

Instituto de Educación Cristiana
Seminario de Integración Fe-Aprendizaje
Universidad Adventista de Bolivia
Enero de 1998

Integración fe-aprendizaje: teoría y práctica

Parte I

Dra. Raquel B. de Korniejczuk
Universidad Adventista del Plata

La primera parte de este trabajo consiste en una revisión de los conceptos de integración en el área educativa en general y, dentro de la educación cristiana, una compilación de definiciones de *integración fe-aprendizaje* y sus alcances e implicancias para la educación cristiana. Además se presenta una referencia a las instituciones y organismos que trabajan en la integración fe-aprendizaje así como a investigaciones en esa área.

La segunda parte presenta un modelo de integración de fe en el currículum formal. Este modelo concibe a la integración de la fe como un proceso continuo para el docente y que alcanza al alumno y a la institución educativa.

La tercera parte presenta los factores relacionados con la integración deliberada de la fe por parte de los docentes.

El concepto *integración* en la educación

Uno de los tres criterios que Tyler (1949) consideró como clave en la organización de las experiencias de aprendizaje es la integración. Expresa que "la integración se refiere a la relación horizontal de las experiencias curriculares" (p. 86) y esas experiencias deberían estar organizadas de tal suerte que ayuden a los alumnos a tener una visión unificadora de la realidad y a comportarse de acuerdo con ella.

Aunque el St. Olaf College Self Study Committe (1956) no definió el término integración, lo utiliza de la misma manera que Tyler. Presenta una revisión de los factores de integración en la educación en todas las edades. Señala que, para la educación griega temprana, ser un buen ciudadano era el factor integrador principal de la educación. Esta

integración se disolvió con los sofistas, quienes sustentan el desarrollo personal y el éxito individual en lugar de la utilidad pública y los servicios sociales. La educación romana de los primeros tiempos fundaba la integración en el desarrollo de una persona virtuosa: un buen ciudadano, soldado y obrero. El cristianismo dio un nuevo significado a la vida y nuevos objetivos a la educación.

Entonces vinieron los primeros educadores cristianos que tomaron de las siete artes liberales romanas (el Trivium y el Quadrivium) y las convirtieron en la base de toda educación superior medieval. Por medio de esas siete artes liberales los educadores medievales esperaban dar a sus alumnos una síntesis o una integración del aprendizaje esencial que se ha salvado del mundo clásico. (p.15)

Durante la edad media la integración, la síntesis y el orden fueron los objetivos de la educación basada en los métodos y objetivos autoritarios, pero esta perspectiva se degeneró hacia el fin de la Edad Media, cuando el proceso de integración y fragmentación comenzó a proponer intereses nuevos.

El objetivo de la educación al comienzo de la Edad Moderna fue actualizar la humanidad en cada individuo, basado en la razón como principio de verdad. La integración no se discutía porque la razón autónoma y el principio de armonía automática ya estaban en la mente de la humanidad. La integración o armonía se encargaba de sí misma. Cuando la revolución industrial comenzó en Europa trayendo los cambios políticos como la democracia, ocurrieron cambios profundos en la sociedad y la educación. La razón no era más el principio de la verdad y de la justicia sino un instrumento al servicio de una civilización industrial gigante. Los modelos clásicos y teológicos de la integración sólo eran utilizados en unos pocos colegios parroquiales. Las ciencias naturales positivistas y las ciencias sociales antropológicas desarrollaron la educación para la democracia, que integró las ideas nacionalistas y económicas.

Las primeras universidades norteamericanas pugnaron entre dos modelos de educación superior: (1) el modelo alemán, que promovía la libertad de investigar y de enseñar y avalaba los títulos doctorales, y (2) el modelo inglés, que promovía la extensión del conocimiento en lugar del avance, era lento en la promoción de la investigación y enfatizaba los títulos de bachiller. Aunque las universidades norteamericanas no intentaban erradicar la desconexión entre las asignaturas, en términos generales, la educación hacia

la tecnología satisfizo la búsqueda individual del propósito y unidad de vida.

Oppewal (1985) describe al currículo contemporáneo de la escuela como una “mezcla curiosa de lo nuevo y lo viejo, con la lucha constante de ambos por tener el lugar más prominente” (p.20). El problema de la educación es cómo armonizar esta sinfonía cacofónica. Esta armonización se cumple a través de la integración. “Sin esta integración, el currículo será nada más que un volcadero de hechos sin relación” (Wilson, 1991, p. 59).

En estos últimos años, los diseñadores del currículo señalaron la necesidad de la integración del currículo por diversas razones: (1) el crecimiento del conocimiento que hace que los diseñadores curriculares elijan qué debe ser enseñado y qué debe ser eliminado del currículo, (2) los horarios fragmentados que dividen el proceso de aprendizaje en bloques de tiempo arbitrarios, que no tienen en cuenta las necesidades de los alumnos, y (3) la relevancia del currículo mostrado por conexiones naturales y activas entre los campos del conocimiento (Jacobs, 1989, pp. 1-6).

El concepto *integración* en la educación cristiana

En el campo de la educación cristiana el problema de la integración difiere de la educación secular. La educación secular está en busca del factor integrador, mientras que la educación cristiana ya lo tiene (Gaebelein, 1968). El factor integrante en la educación cristiana es la aplicación de esta integración (p. 11).

Desde sus mismos comienzos el cristianismo ha integrado la fe con el conocimiento secular. El sistema hebreo de educación en la sinagoga incorporó las ideas griegas y romanas sobre la educación. De ese modo, durante la Edad Media, la Reforma y la Colonia, las instituciones educativas enfatizaron la teología como la asignatura principal y todas las otras disciplinas sólo facilitaron la comprensión humana de la fe. De acuerdo con De Jong (1990), “esta integración tradicional de la fe y el aprendizaje casi fue totalmente destruida después de la segunda guerra mundial” (p. 88). El secularismo, el humanismo y el pluralismo invadieron la sociedad y hasta la misma razón de ser de las instituciones educativas fueron seriamente cuestionadas.

Es de destacar que lo que distingue a las instituciones cristianas de las públicas es justamente la integración fe-enseñanza (Wilhoit, 1987). Sin embargo, en realidad las líneas divisorias entre fe y aprendizaje son muy difusas en las escuelas cristianas. Algunas

enfatan solamente la fe y subestiman el aprendizaje, mientras otras acentúan el aprendizaje y dejan a la fe en un rincón desolado del currículum.

A pesar de la relación ambigua entre la fe y el conocimiento, hay consenso entre los cristianos en que el cristianismo tiene implicaciones importantes para cada una de las áreas de la vida y del pensamiento. En una era materialista y secular no es fácil desarrollar una cosmovisión cristiana. Sire (1976, 1979), Blamires (1963, 1978), Holmes (1983) y Walsh y Middleton (1984), entre otros, enfatizan la importancia del pensamiento cristiano en el proceso de la vida y las prácticas cristianas.

La frase “integración fe-enseñanza” es usada ampliamente en los círculos educacionales religiosos. Algunas veces resulta como un eslogan y su significado tiende a aparecer distorsionado, difuso o ambiguo.

Análisis del término *integración*

Badley (1994) cuestionó el término “integración” en el contexto de la integración fe-enseñanza. Para él hay cinco significados posibles: fusión, incorporación, correlación, integración dialogal e integración de perspectiva. “Fusión significa que dos (o más) elementos fluyen o se mezclan para convertirse en una nueva entidad”. “Incorporación parece implicar que uno de los elementos desaparece en ... el otro”. En la correlación alguien muestra la relación entre la fe y la ciencia que señala los puntos de interés común. Integración dialogal es un “grado alto y continuo de correlación donde podríamos decir que la conversación ha comenzado entre las dos áreas”, y finalmente la “integración de perspectiva de la empresa educativa completa se la ve desde una perspectiva específica” (p. 25). Badley se inclina por el último significado, el de la integración de perspectiva porque provee una cosmovisión y reclama una coherencia educativa.

Gangel (1983), aunque reconoce que el término integración es utilizado ampliamente, prefiere el término como “armonía” con el significado de fusión, correlación, conexión, asociación y aplicación. Para él, la integración es un proceso tanto en principios como en práctica, tanto filosófico como pedagógico.

Análisis de la expresión *fe-aprendizaje*

Al examinar los términos “fe” y “aprendizaje” Wilhoit (1987) declaró:

Parece obvio que la existencia de los dos términos, fe y aprendizaje, sugiere dos esferas cualitativamente diferentes en la comprensión –algo como las categorías de manzanas y naranjas– con la cual nosotros como cocineros maestros tenemos que preparar un solo plato para servirles a nuestro alumnos hambrientos. (p. 78)

Wilhoit definió fe como “el área de la comunión personal con Dios valora las características tales como la confianza y el amor en lugar de la precisión del pensamiento o la conexión emocional” mientras “el aprendizaje es representado por algunas generalizaciones de la filosofía o las verdades inductivas controladas por la ciencia empírica”. Finalmente distingue ambos términos al decir que

el aprendizaje representa aquellas cosas que podemos verificar por el método científico (tales como el agua que es formada por dos partes de hidrógeno y una de oxígeno), mientras la fe se relaciona con aquellas cosas que no podemos probar o racionalizar (tales como el concepto que Dios es todopoderoso). Finalmente, entonces, la diferencia entre fe y aprendizaje es una cuestión de los orígenes, con la fe que representa la esfera de la comprensión como revelada por Dios en su Palabra, y el aprendizaje la esfera de la comprensión como descubierta y registrada por el hombre. (p.78)

Integración fe-aprendizaje o fe-enseñanza

En el tratamiento de cómo la perspectiva religiosa trata la realidad, y más específicamente la educación, no todos utilizan el término integración de fe y aprendizaje. Algunos hablan de “cosmovisiones”, otros prefieren hablar de la “mente cristiana”, de “misión” y un tercer grupo acepta el uso de “integración fe-enseñanza o fe-aprendizaje”.

Mente cristiana

Blamires (1963) distinguía a la mente cristiana de la secular.

Pensar secularmente es pensar con el marco de referencia atado a los límites de nuestra vida en la tierra . . . Pensar cristianamente es aceptar todas las cosas con la mente relacionada, directa o indirectamente al destino eterno del hombre como un hijo elegido y redimido de Dios (p. 44).

Usaba la palabra “mente” como un “conjunto de nociones y actitudes aceptadas colectivamente” (p. viii). Blamires creía que la mente cristiana no existe, y desafiaba a los cristianos a desarrollar esa mente cristiana basada en las características presentadas en la

segunda parte de su libro. Para él “la mente cristiana es un prerrequisito del pensamiento cristiano. Y el pensamiento cristiano es el prerrequisito de la acción cristiana” (p. 43).

Las ideas de Blamires presentadas en *The Christian Mind [La mente cristiana]* fueron desarrolladas posteriormente en *Recovering de Christian Mind [Recobrando la mente cristiana]* (1988). Gill (1989), por su parte, presenta el desafío de preservar una mente y actitud cristianas de discipulado en el mundo pluralístico y secularizado de hoy. Dirigiéndose a alumnos universitarios describe en forma práctica cómo desarrollar una mente cristiana. Barclay (1985) señala que la definición de mente cristiana de Blamires es demasiado teórica y que ésta es la razón por la cual Blamires niega la existencia de la mente cristiana. La definición de Barclay sobre la mente cristiana es más bíblica. “Creo que la mente cristiana es lo que la Biblia señala como la perspectiva que controla nuestra vida y pensamiento” (p. 15).

Sire (1990) declara que “la mente cristiana no comienza con una cosmovisión, ni siquiera con la cosmovisión cristiana. Comienza con una actitud. Por supuesto que esta actitud está enraizada en la cosmovisión cristiana” (p. 16). La actitud a la que se refiere Sire es la actitud de Jesús: humildad. Para Sire, la mente cristiana sólo puede alcanzarse siendo discípulos de Jesús, aproximándose al conocimiento, la cultura y la historia desde una perspectiva cristiana.

Holmes (1971) hace un análisis nuevo sobre el viejo debate entre el conocimiento y la fe, al tratar la relación entre el “pensamiento cristiano” y los diversos enfoques contemporáneos de conocimiento.

Cosmovisión cristiana

Walsh y Middleton (1984) realizan una de las más claras presentaciones de la cosmovisión cristiana. Tras analizar la definición de cosmovisión y cómo lograr una cosmovisión cristiana y bíblica, explican la relación entre la cosmovisión y la disciplina académica. Para ellos la cosmovisión es una visión preteórica de la totalidad de la realidad, basada en la fe o las creencias, porque todo análisis teórico sucede en el contexto de un paradigma filosófico. La cosmovisión determina el paradigma filosófico que sostiene la disciplina académica. Toda disciplina académica trata aspectos de la realidad, mientras que el paradigma filosófico toma la totalidad de la realidad (pp. 169-172).

Autores tales como Sire (1979, 1990), Knight (1989) y Pazmiño (1992) presentan introducciones claras y simples de las diversas cosmovisiones y al mismo tiempo las critican desde una perspectiva cristiana.

Holmes (1977) presentó ocho características de una cosmovisión. Cuatro de ellas, expandidas en su última obra *Contours of a World View* (1983), son las siguientes: (1) holística o integracional; (2) exploratoria, o de sistema abierto; (3) pluralista, o de exploración abierta y (4) confesional.

Sire (1990) sostiene que el análisis de la cosmovisión provee las bases para la integración:

1. "El análisis de la cosmovisión permite descubrir y examinar las presuposiciones subyacentes de cada una de las teorías académicas y disciplinas" (p. 155).

2. "El análisis de la cosmovisión permite a los cristianos identificar las presuposiciones bíblicas que subyacen a la erudición" (p. 156).

3. "El análisis de la cosmovisión provee una base para los estudios interdisciplinarios. Las preguntas reales que necesitan ser contestadas, tales como aquellas sobre Dios, los seres humanos y el universo, no van a ser respondidas exhaustivamente por ninguna disciplina académica" (pp. 156, 157).

Misión

En el ámbito educativo, los distintos aspectos de la historia y la misión de las escuelas cristianas señalan el propósito y el compromiso de sostener una cosmovisión cristiana distintiva. La lucha constante contra la secularización dificulta la asunción de esta cosmovisión. Ringenberg (1984) intenta una definición de lo que es un colegio cristiano cuando dice que

un colegio cristiano es una comunidad de creyentes, tanto docentes como alumnos que están dedicados a la búsqueda de un entendimiento del Creador divino, el universo que Él ha creado y el papel que cada criatura tiene en este universo. Los nombres de los cursos específicos pueden no diferir de aquellos que se brindan en un colegio secular. Lo que lo distingue dramáticamente es la actitud con que los eruditos cristianos enfrentan sus áreas de investigación. Para los alumnos cristianos, toda verdad es verdad de Dios, y su búsqueda es la pesquisa espiritual para entender mejor a Dios. (pp. 215, 216)

De Jong (1990) hizo un diagnóstico de la situación actual de los colegios parroquiales

contemporáneos al analizar cómo pierden su razón de ser y cómo recobran su misión. De ese modo,

la experiencia total de un colegio es un proceso de poner tanto el conocimiento como las habilidades en el contexto del sistema de valores, articulando ese conocimiento, esas habilidades y el sistema de valores en las visiones y el mundo de los alumnos. El resultado es una vida plena, una que continúa abierta y ensanchándose gozosamente a través de toda la vida. (p. 141)

Integración fe-aprendizaje o fe-enseñanza

Gaebelein (1968) presentó una definición abarcante de la integración fe-enseñanza: “Es la unión viviente de la asignatura, de la administración y aun de su personal, con la verdad eterna y el infinito modelo de la verdad divina” (p. 9).

Gaebelein (1968) enfatiza que “la educación cristiana puede alcanzar la integración en la totalmente abarcante verdad de Dios” (p. 8). Analiza tres componentes de la integración. El primero es el docente. Al considerar el proceso que tiene lugar cuando implementa la integración Gaebelein dice:

Cuando él [el docente] se convierte en cristiano por la regeneración, no recibe instantáneamente una cosmovisión completamente desarrollada sino que recibe un germen o embrión. Así como hay creyentes que crecen muy poco . . . así también hay otros que cuando se trata de desarrollar un marco de referencia consistente, permanecen como infantes. Por otro lado, otros realmente crecen. Es obviamente imposible esperar que todos los docentes cristianos crezcan. Pero no sólo no es imposible sino que es razonable esperar que los docentes cristianos tengan una cosmovisión comprensible inteligentemente y sostenida con convicción. (pp. 43, 44)

Un segundo elemento en la propuesta de Gaebelein es la integración de la asignatura. Expresó que algunas disciplinas son más difíciles de integrar que otras. La más difícil es Matemáticas, mientras Literatura e Historia son las más fáciles.

Como tercer elemento vital en la integración, Gaebelein señala la atmósfera escolar, una atmósfera que se extiende más allá del aula. Incluye todas las actividades extracurriculares: los programas culturales, la banda, el coro, los deportes, la disciplina estudiantil, los cultos y hasta los panfletos de publicidad que promueven la educación cristiana.

El modelo de integración de Gaebelein es un desafío a la enseñanza cristiana porque implica “trabajo arduo”. Sin embargo es una “obra gloriosa”, porque trata con la formación de “almas humanas en desarrollo” (p. 108).

De Jong (1989) concuerda con Gaebelin sobre la unidad de la integración de la fe y el aprendizaje. Señala que frecuentemente los cristianos piensan en “ramilletes” y que tienden a separar la fe del conocimiento de modo que la fe se conecta con la religión y el conocimiento se conecta con la ciencia, pero no hay relación entre todos los elementos. Por eso, “el desafío mayor que enfrenta la educación hoy es el de descubrir la unidad de todo conocimiento, de proveer una única visión mental, de brindar cada trozo de hecho interpretado y cada teoría a la sujeción de Cristo” (p. 46).

Holmes (1975) enfatiza la importancia del “clima de fe y aprendizaje”. Dice que se transmiten los valores “más por ejemplo que por precepto, más por sus pares que por los adultos, más por estar involucrados que por ser espectadores” (p. 82). Es más, los docentes son piezas claves en el clima de aprendizaje. Pueden inspirar a los alumnos, y éstos a su vez a sus compañeros. De ese modo emerge el clima de aprendizaje. “Es importante que el docente sea un cristiano transparente así como un erudito entusiasta y cuidadoso, y que no compartamentalice los dos sino que piense integralmente de sí mismo” (p. 83).

Integración versus pseudointegración

A veces la integración fe-enseñanza se define por contraste; lo que es y lo que no es. Heie y Wolfe (1987) distinguieron la integración de la pseudointegración. La diferencia entre la integración auténtica y la pseudointegración consiste en que la primera enfatiza “una manera de compartir integral” entre la visión judeocristiana y la disciplina, mientras que la última enfoca sólo lo “común integral”. La definición de Wolfe (1987) enfatiza el proceso de integración de fe-enseñanza. Integración tiene que ver “más sobre el proceso de cómo la verdad es comprendida que sobre la última unidad de la verdad divina” (p. 5).

Integración como proceso deliberado

Rasi (1993) proporciona una definición que señala el proceso, particularmente su intencionalidad. Integración de fe y enseñanza es

un proceso sistemático y deliberado de encarar la empresa educativa en su totalidad desde una perspectiva bíblica. Su objetivo es asegurar que los alumnos bajo la influencia de docentes cristianos y por el tiempo cuando dejan la escuela han internalizado los valores bíblicos y ven al conocimiento, la vida y el destino desde un punto de vista cristocéntrico, orientado hacia el servicio

y hacia el Reino de los Cielos. (p. 10)

A menudo la integración ocurre espontáneamente sólo como parte del currículum oculto del docente. El modelo docente y las relaciones propicias pero esporádicas entre la asignatura y los asuntos espirituales no son suficientes para alcanzar la integración deseada.

Una cosmovisión cristiana se operativiza sólo cuando los docentes integran esos principios en la práctica al nivel del aula y promueven su integración en la vida de los alumnos. La integración de la fe y el aprendizaje debe abarcar el currículum formal, informal y oculto de las escuelas y los colegios.

Integración fe-aprendizaje en el currículum formal

Jaarsma (1953) publicó una colección de lecturas sobre la educación cristiana. Entre esas lecturas algunas tratan sobre la organización e implementación del programa de educación cristiana. Su visión cristiana del currículum enfatiza a la Biblia como centro del currículum, y su continuidad y coherencia en el aprendizaje. Jaarsma ofrece tres sugerencias para la implementación de la integración en el currículum.

Primero, la visión cristiana del aprendizaje hace que la relación docente alumno sea básica a la relación alumno-currículo. Segundo, la coherencia del currículum demanda áreas unificadas de aprendizaje, manteniendo la completitud de vida si aceptamos que debemos alcanzar la vida en el corazón. Tercero, las Escrituras deben permear las áreas unificadas del aprendizaje con sus perspectivas y mandatos (la cursiva es del autor, pp. 268-269).

Jaarsma reconoció la base escritural del currículum en las escuelas cristianas, donde sobresalen el amor, la fe y la obediencia, y sugirió áreas de coherencia en ese marco de referencia. No creyó en la necesidad de una nueva organización del currículum, ni en la fusión de áreas, sino en la coherencia y el significado.

Estoy defendiendo la representación continua de la vida. Si la madurez se caracteriza por la aceptación de la vida de corazón, y si la escuela busca la madurez, entonces la escuela debe considerar la vida. La educación cristiana se preocupa por la aceptación de la vida como la ven las Escrituras. Y debe conducir al estudiante a entender la vida de forma coherente. La vida no puede ser entendida de otra manera. No es aceptada por el corazón de forma compartamentalizada (p. 262).

Por lo tanto, de acuerdo con Jaarsma, uno de los primeros principios que guían el

diseño del currículo para las escuelas primarias y secundarias es “el hecho de la unidad de vida en el individuo y en la colectividad como totalidad” (p. 277). Después de presentar la antítesis de la educación cristiana versus la educación no cristiana, el autor considera que es fácil representar esa antítesis sobre el papel, pero “cuando vamos a trabajar sobre el proceso educativo en sí mismo, esta función no siempre es obvia” (p. 459).

Dos años después del trabajo de Jaarsma, un libro editado por Rupert Davis (1956) compiló una serie de ensayos que tratan sobre la relación entre las disciplinas académicas y el cristianismo. Aunque el libro no presenta ideas concretas para la implementación de la fe cristiana le da al lector una perspectiva cristiana para presentar las disciplinas académicas.

La relación entre la asignatura y el individuo fue objeto de discusión por el St. Olaf College Self Study Committee (1956). El estudio explicaba que las ciencias personales están más cercanas a las humanidades que las abstractas, porque presuponen que la persona es una criatura de Dios creyente, adoradora, amante, activa, conocedora y creativa. Por lo tanto, jerarquizan a las ciencias, desde la más cercana hasta la más alejada del ser humano:

1. Teología
2. Filosofía
3. Literatura
4. Bellas Artes
5. Historia
6. Ciencias Sociales
7. Ciencias Naturales
8. Lógica, Lenguaje, Matemática (p. 115)

El St. Olaf College Self Study Committee (1956) identifica claramente el “locus” de la integración. Pone énfasis en la primacía de los alumnos en la tarea de integración. “Aunque el currículo tenga cohesión y aunque se relacione con la enseñanza, la integración nunca se llevará a cabo a menos que la haga el alumno. Otro tipo de integración es un fracaso” (p. 117). La tarea del colegio, cumplida por docentes y por el currículo tiene dos aspectos: (1) incitar la expectativa de relacionarla con el aprendizaje y (2) facilitar la integración educativa (p. 118).

Para Miller (1960) la implementación de la integración es un “experimento” en las instituciones educativas superiores. Describió dos condiciones que se tienen que dar para posibilitar la integración de la fe y el aprendizaje: (1) educación de primer nivel y (2) apoyo constante.

1. No es posible conducir un experimento fructífero en la relación de la fe y la educación a menos que la educación sea de primera calidad. Ninguna lección de calidad puede enseñarse con un nivel académico menor.
2. No puede uno ilusionarse sobre el hecho de que una dedicación a este tipo de trabajo en nuestros colegios cristianos requerirá un “proceso de venta” arduo y sostenido, especialmente entre los que apoyan a las escuelas. (pp. 179, 180)

El problema de la relación entre la teoría y la práctica en la fundamentación de la educación religiosa fue ampliamente presentado por Burgess (1975). Su intención era conectar la teoría y la práctica en la educación religiosa y tomar algunas medidas para resolver el problema de establecer un fundamento ilustrado. Examinó la literatura teórica sobre educación religiosa e identificó cuatro posibilidades: la forma socio-cultural, la tradicional teológica, la teológica contemporánea y la de las ciencias sociales. Burgess confrontó esas formas teóricas con algunas categorías prácticas de la educación religiosa, tales como los objetivos, el contenido, el alumno, el docente, el medio y la evaluación. Finalmente hizo un llamado a los docentes para que sean conscientes de la relación que existe entre lo que intentan hacer y lo que hacen.

A fines de la década de 1960, el Calvin College hizo un intento serio de introducir un currículo de nivel superior basado en la filosofía cristiana. El informe de este intento se presenta en el documento *Christian Liberal Arts Education [Educación cristiana de las artes liberales]* (Calvin College Curriculum Study Committee, 1970). El informe presenta una fundamentación para la educación cristiana de las artes liberales y sugiere un diseño curricular que fue probado durante dos años. Este diseño proporciona la perspectiva cristiana para cada asignatura y los logros deseables por parte de los estudiantes. En resumen, lo que intentaba era presentar de forma práctica las metas de la educación cristiana, concretadas a través del currículo formal de un colegio cristiano.

Beverluis (1971), en un libro pequeño, propone una simplificación radical de la

filosofía educativa para las escuelas cristianas. Procura responder a lo que las escuelas cristianas debieran estar apuntando, las razones, y las mejores estrategias. Además describe el rol del docente y del alumno en relación con el currículo. Destaca la importancia de la participación e interacción de los alumnos, el currículo y la orientación de los docentes. La educación cristiana ocurre cuando, en respuesta al currículo, y guiado por el docente, los alumnos se vuelven compasivos, interactúan con la vida y descubren no sólo teórica sino prácticamente cómo interactúan la religión y un individuo.

El libro editado por Smith (1972) está especialmente dirigido a los alumnos universitarios más jóvenes. Intenta guiarlos en su camino por la universidad y asegura que “el cristianismo y la erudición comprenden dos lados de la misma moneda de la verdad de Dios” (p. vi). El libro en cuestión está organizado en tres áreas académicas: humanidades, ciencias sociales y ciencias naturales, donde los autores de los ensayos presentan la filosofía cristiana subyacente para cada área.

Oppewal (1985) distinguió dos formas de integración en el currículo formal: (1) formar una interpretación cristiana o una evaluación secular de las asignaturas y (2) ubicar la integración en forma transversal a todas las disciplinas académicas, de modo que el contenido sea interdisciplinario, la perspectiva cristiana funcione al nivel de la organización del tema y la inclusión de los materiales bíblicos sean parte de la asignatura (p. 21).

La crítica de Malik (1982) a la universidad sugiere ver a la universidad desde una perspectiva cristiana. Encuentra que la universidad contemporánea está alejada de Cristo, y propone la creación de un instituto que controle y critique a la universidad desde un punto de vista cristiano.

Herbert W. Byrne (1977) procura presentar una aproximación bibliocéntrica coherente a los problemas de la educación. Destaca la importancia de tener una filosofía cristiana clara que oriente al currículo en las escuelas cristianas. Byrne señala varias formas en que la filosofía cristiana puede estar al servicio de la educación:

(1) al proveer una cosmovisión que le de unidad, (2) una filosofía de vida que le de sentido, (3) énfasis en los valores verdaderos y objetivos que dan orientación y dirección, (4) sistematizando el contenido al mostrar las relaciones y las interrelaciones en la totalidad de la verdad, que provee un patrón para el currículo (p. 64).

Byrne sostiene que la filosofía cristiana tiene sus implicaciones en el proceso

educativo: en la naturaleza, las metas, los objetivos de la educación y la relación docente alumno, en el currículo y en los métodos. Respecto del currículo, el autor resume la posición cristiana del currículo como cristocéntrica, relacionada con el alumno, aplicada socialmente e integrada a la Biblia. Byrne critica la educación cristiana contemporánea al decir que los docentes cristianos enseñan las asignaturas con un marco de referencia secular. “Pocos docentes cristianos han aprendido a usar las implicaciones de la filosofía cristiana de la vida como está en la Biblia, como una guía directa en el proceso de enseñanza-aprendizaje” (p. 181). En respuesta a esta declaración, en la tercera sección de su libro, Byrne considera cómo diversas áreas académicas se pueden integrar, organizar y preparar para su uso en el aula desde una perspectiva de la verdad.

Gangel (1983) considera la implementación de la integración de la fe y el aprendizaje en el currículo de los colegios bíblicos.

Akers y Moon (1980a, 1980b) proporcionan una fundamentación racional para la implementación de la integración de la fe en el currículo formal y ofrecen ideas prácticas sobre cómo implementarlas. Analizan el rol del docente en el proceso de implementación, la inclusión de la integración en el plan de clase y las metodologías más efectivas para promover la integración en las vidas de los alumnos.

Esfuerzos institucionales de integración fe-aprendizaje

Algunas instituciones educativas hicieron intentos de presentar la integración de la fe en distintas disciplinas. Crenshaw y Flanders (1984) compilaron una serie de ensayos escritos por profesores del Central Methodist College, quienes enfatizaron la importancia de proveer una educación centrada en los valores. David Beck (1991) publicó un libro que intentó establecer un

modelo para llevar a cabo la apertura de la mente norteamericana a la verdad absoluta, a los valores absolutos y a la Biblia como revelación divina. Intenta integrar nuestras creencias en un Dios infalible y relacionar la revelación de las Escrituras con las distintas disciplinas académicas (p.8).

Otras instituciones están trabajando en la integración de la fe en la educación. Algunas de ellas son las siguientes:

1. La serie *Through the Eyes of Faith [Por los ojos de la fe]*, publicada por Harper Colleges Publishers y la Christian College Coalicion.

2. *Integrating the Faith [Integrando la fe]* (1987), editado por Moser y Schmidt, una guía para docentes de las escuelas luteranas.

3. El *Institute for Christian Teaching [Instituto de Educación Cristiana]*, una institución de la Iglesia Adventista que ofrece seminarios y desarrolla recursos para promover la integración de la fe y el aprendizaje en las escuelas, colegios y universidades adventistas.

4. *Christian Schools International [Escuelas Cristianas Internacionales]* es una institución que provee materiales para docentes y alumnos desde una perspectiva cristiana.

5. El *Calvin Center for Scholarship [El Centro Calvinista para la Erudición]* así como el Colegio Wheaton publican libros y monografías sobre distintos aspectos de la integración.

6. Localizado en Canadá, el *Institute for Christian Studies [Instituto para Estudios Cristianos]* reúne expertos interesados en la investigación de la temática, no sólo del continente norteamericano sino de otros continentes.

Sugerencias prácticas sobre la implementación de la integración en la escuela secundaria

Steensma y Van Brummelen (1977) procuraron proveer una visión bíblica al currículo de las escuelas primarias y secundarias cristianas. Basaron la selección del contenido en lo siguiente:

- (1) la relación de la Biblia con la disciplina; (2) el significado que la investigación de ese aspecto provee para la vida; (3) el método de investigación usado por esa disciplina; (4) la interrelación de las otras disciplinas con esa disciplina; (5) las implicaciones de lo mencionado anteriormente para el currículo primario y secundario (p. 16).

De acuerdo con Steensma y Van Brummelen la selección del contenido y la organización de las experiencias de aprendizaje para cada asignatura deben estar basadas en la Biblia. Aunque la Biblia no ofrece fórmulas para la selección del contenido y la organización de las experiencias de aprendizaje, “el estudio de las Escrituras provee entendimiento al tema de la creación, la caída, la redención y el reino de Cristo, y el lugar del hombre y su rol en este mundo” (p. 17). Los autores explican que en la educación secundaria, la diferencia entre las asignaturas debe notarse más que en la escuela primaria.

El tema de la implementación intencional de la fe en el aprendizaje es bien presentado por Fowler (1990). Introduce la idea de que la mera intención de querer ser cristiano no es suficiente. “La primera y más importante cuestión en la búsqueda de una escuela cristiana es ¿en qué medida nuestra práctica, a pesar de nuestros intentos de ser cristianos, se distorsiona por la influencia del medio cultural?” (p. 42). Fowler replica que si las creencias cristianas que sostienen a las escuelas cristianas se distorsionan por el medio cultural, la enseñanza y el currículo también se distorsionan. “El asunto no es nuestras intenciones, o lo que decimos que hacemos. El asunto es ¿qué le da forma a nuestra práctica?” (p. 42). Van Brummelen (1990a, b, c), en el libro editado por Fowler trata acerca del rol de los alumnos, los docentes y el currículo en la implementación de la integración. Pone sobre los alumnos la responsabilidad de portar la imagen de Dios. En tanto los docentes cumplen tres funciones: guiar, mostrar y capacitar. La función guiadora implica el hecho de ser un modelo en discipulado de tal modo que invite a los alumnos a seguir a Jesús. La función de mostrar significa “abrir a los alumnos lo que todavía no conocen o no pueden hacer” (p. 160). Es comprender la psicología del alumno y los estilos de aprendizaje y ser capaz de ajustar la enseñanza a esos conocimientos. La función de capacitar significa “proveer al alumno de la competencia y la voluntad necesarias para que funcionen como discípulos efectivos del Señor en el mundo de hoy” (p. 160). Para el autor, esta última función es la meta última de la educación cristiana. Respecto del currículo, Van Brummelen sostiene la imposibilidad de un currículo neutral y explica que la implementación de la integración de la fe y el aprendizaje en el currículo es más apropiada al nivel de la unidad (p.182) que al nivel de los objetivos o de cada clase.

La División del Pacífico Sur de la Iglesia Adventista del Séptimo Día publicó una serie de *Guías Curriculares* que ofrecen ideas prácticas para integrar valores cristianos en el currículo. Las guías —una por cada asignatura— contienen: (1) una declaración de las presuposiciones cristianas que subyacen cada asignatura, y (2) ejemplos de valores cristianos que pueden ser integrados con diversos temas. La traducción castellana de esos materiales están disponibles a través del Instituto de Educación Cristiana.

Investigaciones sobre Integración de la fe y el aprendizaje

Muy pocos estudios investigaron la realidad de la integración en la educación

cristiana. El *Search Institute* hizo un mega-estudio sobre la educación cristiana protestante (Benson y Eklín, 1990), que incluyó a 11.000 individuos de 561 congregaciones de las seis iglesias protestantes más importantes de Norteamérica (Discípulos de Cristo, Iglesia Evangélica Luterana de Norteamérica, Iglesia Presbiteriana, Iglesia Unida de Cristo y la Iglesia Unidad Metodista). El estudio versaba sobre la fe, la lealtad a la iglesia, la biografía religiosa, la vida congregacional y la dinámica de la educación formal cristiana.

Aunque ese estudio trataba mayormente la madurez de la fe como resultado de la educación provista por la iglesia, algunas de las conclusiones relacionadas con la efectividad de la educación cristiana son llamativas.

1. La educación cristiana efectiva tiene un beneficio posible tanto para los adultos como para los adolescentes, en parte porque el desarrollo de la fe se entiende mejor como un proceso que dura toda la vida (p. 53).
2. Los factores de efectividad pueden agruparse usando las mismas categorías del aprendizaje académico: características de los docentes, del pastor, del proceso educativo, del contenido educativo, el interés de los pares por el aprendizaje, y las metas y objetivos (p. 53).
3. Un proceso educativo efectivo descansa no sólo en el sentido tradicional de la transmisión del conocimiento sino emerge de la experiencia (p. 54).
4. Un programa efectivo para adolescentes requiere que los docentes tengan una experiencia educativa valiosa (p. 54).
5. Un contenido efectivo para adolescente requiere una mezcla del conocimiento bíblico y una comprensión de la medida en que eso es significativo para los problemas de la vida que enfrenta cada grupo de edad (p. 54).
6. Es importante tener misión y objetivos claros, en parte porque el proceso de determinarlos y evaluarlos provee un propósito compartido y sentido de equipo (p. 54).
7. Es importante la madurez de fe de los docentes. A mayor madurez de fe de los docentes, mayor crecimiento en la fe de los alumnos (p. 54).

La mayoría de los factores relacionados con la efectividad de la educación cristiana “pueden ser controlados por la escuela y la congregación; por lo tanto, teniendo el apoyo, el compromiso, y la energía necesarios, es posible resaltar la efectividad” (p. 57).

Otro estudio importante sobre la madurez de la fe fue también conducido por el *Search Institute* a pedido de la Iglesia Adventista de Norteamérica. La muestra estuvo conformada por 14.748 personas (12.142 jóvenes, 1.882 padres, 383 docentes, 176 directores de escuela y 155 pastores). Dudley (1992) al publicar los resultados del estudio identifica algunos factores a cargo de la escuela que promueven la madurez de fe y la lealtad denominacional.

Ellos son:

1. Los docentes son competentes.
2. La disciplina es justa.
3. Los docentes son solícitos y ayudadores.
4. El espíritu se mantiene en alto en la escuela.
5. Los docentes no menosprecian a los alumnos.
6. La escuela mantiene las normas adventistas y su estilo de vida.
7. Los alumnos tienen voz en las normas de la escuela.
8. Los programas de educación religiosa son de alta calidad.
9. Los alumnos le cuentan a sus docentes sobre su fe (p. 251).

Esos factores pueden clasificarse en tres áreas: (1) Características de los docentes; (2) clima de la escuela; (3) programas religiosos y conversaciones sobre la fe (p. 252). “Aunque las nueve características son importantes, la que tiene más relación con la madurez de fe es la calidad de los programas de educación religiosa” (p. 252). Entonces, este estudio parece afirmar que “el crecimiento de la madurez de fe de los alumnos y la lealtad denominacional se promueve más al ofrecer programas de educación religiosa de alta calidad en un ambiente escolar solícito y ayudador” (p. 253).

El interés de los docentes en la integración fe-enseñanza apareció en un estudio sobre hábitos y preferencias de lectura que se hizo a docentes adventistas norteamericanos, conducido por Beverly Robinson-Rumble (1993). Ella descubrió que uno de los temas más elegidos en las preferencias de lectura era el de la integración (4.2 en una escala de 0-5).

A modo de síntesis de la revisión bibliográfica

La literatura sobre la integración fe-enseñanza-aprendizaje ha ido cambiando durante la última mitad de este siglo. La mayoría de los primeros trabajos (Jaarsma, Gaebelein, St. Olaf) promovían la inclusión de la perspectiva cristiana en el currículo. La literatura posterior presenta un punto de vista defensivo contra la amenaza del secularismo y el humanismo, y trata de defender la filosofía de la educación cristiana.