunitarias que se pueden establecer, han intentado dar respuestas o acercamientos a través de distintos modelos que, finalmente, apuntan a una de las tres posturas fundamentales (eclesiocéntrica, cristocéntrica y teocéntrica) que configuran los tres paradigmas principales (exclusivismo, inclusivismo y pluralismo).

En sexto lugar, concluimos que este cambio de paradigma, que ciertamente se dirige hacia el reconocimiento cada vez mayor de la pluralidad de religiones presentes en el contexto, entraña cambios significativos en la cristología, particularmente en el sentido universal del cristianismo y el papel constitutivo que desempeña en la salvación. Algunos teólogos del pluralismo religioso, desde una postura radical, consideran que se puede renunciar a los aspectos esenciales del cristianismo para privilegiar el teocentrismo o modelos como el reinocentrismo, el soteriocentrismo, el logocentrismo y el pneumatocentrismo, pero una concepción equilibrada de la cristología desde la teología del pluralismo religioso no se puede entender de manera aislada del Reino, la salvación, el logos y el Espíritu. Este punto medio en la cristología se reflejaría en un inclusivismo abierto y comprometido que no renuncia a confesar a Jesucristo como salvador constitutivo y acepta las manifestaciones religiosas diversas como salvíficas.

En séptimo lugar, en el conjunto de discusiones teológicas y modelos que van desde la defensa del inclusivismo más conservador que se acerca mucho al exclusivismo, moderando solo algunos aspectos del lenguaje, hasta el pluralismo más abierto, relativista y con una falsa neutralidad, consideramos que la obra de Jacques Dupuis presenta el paradigma de manera equilibrada, pues da luces para tomar una postura madura, profunda y creyente que se configuraría como una teología “cristiana” del pluralismo religioso, que valora la pluralidad religiosa como principio de acción teológica, que es lo suficientemente abierta para reconocer la riqueza de las demás expresiones religiosas sin caer en una neutral y fría teología global

que solo simplifica la pluralidad de expresiones, sino que promueve la interacción del cristianismo con las demás religiones y evidencia la interdependencia relacional entre ellas, al tiempo que el cristianismo reafirma sus creencias.

Para lograr este objetivo Dupuis se vale de un modelo integral que parte de una cristología que resalta cómo Dios se hace hombre en la historia, así como de la teología trinitaria que tiene como modelo las relaciones entre el Padre, el Hijo y Espíritu Santo. Esta teología cae en la cuenta de la revelación del único Dios a toda la humanidad, aunque se realice por distintos caminos, pero por ser una teología “cristiana” acepta la función constitutiva de la salvación en Jesucristo, que al mismo tiempo es relacional, pues comparte caminos con otras experiencias de la humanidad en una salvación como plan único y polifacético que mueve al encuentro y diálogo permanente.

En octavo lugar, consideramos fundamental acoger la riqueza de la relación que se ha establecido entre la teología del pluralismo religioso y la teología de la liberación, como dos formas de entender el misterio de Dios, pero tendientes a la praxis liberadora de los pueblos, pues tanto los excluidos por motivos religiosos como por motivos económicos y sociales son los más necesitados de salvación. Esta relación teológica particularmente insiste en que no sería posible dirigir las dinámicas del diálogo interreligioso si previamente no se garantizan condiciones de vida digna mediante la justicia social. Así la teología del pluralismo religioso puede aprender de la hermenéutica de la sospecha a no ser cómplice de ideologías dominantes y colonizadoras, al igual que a acoger la opción preferencial por los pobres, por los excluidos, hacia una praxis liberadora a la que debería responder toda religión, evidenciando una eficacia soteriológica en la vida diaria y contextual.

En noveno lugar, consideramos que la educación religiosa en la escuela es un espacio privilegiado de formación integral, que da cuenta de la dimensión religiosa y de la riqueza de las tradiciones religiosas que se configuran como dadoras de sentido y como instancias críticas de la sociedad. Es una asignatura del currículo escolar con un desarrollo académico fundado en la teología, en la búsqueda de sentido de la vida y de la dimensión trascendente, en la configuración de la propia cosmovisión, en la capacidad crítica sobre las diversas

expresiones culturales y las propias tradiciones religiosas, en el fomento de los valores humanos y religiosos, en el compromiso por la liberación y la justicia social, en la respuesta a un contexto posmoderno y globalizado, en la inquietud por la pluralidad de vivencias, en el crecimiento personal y comunitario desde la ampliación del conocimiento, la madurez humana y la calidad de las relaciones con quienes son diferentes.

En décimo lugar, concluimos que esta riqueza de la teología del pluralismo religioso como paradigma, que responde con pertinencia al contexto plural, se puede volcar hacia la enseñanza religiosa en la escuela. Desde este contexto la Iglesia católica ha asumido la tarea educativa como expresión de su misión y como resultado de leer en el ámbito educativo los signos de los tiempos que ameritan una respuesta adecuada a las problemáticas que de allí surgen, pues de esta manera asume el servicio a toda la sociedad civil y colabora con el crecimiento educativo, así como con el desarrollo social de la humanidad, anunciando el evangelio y dando cuenta del potencial patrimonial de la mente y la cultura conocidos.

En los documentos que ofrece la Congregación para la Educación Católica se puede observar una tendencia inclusivista generalizada, con algunos rasgos pluralistas, así como un aumento progresivo de conciencia sobre la necesidad de fomentar la autocrítica y procesos de investigación, pero también fortalecer la propia identidad y las habilidades necesarias para entrar en diálogo con las culturas, las religiones y las ciencias. Igualmente, desde el ámbito eclesial se han hecho valiosos aportes al reconocimiento de la diversidad religiosa, reflejando la tensión existente entre esa realidad diversa y el compromiso con el anuncio de Jesucristo desde el testimonio evangélico. Adicionalmente es evidente que, a pesar de distinguir entre la clase de religión y la catequesis, varios documentos eclesiales valoran la presencia de esta última y se valen de algunas de sus dinámicas, en ocasiones sin diferenciar suficientemente el objetivo de la educación religiosa escolar. Y también es valiosa la insistencia en la necesidad de promover una cultura del diálogo como fundamento de una educación que tienda hacia un humanismo solidario, en un mundo plural y convulsionado que espera de la Iglesia una apuesta pertinente en el ámbito educativo, por lo que puede recurrir a su tradición para fomentar el ejercicio de la relacionalidad y la pedagogía del encuentro y la comunión.

En undécimo lugar, la educación religiosa escolar que se brinda en el contexto de una institución educativa católica, adicionalmente a la novena conclusión, se le añade como propósito fomentar el conocimiento de la revelación en Jesucristo y del patrimonio de la tradición cristiana y católica, sin que por esta razón se promueva un exclusivismo o un inclusivismo dogmáticos que termine en proselitismo impertinente.

En este contexto conviene aclarar que la enseñanza religiosa que se ofrece en la escuela es defendida por la Iglesia católica argumentando la libertad de conciencia y religión, la libertad de los padres para escoger la educación religiosa que quieren para sus hijos, la libertad que tienen sus centros educativos de fomentar la educación con su propio énfasis y el ideal de formación integral que no puede eludir la dimensión religiosa. Pero las dificultades comienzan cuando en una misma institución educativa, aunque los padres tengan claro que allí enseñan la tradición cristiana y católica, ellos hacen parte de otra iglesia cristiana, tienen un credo distinto, son ateos o simplemente no quieren que sus hijos reciban educación religiosa, sin que esto signifique un problema. La actitud más adecuada sería, por tanto, acudir a los mismos argumentos iniciales, respetando la libertad religiosa e intentando no excluir o maltratar a quienes crean de manera diferente. Y, del mismo modo, en instituciones educativas del Estado a donde llegan estudiantes con distintas experiencias religiosas, no debería ser privilegiada ninguna tradición particular, pero sí debería existir una educación de la dimensión religiosa que tenga en cuenta el contexto plural.

Por lo tanto, la manera como la tradición cristiana y católica entra a ser parte del ideal formativo integral, que sería uno de los grandes paradigmas educativos de la actualidad y que incluye la formación religiosa, no dependerá simplemente del contenido cristiano católico, o del contenido de otra religión o iglesia, ni de la pertenencia o no de las instituciones educativas a la Iglesia católica, sino del paradigma con el que se despliegue el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya sea exclusivista, inclusivista o pluralista.

En duodécimo lugar, se propone una *Educación escolar del pluralismo religioso* con el fin explicitar que independientemente se trate de la enseñanza religiosa escolar en espacios públicos o privados, confesionales o laicos, católicos o no católicos, en cualquier contexto

global es innegable la pluralidad de manifestaciones religiosas tanto al interior de un centro educativo y cada aula de clases, como también en el contexto inmediato de los estudiantes que se amplía al barrio o zona geográfica próxima a la escuela y la vivienda, y luego hacia su ciudad, su nación y el mundo habitado, hoy interconectado en redes. Ante este panorama se acoge abierta y decididamente el paradigma de la teología del pluralismo religioso que en su dinámica cristiana guarda el equilibrio entre la propia confesión creyente y el encuentro con los demás sentidos de vida, al igual que respondería a un contexto laico que acoja la formación de la dimensión religiosa que evidentemente debe dar cuenta de la pluralidad (de facto, de iure, epistemológica y metodológica).

Esta propuesta está articulada en su estructura paradigmática a través del pluralismo, el diálogo y la liberación, como pilares conceptuales que dan el sustento y como elementos dinamizadores de una educación religiosa siempre contextual, que parte de la realidad específica y en transformación de los estudiantes, sin abandonar la necesidad de ampliar el conocimiento de la propia tradición creyente en una actitud de apertura y reconocimiento de la diversidad. Esto significa que no es posible diseñar un plan de área detallado, que sea al mismo tiempo uniforme y a perpetuidad, porque cada contexto exigirá componentes particulares según la realidad y experiencia religiosa de los estudiantes y las instituciones educativas. La única línea diferencial, acogiendo el magisterio eclesial, se manifestará entre una educación religiosa confesional y no confesional, siempre que se tenga como telón de fondo y como elemento de interlocución permanente la realidad de la multiplicidad de experiencias de sentido.

De esta manera la *Educación escolar del pluralismo religioso* que se fundamenta en el paradigma de la teología del pluralismo religioso, que desarrolla los procesos formativos desde un teocentrismo pluralista pero moderado y una cristología constitutiva, quebranta distintas tradiciones educativas exclusivistas e inclusivistas todavía existentes. Pero siendo consecuentes con los dos caminos aquí referenciados es posible ofrecer un tipo de aprendizaje del *significado religioso de la realidad* que partiría de la concepción católica en el caso aquí referenciado, con la condición de que en su confesionalidad no renuncie a los cuestionamientos del contexto (pluralidad, diálogo y liberación) o se puede ofrecer una

formación mucho más amplia, más cercana al aprendizaje del *significado de la realidad religiosa* en donde se privilegian las competencias religiosas generales. Y este objetivo se puede lograr con la ayuda de modelos pedagógicos que promuevan el sentido crítico, que partan de las necesidades del contexto, que transformen los conceptos y la vida de los estudiantes, que sean significativos y formen para el diálogo, y que se enriquezcan si se realiza desde la perspectiva de la complejidad, al asumir la formación religiosa como un tejido en conjunto.

En decimotercer lugar, teniendo en cuenta la perspectiva de la complejidad, es necesario reconocer que la educación religiosa es gestionada en muchos países, de manera casi exclusiva, como una responsabilidad de docentes y directivos de instituciones educativas (públicas y privadas según las distintas legislaciones de los países), olvidando en muchas ocasiones que la formación en la dimensión religiosa de los niños, niñas y adolescentes es una tarea de la sociedad entera, que le compete de manera directa a las familias y a las instancias propias que dirigen el ámbito socio-político, en cuanto no es suficiente un esfuerzo aislado o sectorial para lograr frutos pertinentes. Asimismo, la formación religiosa, si se concibe como formación integral y compleja, no se circunscribe exclusivamente a un aula de clase, sino que incluye y se prolonga a lo largo de la vida, en otros escenarios, siendo la educación escolar del pluralismo religioso solo una de sus formas.

En decimocuarto lugar, la *Educación escolar del pluralismo religioso* debe generar aportes concretos a la reflexión contextual de las políticas públicas sobre educación religiosa, pues tomando como ejemplo el contexto de Colombia como un país laico y plural, las políticas educativas actuales son de un alto grado de ambigüedad por no estar fundamentadas en una propuesta sólida, sino en decretos y leyes que salen al paso ante peticiones particulares o gestiones políticas desarticuladas de la realidad. Y, del mismo modo, aunque la Conferencia Episcopal de Colombia ha hecho un valioso trabajo con la creación y actualización permanente de unos Estándares para la educación religiosa escolar, consideramos que es posible asumir sin temores ni perjuicios el paradigma de la teología del pluralismo religioso para atender al aprendizaje del significado de la realidad religiosa, una realidad eminentemente plural.



Y, en decimoquinto lugar, consideramos que la *Educación escolar del pluralismo religioso* al ser una propuesta cuya identidad es interdisciplinar, debe acoger de manera recursiva y dinámica el fundamento de la teología del pluralismo religioso, pero en diálogo con los aportes de las ciencias de la religión y las ciencias de la educación. Y, en concordancia con lo expuesto, sería mucho más pertinente si esta educación permite de manera consciente la autocrítica en su devenir, al igual que desde un horizonte contextual valora la riqueza de la diversidad religiosa y cultural en donde haga presencia, apoyando la consolidación de las múltiples identidades religiosas, pero sobre todo formando en habilidades dialógicas que favorezcan la promoción de la justicia, la solidaridad y la paz.

Finalmente, reconociendo que estas conclusiones de la investigación no son una solución absoluta a la problemática planteada, consideramos que la reflexión y la praxis de esta propuesta deben conducir a la realización de varias tareas, como el acercamiento y el diálogo con las instancias políticas gubernamentales y eclesiales para que tengan en cuenta este punto de vista y tal vez desde el debate académico se genere algún aporte pertinente; consideramos que valdría la pena ampliar el rango de las ciencias de las religiones y las ciencias de la educación, pues aunque ya existen esbozos sobre una “educación de las religiones” y una “teología de la educación” para reflexionar sobre la enseñanza religiosa, actualmente no son reconocidas y convendría tanto su ampliación como su inclusión explícita; teniendo conciencia crítica de lo que significan los libros de texto, conviene fomentar la creación y difusión de material pedagógico y didáctico adecuado a la educación escolar del pluralismo religioso, que pueda brindar la información y los debates actuales sobre el diversidad de expresiones religiosas y de sentido. Y, para concluir, sería valioso seguir conociendo y debatiendo los modelos que dan lugar a la teología del pluralismo religioso como paradigma de la teología, pues en las últimas décadas siguen surgiendo de manera creativa nuevas propuestas.



## Bibliografía general

- Agassi, Joseph. *Popper and his popular critics. Thomas Kuhn, Paul Feyerabend and Imre Lakatos*. New York: Springer, 2014.
- Amato, Angelo. “Gesú e la religioni non cristiane: una sfida all’assolutezza salvífica del Cristianesimo”. En M. Farina y M.L. Mazzarella, eds. *Gesú e il Signore. La specificità di Gesú Cristo in un tempo di pluralismo religioso*, 46-79. Roma: LAS, 1992.
- Antiseri, Darío. *El problema del lenguaje religioso*. Madrid: Cristiandad, 1976.
- Artacho López, Rafael. *Enseñar competencias sobre la religión. Hacia un currículo de religión por competencias*. Urdúliz: Desclée de Brouwer, 2009.
- Asamblea Nacional Constituyente. *Constitución Política De Colombia de 1991*. Bogotá: Legis, 1991.
- Aubert, Adriana; Flecha, Ainhoa; García, Carme; Flecha, Ramón; Racionero, Sandra. *Aprendizaje dialógico en la sociedad de la información*. Barcelona: Hipatia, 2008.
- Ausbel, David. *Adquisición y retención del conocimiento: una perspectiva cognitiva*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Barbour, Ian. *El encuentro entre ciencia y religión: ¿Rivales, desconocidas o compañeras de viaje?* Traducido por José Manuel Lozano. Santander: Sal Terrae, 2004.
- Barbour, Ian. *Problemas Sobre Religión y Ciencia*. Traducido por Bernardo Bravo. Santander: Sal Terrae, 1971.
- Barbour, Ian. *Religión y ciencia*. Traducido por José Manuel Lozano. Madrid: Trotta, 2004.
- Bárceñas, Ramón. “Contexto de descubrimiento y contexto de justificación: un problema filosófico en la investigación científica”. *Acta Universitaria* 2, Vol. 12 (2002): 48-57.
- Basset, Jean Claude. *El diálogo interreligioso. Oportunidad para la fe o decadencia de la misma*. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1999.
- Bastián, Jean Pierre. “Pentecostalismos latinoamericanos. Lógicas de mercado y transnacionalización religiosa”. En Ana María Bidegain Greising y Juan Diego Demera Vargas, dirs. *Globalización y diversidad religiosa en Colombia*, 323-324. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia, 2005.
- Beltrán, William Mauricio. “Descripción cuantitativa de la pluralización religiosa en Colombia”. *Universitas Humanística* 73 (2012): 201-237.
- Berzosa Martínez, Raúl. *Hacer teología hoy: retos, perspectivas, paradigmas*. Madrid: San Pablo, 1994.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. “Cuestiones epistemológicas de teología (verificación y falsación). Lectura crítica y creyente desde el racionalismo crítico”. *Franciscanum* 153, Vol. LII (2011): 97-126.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. *Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2015.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. “¿Es la teología una ideología? Acercamiento desde la teoría crítica al quehacer teológico”. En Giersp, *Mirada pluridisciplinar al hecho*

- religioso en Colombia: avances de investigación*, 31-44. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2009.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. “Escatología como esperanza cristiana: posición crítica frente al sistema neoliberal”. *Franciscanum* 147-148, Vol. 49-50 (2007-2008): 13-48.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. “La teología al encuentro del pensamiento complejo. Perspectivas para el diálogo entre las ciencias y la teología”. En Jaime Laurence Bonilla Morales, ed. *Ciencia y religión: horizontes de relación desde el contexto latinoamericano*, 53-68. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2012.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. “Teología del pluralismo religioso. Paradigma y frontera”. *Franciscanum* 156, Vol. 53 (2011): 75-104.
- Bonilla Morales, Jaime Laurence. “Un modelo pedagógico (aprendizaje dialógico y enseñanza dialogante) y un propósito (diálogo interreligioso y ecuménico). Retos a la Educación Religiosa Escolar”. En Jaime Laurence Bonilla Morales, ed. *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, 277-320. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014.
- Brague, Rémi. “Para acabar de una vez con los tres monoteísmos”. *Communio: revista católica internacional* 4 (2007): 33-49.
- Boublik, Vladimir. *Teologia delle religioni*. Roma: Studium, 1973.
- Cabrera, Isabel y Silva, Carmen. Comp. *La religión a través de sus críticos*. México: UNAM, 2011.
- Campillo, Antonio. “Tres conceptos de historia”. *Pensamiento* 270, Vol. 72 (2016): 37-59.
- Caracol. Colombianos creen en Dios, mayoría son católicos, poco van a misa y leen horóscopos. Consultada en marzo 20, 2018. [http://caracol.com.co/programa/2017/12/04/6am\\_hoy\\_por\\_hoy/1512388155\\_461749.html](http://caracol.com.co/programa/2017/12/04/6am_hoy_por_hoy/1512388155_461749.html).
- Carrera I Carrera, Joan. “Mundo global, ética global”. Colección de cuadernos cristianismo y justicia 118 (2003). Consultada en agosto 14, 2010 n.º 118. [https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es118\\_0.pdf](https://www.cristianismeijusticia.net/sites/default/files/pdf/es118_0.pdf).
- Casaldáliga, Pedro y Vigil, José María. *Espiritualidad de la liberación*. Consultada en febrero 20, 2013. <http://servicioskoinonia.org/Casaldaliga/libros/index.html>.
- Chenu, Marie Dominique. *¿Es ciencia la teología?* Andorra: Casal i Vall, 1959.
- Cifuentes Traslaviña, María Teresa y Figueroa Salamanca, Helwar Hernando. “La enseñanza religiosa en el sistema escolar colombiano: el predominio confesional”. En Abraham Magendzo, coord. *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*, 105-132. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano e Instituto Colombiana para el Estudio de las Religiones, 2008.
- Coda, Piero. “El cristianismo y las religiones, a cuarenta años de la declaración Nostra Aetate”. *Revista Teología* 90, Vol. XLIII (2006): 265-279.

- Congreso de Colombia. *Ley General de Educación, Ley 115 de 1994*. Consultada en febrero 2, 2016. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf).
- Congreso de Colombia. *Ley 133 de 1994 por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política*. Consultada en febrero 2, 2016, <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>.
- Cornelis, Étienne. *Valores de las religiones no cristianas*. Traducido por Pedro Meca. Barcelona: Nova Terra, 1970.
- Corpas de Posada, Isabel. “Educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano”. *Ciências Sociais e Religião* 17, Vol. 14 (2012): 77-104.
- Corzo, José Luis. “Oscilaciones en la Teología pastoral de la Educación tras el Vaticano II. El magisterio de *Gravissimum educationis momentum*”. *Salmanticensis* 2, Vol. 60 (2013): 215-256.
- Cosgrove, Elliot J. ed. *Teología judía de nuestro tiempo. Una nueva generación explora los fundamentos y el futuro de la fe judía*. Traducido por Francisco J. Molina de la Torre. Salamanca: Sígueme, 2012.
- Coy Africano, María Elizabeth. “La educación religiosa escolar en un contexto plural Reflexiones preliminares”. *Franciscanum* 154, Vol. 53 (2010): 53-83.
- D’Costa, Gavin. *Theology and Religious Pluralism. The Challenge of Other Religions*. Oxford: Basil Blackwell, 1986.
- D’Costa, Gavin. “Taking Other Religions Seriously: some Ironies in the Current Debate on the Theology of Religions”. *Tomist* 54 (1990): 519-529.
- Daniélou, Jean. *Los santos paganos del Antiguo Testamento*. Traducido por Delfin Leocadio Garasa. Buenos Aires: Carlos Lohlé, 1960.
- Daniélou, Jean. *The salvation of the Nations*. Notre Dame: University of Notre Dame, 1962.
- Daniélou, Jean. *The Advent of Salvation*. New York: Paulist Press, 1962.
- Daniélou, Jean. *Trilogía de la salvación*. Traducido por M. Valverde. Madrid: Guadarrama, 1964.
- De Chardin, Pierre Teilhard. *Ciencia y Cristo*. Traducido por Julio Cerón. Madrid: Taurus, 1968.
- De Lubac, Henry. *Budismo y cristianismo*. Traducido por Xabier Pikaza Ibarrondo. Salamanca: Sígueme, 2006.
- De Lubac, Henry. *El misterio del sobrenatural*. Traducido por O. Porcel y A. Tomas Gracia. Madrid: Encuentro, 1991.
- De Lubac, Henry. *Paradoja y misterio de la iglesia*. Traducido por Alfonso Ortiz García. Salamanca: Sígueme, 2014.
- Dos Anjos, Marcio Fabri ed. *Teología y nuevos paradigmas*. Bilbao: Mensajero, 1999.
- Duch, Lluís. *Antropología de la religión*. Traducido por Isabel Torras. Barcelona: Herder, 2001.
- Dulles, Avery. *Models of the Church*. New York: Doubleday, 1987.

- Dupuis, Jaques. *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*. Traducido por Ramón Alfonso Díez Aragón y María del Carmen Blanco Moreno. Santander: Sal Terrae, 2000.
- Dupuis, Jacques. *Introducción a la cristología*. Traducido por Pedro Rodríguez Santidrián. Estella: Verbo Divino, 1994.
- Dupuis, Jaques. *Jesucristo al encuentro de las religiones*. Traducido por Juan Padilla Moreno. Madrid: Paulinas, 1991.
- Elboj Saso, Carmen et al. *Comunidades de Aprendizaje. Transformar la educación*. Barcelona: Graó, 2004.
- Estefanía, Joaquín. “El fenómeno de la globalización”. En Juan José Tamayo-Acosta, *10 palabras claves sobre globalización*. Estella: Verbo Divino, 2002.
- Fernández, Aurelio. *La enseñanza de la religión en la escuela*. Madrid: Casals, 2003.
- Fernandez, Jorge de Juan. “La Encíclica *Ecclesiam suam* a los 50 años de su publicación. Una mirada desde la DSI”. *Studium: Revista cuatrimestral de filosofía y teología* 1, Vol. 54 (2014): 87-108.
- Feyerabend, Paul. “Consuelos para el especialista”. En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 345-389. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Fisichella, Rino. “historia”. En René Latourelle y Rino Fisichella, dirs. *Diccionario de teología fundamental*. Madrid: San Pablo, 1992.
- Fisichella, Rino. “Teología de la historia”. René Latourelle y Rino Fisichella, dirs. *Diccionario de teología fundamental*. Madrid: San Pablo, 1992.
- Flecha, Ramón. “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.
- Flecha, Ramón “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>.
- Fraijó, Manuel. “A la caza de la verificación. El estatuto epistemológico de las afirmaciones sobre Dios”. En José Gómez Caffarena y José María Mardones. *La tradición analítica. Materiales para una filosofía de la religión II*. Barcelona: Editorial Anthropos, 1992.
- Freire, Paulo. *Pedagogía del oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI, 1978.
- Freire, Paulo. *Pedagogía de la esperanza*. México: siglo XXI, 2009.
- Fries, Heinrich. *Das Christentum und die Welt Religionen*. Würzburg: Sr. Ottilien, 1965.
- García Carrasco, Joaquín. *La política Docente. Estudio a la Luz del Vaticano II*. Madrid: Editorial Católica, 1969.
- García, Yaquelin. “La educación religiosa escolar: área significativa del conocimiento. Acercamiento pedagógico a partir de la teología del pluralismo religioso”. En Jaime Laurence Bonilla Morales, ed. *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, 15-43. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014.

- Gómez, Carlos Miguel. *Diálogo interreligioso. El problema de su base común*. Bogotá: Universidad del Rosario-CETRE, 2008.
- González, Wenceslao J. ed. *Análisis de Thomas Kuhn: Las revoluciones científicas*. Madrid: Trotta, 2004.
- Gordillo Cañas, Manuel. *Líneas fundamentales de la educación cristiana. Estudio sobre la declaración "Gravissimum Educationis", del Concilio Vaticano II* (Tesis de doctorado - Universidad de Navarra), 1987. Consultada en mayo 15, 2014. <http://dadun.unav.edu/handle/10171/11165>.
- Granneris, Giuseppe. *Teología católica y ciencia de las religiones*. Traducido por J. Blazquez. Barcelona: Herder, 1961.
- Grimaldi, René. "Religiones no cristianas y Vaticano II: "Nostra aetate" y el Magisterio posterior". *Scripta theologica* 1, Vol. 45 (2013): 185-210.
- Gutiérrez, Gustavo. *La densidad del presente*. Salamanca: Sígueme, 2003.
- Gutiérrez, Gustavo. *Teología de la liberación. Perspectivas*. Salamanca: Sígueme, 1987.
- Haack, Susan. "Reflections on Relativism: From Momentous Tautology to Seductive Contradiction". En J. E. Timberlin, ed. *Philosophical Perspectives 10: Metaphysics*, 297-315. Oxford: B. Blackwell, 1996.
- Hacker, P. "The Christian Attitude toward Non-Christian Religions". En P. Hacker ed., *Theological Foundations of Evangelization*, 61-77. St. Agustín: Steyler Verlag, 1980.
- Hackin, Ian. *Revoluciones científicas*. México: Fondo de Cultura Económica, 1981.
- Hemel, Ulrich. "Exhortación a la vida y mediación de la competencia religiosa". En *Foro europeo para la enseñanza de la Religión en la Escuela*. Bratislava: Abril, 2000.
- Hick, John. *An Interpretation of Religion. Human Responses to the Transcendent*. London: Yale University Press, 1989.
- Hick, John. *God and the Universe of Faiths. Essays in the Philosophy of Religion*. London: Macmillan, 1973.
- Hick, John. *God Has Many Names. Britain's New Religious Pluralism*. London: Macmillan, 1980.
- Hick, John. *La metáfora del Dios encarnado. Cristología para un tiempo pluralista*. Quito: Abya Yala, 2004.
- Hick, John. *Problems of Religious Pluralism*. London: Macmillan, 1985.
- Hick, John. *The Centre of Christianity*. London: SCM Press, 1977.
- Hick John y Knitter, Paul eds. *The Myth of Christian Uniqueness Toward a Pluralistic Theology of Religions*. Maryknoll: Orbis Book, 1987.
- Izquierdo, César. *Teología fundamental*. Pamplona: Eunsa, 2009.
- Jaeger, Werner. *La teología de los primeros filósofos griegos*. Bogotá: Fondo Cultura Económica, 1997.
- Knitter, Paul. "Hans Küng's Theological Rubicon". En L. Swidler, ed. *Toward a Universal Theology of Religion*, 224-230. Mariknoll: Orbis Book, 1987.

- Knitter, Paul. "Interreligious Dialogue: What? Why? How?" En L. Swidler et al., eds. *Death or Dialogue? From the Age of Monologue to the Age of Dialogue*, 19-44. London: SCM Pres, 1990.
- Knitter, Paul. *Introducción a las teologías de las religiones*. Traducido por Albert Moliner Fernández. Estella: Verbo Divino, 2002.
- Knitter, Paul. *Jesus and the Other Names. Christian Mission and Global Responsibility*. Maryknoll: Orbis Book, 1996.
- Knitter, Paul. "La teología de las religiones en el pensamiento católico". *Concilium. El cristianismo y las grandes religiones* 203 (1986): 123-134.
- Knitter, Paul. *No Other Name? A critical survey of Christian Attitudes toward the World Religions*. New York: Maryknoll, 1985.
- Knitter, Paul. *One Earth – Many Religions. Multifaith Dialogue and Global Responsibility*. Maryknoll: Orbis Book, 1995.
- Knitter, Paul. "Roman Catholic Approaches to Other Religions: Development and Tensions". *International Bulletin of Missionary Research* 8 (1984): 50-54.
- Knitter, Paul. "Towards a Liberation Theology of Religions". En John Hick y Paul F. Knitter, eds. *The Myth of Christian Uniqueness Toward a Pluralistic Theology of Religions*. Maryknoll: Orbis Book, 1987.
- Knitter, Paul. "Un diálogo necesario: entre la teología de la liberación y la teología del pluralismo". En ASETT. *Por los muchos caminos de Dios. Desafíos del pluralismo religioso a la teología de la liberación*, 92-111. Quito: Centro Bíblico Verbo Divino, 2003.
- Koiré, Alexandre. *Del mundo cerrado al universo infinito*. Madrid: Siglo Veintiuno Editores, 1999.
- Koiré, Alexandre. *Estudios de historia del pensamiento científico*. México: Siglo Veintiuno Editores, 2000.
- Kuhn, Thomas S. "A Discussion with Thomas S. Kuhn". En J. Conant y J. Haugeland, eds. *The road since structure: Philosophical Essays, 1970-1993, with an Autobiographical Interview*. Chicago: University of Chicago Press, 2000.
- Kuhn, Thomas S. "Commensurability, Comparability, Communicability". En P. D. Asquith y Th. Nickles, eds. *Proceedings of the 1982 Biennial Meeting of the Philosophy of Science Association* Vol. 2. East Lansing: Philosophy of Science Association, 1983.
- Kuhn, Thomas S. "Consideración en torno a mis críticos". En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 393-454. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Kuhn, Thomas S. *El camino desde la estructura: ensayos filosóficos 1970-1993, con una entrevista autobiográfica*. Barcelona: Paidós, 2002.
- Kuhn, Thomas S. *La estructura de las revoluciones científicas*. Bogotá: Fondo de Cultura Económica, 2000.
- Kuhn, Thomas S. *La tensión esencial. Estudios selectos sobre la tradición y el cambio en el ámbito de la ciencia*. México: Fondo de cultura económica, 1982.
- Kuhn, Thomas S. *Los segundos pensamientos sobre paradigmas*. Madrid: Tecnos, 1978.



- Kuhn, Thomas S. "Notas sobre Lakatos". En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 511-523. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Kuhn, Thomas S. *¿Qué son las revoluciones científicas?*, 95-135. Barcelona: Altaya, 1994.
- Kuhn, Thomas S. *Second Thoughts on Paradigms*. Illinois: The University of Illinois Press, 1974.
- Küng, Hans. *El cristianismo y las grandes religiones. Hacia un diálogo con el islam, el hinduismo y el budismo*. Traducido por J.M. Bravo Navalpotro y R. Godoy. Madrid: Libros Europa, 1987.
- Küng, Hans. *La historia de la iglesia*. Traducido por Albert Borrás. Barcelona: Mondadori, 2002.
- Küng, Hans. *Proyecto de una ética mundial*. Madrid: Trotta, 2003.
- Küng, Hans. *Ser cristiano*. Traducido por J. M. Bravo Navalpotro. Madrid: Cristiandad, 1977.
- Küng, Hans. *Teología para la postmodernidad. Fundamentación ecuménica*. Traducido por Gilberto Canal Marcos. Madrid: Alianza, 1998.
- Küng, Hans. "The World Religions in God's Plan of Salvation". En J. Neuer ed., *Christian Revelation and World Religions*. London: Burns and Oates, 1967.
- Küng, Hans. "What Is True Religion? Toward an Ecumenical Criteriology". En L. Swidler, ed. *Toward a Universal Theology of Religion*. Mariknoll: Orbis Book, 1987.
- Küng, Hans; van Ess, Josef; von Stietencron, Heinrich y Bechert, Heinz. *El cristianismo y las grandes religiones. Hacia el diálogo con el islam, el hinduismo y el budismo*. Traducido por J. M. Bravo Navalpotro y R. Godoy. Madrid: Libros Europa, 1987.
- Kunnumpuram, K. *Ways of Salvation. The Salvific Meaning of Non-Christian Religions according to the Teaching of Vatican II*. Poona: Pontifical Atheneum, 1971.
- Lakatos, Imre. "La falsación y la metodología de los programas de investigación científica". En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 204-343. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Lakatos, Imre. "La historia de la ciencia y sus reconstrucciones racionales". En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 455-509. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Lakatos, Imre y Musgrave, Alan, eds. *Criticism and the growth of knowledge*. London: Cambridge University Press, 1970.
- Latourelle, René. *Teología de la revelación*. Traducido por José Luis Domínguez Villar. Salamanca: Sígueme, 1999.
- Leite Araújo, Luiz Bernardo. "Consideraciones sobre el término 'paradigma'". En Marcio Fabri Dos Anjos ed. *Teología y nuevos paradigmas*. Bilbao: Mensajero, 1999.
- Libanio, João Batista. "Diferentes paradigmas en la historia de la teología". En Marcio Fabri Dos Anjos ed. *Teología y nuevos paradigmas*. Bilbao: Mensajero, 1999.
- Libanio, João Batista. *Gustavo Gutiérrez*. Madrid: San Pablo, 2006.
- Lorenzano, César. "La noción de paradigma en Wittgenstein y en Kuhn". En Pío García, Sergio H. Menna y Víctor Rodríguez, eds., *Epistemología e historia de la ciencia*.

- Selección de trabajos de la X Jornada*, Vol. VI, 243-250. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, 2000.
- Lyotard, Jean-François. “Entrevista de Teresa Oñate”. *Meta 2*, Vol. 1 (1987): 114-129.
- Lyotard, Jean-François. “Reescribir la modernidad”. *Revista de Occidente* 66 (1986): 23-34.
- Magendzo, Abraham, coord. *Hacia una educación religiosa pluralista. Estudio diagnóstico de la educación religiosa en Chile y Colombia*. Santiago de Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano e Instituto Colombiana para el Estudio de las Religiones, 2008.
- Mardones, José María. *Neoliberalismo y religión. La religión en la época de la globalización*. Estella: Verbo Divino, 1998.
- Mardones, José María. *Postmodernidad y cristianismo. El desafío del fragmento*. Santander: Sal Terrae, 1998.
- Marí, Manuel. “El Foro Internacional sobre la Globalización (International Forum on Globalization - IFG)”. *Redes* 8, Vol. III (1996): 249-251.
- Marín Ardila, Luis Fernando. “La noción de paradigma”. *Signo y Pensamiento* 50, Vol. XXVI (2007): 34-45.
- Martín Pindado, Vicente Coord. *El hecho religioso. Datos, estructura, valoración*. Madrid: CCS, 1996.
- Martínez Fernández, Luis. *Los caminos de la teología: historia del método teológico*. Madrid: Biblioteca de Autores Cristianos, 1998.
- Marzal, Manuel. *Tierra encantada. Tratado de antropología religiosa en América Latina*. Madrid: Trotta, 2002.
- Masterman, Margaret. “La naturaleza de los paradigmas”. En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 161-162. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Maurier, Henri. *Essai d'une théologie du paganisme*. París: L'Orante, 1965.
- Maurier, Henri. “Lecture de la Déclaration para un missionnaire d'Afrique”. En A.M. Henry ed. *Les relations de l'Église avec les religions non chrétiennes*, 119-160. Paris: Cerf, 1966.
- McLaren, Peter. *Pedagogía crítica y cultura depredadora. Políticas de oposición en la era posmoderna*. Barcelona: Paidós, 1997.
- Melloni, Javier. *Hacia un tiempo de síntesis*. Barcelona: Fragmenta, 2011.
- Metz, Johann Baptist. *Dios y tiempo. Una nueva teología política*. Madrid: Trotta, 2002.
- Meza, José Luis dir. *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá: San Pablo, 2011.
- Meza, José Luis. *Educadores: ministros de la Iglesia. Una aproximación a la ministerialidad de la educación cristiana*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2005.
- Ministerio de Educación. *Orientaciones sobre educación religiosa, Directiva Ministerial 002, 5 de febrero de 2004*. Consultada en enero 14, 2017.  
[https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86181\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf).
- Morales, José. *Teología de las religiones*. Madrid: Rialp, 2008.

- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Traducido por Marcelo Pakman. Barcelona: Gedisa, 1998.
- Motta, Raúl. “Complejidad, educación y transdisciplinariedad”. *Polis* 1, 3 (2002): 1-21.
- Müller, Gerhard Ludwig. *Dogmática. Teoría y práctica de la teología*. Traducido por Marciano Villanueva. Barcelona: Herder, 1998.
- Navarro Guareño, Ángel-Jesús y Marín i Torné, Francesc-Xavier. “Educación y Religión: violencia y paz. Estado de la cuestión en España-Cataluña”. En Jaime Laurence Bonilla Morales, ed. *Educación y religión: violencia y paz*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2015.
- Not, Louis. *La enseñanza dialogante. Hacia una educación en segunda persona*. Barcelona: Herder, 1992.
- Not, Louis. *Las pedagogías del conocimiento*. México: Fondo de Cultura Económica, 1994.
- Nys, Hendryk. *Le salut sans l'évangile*. París: Cerf, 1966.
- O'Donnell, J. “Historicidad de la revelación”. En *Diccionario de teología fundamental*, dir. René Latourelle y Rino Fisichella. Madrid: San Pablo, 1992.
- Panikkar, Raimon. “A Christophany for Our Times”. *Theology Digest* 39 (1992): 3-21.
- Panikkar, Raimon. *El Cristo desconocido del hinduismo*. Traducido por Amador Lapuente. Madrid: Marova, 1971.
- Panikkar, Raimon. *El Cristo desconocido del hinduismo: para una cristofanía ecuménica*. Traducido por Lucino Enrique Martínez. Madrid: Grupo Libro, 1994.
- Panikkar, Raimon. *The Intra-Religious Dialogue*. New York: Paulist Press, 1978.
- Panikkar, Raimon. “The Jordan, the Tiber and the Ganges: Three Kairological Moments of Christic Self-Consciousness”. En J. Hick y P. Knitter, eds. *The Myth of Christian Uniqueness*, 89-116. Maryknoll: Orbis Book, 1987.
- Panikkar, Raimon. “The rules of the Game in the Religious Encounter”. *Journal of Religious Studies* 3 (1971): 12-16.
- Pannenberg, Wolfhart. *Teoría de la ciencia y teología*. Traducido por Eloy Rodríguez Navarro. Madrid: Cristiandad, 1981. Pannenberg, Wolfhart. *Cuestiones fundamentales de teología sistemática*. Traducido por José María Mauleón y Joan Leita. Salamanca: Sígueme, 1976.
- Pardo Rodríguez, Edgar. “La pedagogía crítica en la perspectiva de Paulo Freire. Para el reconocimiento del pluralismo religioso en la Educación Religiosa Escolar”. En Jaime Laurence Bonilla Morales, ed. *Educación religiosa escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*, 111-158. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2014.
- Parra, Alberto. *Textos, contextos y pretextos. Teología fundamental*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana. Facultad de Teología, 2003.
- Peacocke, Arthur. *Los caminos de la ciencia hacia Dios: el final de toda nuestra exploración*. Traducido por José Manuel Lozano. Santander: Sal Terrae, 2008.
- Peresson, Mario L. *Evangelizar educando desde las áreas del currículo*. Bogotá: Kimpres, 2004.

- Peresson, Mario. *La pedagogía de Jesús. Maestro carismático popular*. Bogotá: Ediciones Salesianas, 2004.
- Pérez Andreo, Bernardo. “Los altares de la posmodernidad y la metástasis del mundo. Una visión de la religión allende Peter L. Berger y Ulrich Beck”. *Journal of the Sociology & Theory of Religion* 7 (2018): 28-49.
- Pérez Andreo, Bernardo. *Un mundo en quiebra. De la globalización a otro mundo (im)posible*. Madrid: Catarata, 2011.
- Pew Research Center. *Religion in Latin America: Widespread Change in a Historically Catholic Region*. Consultada en febrero 15, 2016. <http://www.pewforum.org/2014/11/13/religion-in-latin-america/>.
- Phan, Peter C. “Reading Nostra Aetate in reverse: A different way of looking at the relationships among religions”. *Horizonte: revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religiao* 40, Vol. 13 (2015): 1826-1840.
- Pieris, Aloysius. “Cristo más allá del dogma. Hacer una cristología en el contexto de las religiones de los pobres”. *Revista Latinoamericana de Teología* 52 (2001): 107-124.
- Pieris, Aloysius. “Epílogo. ¿Universalidad del cristianismo?”. En *Cristianismo i Justicia, Universalidad de Cristo. Universalidad del pobre*, 161-167. Bilbao: Sal Terrae, 1995.
- Pieris, Aloysius. “Hablar del Hijo de Dios en las culturas no cristianas de Asia”. *Concilium. ¿Jesús, Hijo de Dios?* 173 (1982/1983): 391-399.
- Pintos de Cea-Naharro, Margarita María ed. *La educación religiosa en una sociedad pluralista*. Valencia: ADG-N, 2011.
- Polkinghorne, Jhon. *Ciencia y Teología. Una introducción*. Traducido por José Manuel Lozano y Gotor Perona. Santander: Editorial Sal Terrae, 2000.
- Polkinghorne, Jhon. *Explorar la realidad: la interrelación de ciencia y religión*. Traducido por José Manuel Lozano. Santander: Sal Terrae, 2007.
- Polkinghorne, Jhon. *La fe de un físico: reflexiones teológicas de un pensador ascendente*. Traducido por Inmaculada Ramos Lerate. Estella: Verbo Divino, 2007.
- Polkinghorne, Jhon. *La trinidad y un mundo entrelazado: relacionalidad en las ciencias físicas y en la teología*. Traducido por Roberto Heraldo Bernet. Estella: Verbo Divino, 2013.
- Popper, Karl. “La ciencia normal y sus peligros”. En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 149-158. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Prat, Ramón. *La misión de la Iglesia en el mundo. Ser cristiano hoy*. Salamanca: Secretariado Trinitario, 2004.
- Presidencia de la República. *Decreto 354, “Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas”*. Consultada en junio 15, 2013. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3278>.
- Presidencia de la República. *Decreto 4500 de 2006*. Consultada en agosto 13, 2012. [www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-115381\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-115381_archivo_pdf.pdf).

- Pujol, Jaime; Gil, Anastasio; Polo, Jesús; Domingo, Francisco, *Enseñanza y formación religiosa en una sociedad plural*. Madrid: Rialp, 1993.
- Rahner, Karl. *Curso fundamental sobre la fe. Introducción al concepto de cristianismo*. Traducido por Raúl Gabás Pallás. Barcelona: Herder, 2007.
- Rahner, Karl. “El cristianismo y las religiones no cristianas”. En *Escritos de teología* Vol. V. Traducido por J. Molina, L. Ortega, A. P. Sánchez Pacual, E. Lator, 135-156. Madrid: Taurus, 1964.
- Rahner, Karl. “Historia del mundo e historia de la salvación”. En *Escritos de teología* Vol. V, Traducido por J. Molina, L. Ortega, A. P. Sánchez Pacual, E. Lator, 115-134. Madrid: Taurus, 1964.
- Rahner, Karl. “Los cristianos anónimos”. En *Escritos de teología* Vol. VI. Traducido por J. Molina, L. Ortega, A. P. Sánchez Pacual, E. Lator, 535-544. Madrid: Taurus, 1969.
- Rahner, Karl. *Oyente de la palabra. Fundamentos para una filosofía de la religión*. Traducido por Alejandro Esteban Lator Ros. Barcelona: Herder, 2009.
- Ratzinger, Joseph. *La teología de la historia de San Buenaventura*. Traducido por Juan Daniel Alcorlo y Rafael Sanz ofm. Madrid: Encuentro, 2004.
- Real Academia Española. Consultada en enero 14, 2017, <http://www.rae.es/>.
- Reichenbach, Hans. *Experience and prediction: an analysis of the foundations and the structure of knowledge*. Chicago: The University of Chicago Press, 1938.
- Revista internacional Magisterio. Educación y pedagogía* 30 (2007-2008).
- Romerales, Enrique, Ed. *Creencia y racionalidad: lectura de filosofía de la religión*. Barcelona: Anthropos, 1992
- Rossano, P. “Christ’s Lordship and Religious Pluralism in Roman Catholic Perspective”. En G.H. Anderson y T.F. Stranky eds. *Christ’s Lordship and Religious Pluralism*. Mariknoll: Orbis Books, 1981.
- Roth Dubel, André-Noël. *Políticas públicas. Formulación, implementación y evaluación*. Bogotá: Aurora, 2015.
- Roukanen, M. *The Catholic Doctrine on Non-Christian Religions according to the Second Vatican Council*. Leiden: E.J. Brill, 1992.
- Samartha, Stanley Jedidiah. *One Christ-Many Religions. Towards a Reviser Christology*. Maryknoll: Orbis Book, 1991.
- Samartha, Stanley Jedidiah. “The Progress and Promise of Inter-religious Dialogues”. *Journal of Ecumenical Studies* 9 (1972): 463-474.
- San Agustín. “De praedestinatione sanctorum”. En *Obras de San Agustín VI*. Madrid: BAC, 1949.
- San Agustín. *La ciudad de Dios: libros I-VII*. Introducción, traducción y notas de Rosa Ma. Marina Sáez. Madrid: Gredos, 2007.
- Sánchez Hernández, Olvani Fernando. “Reconocimiento de la pluralidad. El desafío de la relatividad en los discursos teológicos”. *Franciscanum* 145, Vol. 49 (2007): 65-80.
- Sartori, Giovanni. *La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros*. Madrid: Taurus, 2001.

- Schineller, J.P. "Christ and Church: A Spectrum of Views". *Theological Studies* 37 (1976): 545-566.
- Schlette, Heinz Robert. *Die Religionen als Thema der Theologie*. Freiburg: Herder, 1964.
- Sesboüé, Bernard. *Fuera de la Iglesia no hay salvación. Historia de una fórmula y problemas de su interpretación*. Traducido por Miguel Montes. Bilbao: Mensajero, 2006.
- Smart, Ninian. *Dimensions of the Sacred. An Anatomy of the Word's Beliefs*. Los Ángeles: University of California, 1996.
- Smith, Cantwell. *Towards a World Theology. Faith and the Comparative history of Religion*. London: Macmillan, 1981.
- Solís, Carlos. "Introducción. Alexandre Koyré y la historia de la ciencia". En Alexandre Koyré, *Pensar la ciencia*. Barcelona: Paidós, 1994.
- Stroumsa, Guy G. "El Cristianismo en sus orígenes ¿una Religión de/Libro?". *Ilu. Revista de las Ciencias de las Religiones* Vol. 7 (2002): 121-139.
- Tamayo Acosta, Juan José. "Las religiones en el horizonte cultural y académico". En Margarita María Pintos de Cea-Naharro, ed., *La educación religiosa en una sociedad pluralista*. Valencia: ADG-N, 2011.
- Tamayo Acosta, Juan José. *Nuevo paradigma teológico*. Madrid: Trotta, 2003.
- Tamayo Acosta, Juan José y Fonet-Betancourt, Raúl eds. *Interculturalidad, diálogo interreligioso y liberación. I Simposio Internacional de Teología Intercultural e Interreligiosa de la Liberación*. Estella: Verbo Divino, 2005.
- Teixeira, Faustino. "El desafío del pluralismo religioso a la teología latinoamericana". En ASETT. *Por los muchos caminos de Dios. Desafíos del pluralismo religioso a la teología de la liberación*, 112-136. Quito: Centro Bíblico Verbo Divino, 2003.
- Teixeira, Faustino. *Teología de las religiones*. Quito: Abya Yala, 2005.
- Thils, Gustave. *Christianisme sans religion?* Tournai: Casterman, 1968.
- Thils, Gustave. *Pour une théologie de structure planétaire*. Louvain la Neuve: Faculté de théologie, 1983.
- Thils, Gustave. *Propos et problèmes de la théologie des religions non chrétiennes*. Tournai: Casterman, 1966.
- Torres Queiruga, Andrés. *Fin del cristianismo premoderno. Retos hacia un nuevo horizonte*. Santander: Sal Terrae, 2000.
- Torres Queiruga, Andrés. "Teología, filosofía y ciencias de la religión". En José Gómez Caffarena, ed, *Religión*. Madrid: Trotta, 1993.
- Toulmin, Stephen. *La comprensión humana*. Traducido por Néstor Miguez. Madrid: Alianza, 1977.
- Toulmin, Stephen. "La distinción entre ciencia normal y ciencia revolucionaria, ¿resiste un examen?". En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 133-144. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe. *Documento conclusivo Aparecida*. Bogotá: Celam; San Pablo; Paulinas, 2007.

- Valladares Riveroll, Liliana. "Un modelo dialógico intercultural de educación científica". *Cuadernos Interculturales* 16, Vol. 9 (2011): 119-134.
- Vallejo, Gustavo. "Introducción". En *Concilio Vaticano II*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- 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 org. *Por los muchos caminos de Dios V. Hacia una teología planetaria*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2010.
- Vigil, José María. *Teología del pluralismo religioso. Curso sistemático de Teología Popular*. Quito: Abya Yala, 2005.
- Vigil, José María. "Teología del Pluralismo Religioso: nueva etapa para la Teología de la Liberación". *Franciscanum* 155, Vol. LIII (2011): 15-42.
- Vigil, José María; Tomita, Luiza E. y Barros, Marcelo orgs. *Por los muchos caminos de Dios II. Hacia una teología cristiana y latinoamericana del pluralismo religioso*. Quito: Ediciones AbyaYala, 2004.
- Vigil, José María; Tomita, Luiza E. y Barros, Marcelo, orgs. *Por los muchos caminos de Dios III. Teología latinoamericana pluralista de la liberación*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2006.
- Vigil, José María; Tomita, Luiza E. y Barros, Marcelo, orgs. *Por los muchos caminos de Dios IV. Teología liberadora intercontinental del pluralismo religioso*. Quito: Ediciones Abya-Yala, 2006.
- Von Balthasar, Hans Urs. *El todo en el fragmento: aspectos de teología de la historia*. Traducido por M.M Lesnetti y M. Montes. Madrid: Encuentro, 2008.
- Von Balthasar, Hans Urs. *Seriedad Con Las Cosas*. Traducido por Daniel Ruíz Bueno. Salamanca: Sígueme, 1968.
- Von Balthasar, Hans Urs. *Solo el amor es digno de fe*. Traducido por Carlos José Vigil. Salamanca: Sígueme, 1971.
- Von Balthasar, Hans Urs. *Teología de la historia*. Traducido por José María Valverde. Madrid: Guadarrama, 1964.
- Waardenburg, Jacques. *Religiones en diálogo. Significados religiosos*. Traducido por Támara Murillo Llorente. Bilbao: Desclee, 2001.
- Watkins, John. "Contra la 'ciencia normal'". En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 115-132. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Weber, Max. *Ensayos sobre sociología de la religión*. Madrid: Taurus, 1983.
- Weber, Max. *La ética protestante y el espíritu del capitalismo*. México: Fondo de Cultura Económica, 2003.
- Williams, L. Pearce. "La ciencia normal, las revoluciones científicas y la historia de la ciencia". En Imre Lakatos y Alan Musgrave, eds., *La crítica y el desarrollo del conocimiento*, 145-147. Barcelona: Grijalbo, 1975.
- Wittgenstein, Ludwig. *Philosophical Investigations*, traducido por G.E.M. Ascombe. Nueva York: Macmillan, 1953.

Zaehner, Rober Chales. *The Catholic Church and World Religions*. London: Burns and Oates, 1964.

### **Documentos magisteriales y episcopales**

Benedicto XVI. *Carta encíclica Caritas in veritate*. Consultada en junio 8, 2017. [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf\\_ben-xvi\\_enc\\_20090629\\_caritas-in-veritate.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20090629_caritas-in-veritate.html).

Benedicto XVI. Discurso de su santidad a un grupo de profesores de religión en escuelas italianas, sábado 25 de abril de 2009. Consultada en marzo 20, 2018. [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/april/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20090425\\_insegnanti-religione.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/april/documents/hf_ben-xvi_spe_20090425_insegnanti-religione.html).

Benedicto XVI. *Mensaje de su santidad Benedicto XVI para la celebración de la XLIV Jornada Mundial de la Paz*. Consultada en mayo 28, 2017. [http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20101208\\_xliv-world-day-peace.html](http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20101208_xliv-world-day-peace.html).

Conferencia Episcopal de Colombia. *Estándares para la educación religiosa escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Bogotá: CEC, 2017.

Congregación para la doctrina de la fe. *Declaración Dominus Iesus. Sobre la unicidad y la universalidad salvífica de Jesucristo y de la Iglesia*. Consultada en junio 8, 2017. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_20000806\\_dominus-iesus\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/documents/rc_con_cfaith_doc_20000806_dominus-iesus_sp.html).

Congregación para la educación católica. *Carta circular sobre la enseñanza de la religión en la escuela*. Consultada en marzo 20, 2018. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20090505\\_circ-insegn-relig\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20090505_circ-insegn-relig_sp.html).

Congregación para la educación católica. *Dimensión religiosa de la educación en la escuela católica. Orientaciones para la reflexión y revisión*. Consultada en marzo 17, 2018, n. 6. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19880407\\_catholic-school\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19880407_catholic-school_sp.html).

Congregación para la educación católica. *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*. Consultada en abril 9, 2018. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20131028\\_dialogo-interculturale\\_sp.html#\\_ftnref12](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html#_ftnref12).

Congregación para la educación católica. *Educación al humanismo solidario. Para construir una “civilización del amor” 50 años después de la Populorum progressio*. Consultada en mayo 1, 2018. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html).



- Congregación para la educación católica. *Educar hoy y mañana. Una pasión que se renueva (Instrumentum laboris)*. Consultada en agosto 14, 2016. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20140407\\_educare-oggi-e-domani\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20140407_educare-oggi-e-domani_sp.html).
- Congregación para la educación católica. *El laico católico testigo de la fe en la escuela*. Consultada en marzo 20, 2018. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19821015\\_lay-catholics\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19821015_lay-catholics_sp.html).
- “Constitución dogmática *Dei Verbum*. Sobre la divina revelación”. En *Concilio Vaticano II. Documentos completos*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- “Constitución dogmática *Lumen Gentium*. Sobre la Iglesia”. En *Concilio Vaticano II*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- “Constitución pastoral *Gaudium et spes*. Sobre la Iglesia en el mundo actual”. En *Concilio Vaticano II*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- “Declaración *Gravissimum Educationis Momentum*. Sobre la educación cristiana de la juventud”. En *Concilio Vaticano II*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- “Declaración *Nostra Aetate*. Sobre las relaciones de la iglesia con las religiones no cristianas”. En *Concilio Vaticano II*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- “Decreto Ad Gentes. Sobre la actividad misionera de la Iglesia”. En *Concilio Vaticano II*. Bogotá: San Pablo, 1995.
- Francisco. *Carta Encíclica Laudato si*. Consultada en mayo 20, 2017. [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html).
- Francisco. *Constitución Apostólica Veritatis Gaudium*. Consultada en enero 30, 2018. [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_constitutions/documents/papa-francesco\\_costituzione-ap\\_20171208\\_veritatis-gaudium.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/papa-francesco_costituzione-ap_20171208_veritatis-gaudium.html).
- Francisco. *Exhortación Apostólica Evangelii Gaudium*. Consultada en mayo 20, 2017. [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html#El\\_di%C3%A1logo\\_interreligioso](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html#El_di%C3%A1logo_interreligioso).
- Juan Pablo II. *Carta apostólica Tertio Millennio Adveniente*. Consultada en enero 8, 2017. [https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_letters/1994/documents/hf\\_jp-ii\\_apl\\_19941110\\_tertio-millennio-adveniente.html](https://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_letters/1994/documents/hf_jp-ii_apl_19941110_tertio-millennio-adveniente.html).
- Juan Pablo II. *Carta encíclica Dominum et vivificantem*. Consultada en enero 14, 2017. [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_18051986\\_dominum-et-vivificantem.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_18051986_dominum-et-vivificantem.html).
- Juan Pablo II. *Carta encíclica Redemptor Hominis*. Consultada en enero 14, 2017. [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_04031979\\_redemptor-hominis.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_04031979_redemptor-hominis.html).

- Juan Pablo II. *Carta encíclica Redemptoris Missio*. Consultada en enero 14, 2017. [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_07121990\\_redemptoris-missio.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_07121990_redemptoris-missio.html).
- Juan Pablo II. *Constitución Apostólica Sapientia Christiana*. Consultada en enero 30, 2018. [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15041979\\_sapientia-christiana.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15041979_sapientia-christiana.html).
- Juan Pablo II. *Diálogo entre las culturas para una civilización del amor y la paz*. Consultada en abril 9, 2018. [http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/peace/documents/hf\\_jp-ii\\_mes\\_20001208\\_xxxiv-world-day-for-peace.html](http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/messages/peace/documents/hf_jp-ii_mes_20001208_xxxiv-world-day-for-peace.html).
- Pablo VI. *Carta encíclica Ecclesiam suam. El “mandato” de la Iglesia en el mundo contemporáneo*. Consultada en enero 14, 2017. [http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf\\_p-vi\\_enc\\_06081964\\_ecclesiam.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html).
- Pablo VI. *Exhortación Apostólica Evangelii Nuntiandi*. Consultada en enero 8, 2018. [http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_p-vi\\_exh\\_19751208\\_evangelii-nuntiandi.html](http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/apost_exhortations/documents/hf_p-vi_exh_19751208_evangelii-nuntiandi.html).
- Pontificio Consejo para el diálogo interreligioso. *Dialogue and proclamation. Reflection And Orientations On Interreligious Dialogue And The Proclamation Of The Gospel Of Jesus Christ*. Consultada en enero 14, 2017. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/pontifical\\_councils/interelg/documents/rc\\_pc\\_interelg\\_doc\\_19051991\\_dialogue-and-proclamatio\\_en.html](http://www.vatican.va/roman_curia/pontifical_councils/interelg/documents/rc_pc_interelg_doc_19051991_dialogue-and-proclamatio_en.html).
- Pontificio Consejo para el diálogo interreligioso y Congregación para la evangelización de los pueblos. *Diálogo y anuncio*. Consultada en mayo 20, 2018, <http://columbanird.org/systems/wp-content/uploads/2015/04/Dialogo-y-Anuncio.pdf>.
- Sagrada Congregación para la Educación Católica. *La escuela católica*. Consultada en diciembre 14, 2017. [http://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_19770319\\_catholic-school\\_sp.html](http://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_19770319_catholic-school_sp.html).