
Catequesis prescriptiva y pensamiento complejo

Un análisis del *Directorio para la Catequesis*

JAVIER DÍAZ-TEJO *

Universidad Finis Terrae (Chile)

javier.diaz@uft.cl

Recibido 15.02.2026/ Aprobado 13.04.2026

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6624-1806>

DOI: <https://doi.org/10.46553/teo.2026.5457>

RESUMEN

Este artículo analiza la concepción prescriptiva de la catequesis contenida en el *Directorio para la Catequesis* (2020), interrogando su grado de compatibilidad con una perspectiva de pensamiento complejo. En un contexto marcado por la incertidumbre y aceleración social, el estudio adopta el pensamiento complejo como lente epistémico para examinar el marco normativo que orienta la catequesis en la Iglesia universal. A partir de la identificación de cinco criterios operativos, el artículo aplica un análisis sistemático al Directorio. Los resultados muestran afinidades significativas con una comprensión relacional y procesual de la catequesis, junto con tensiones persistentes en la explicitación epistemológica de algunos rasgos centrales de la complejidad.

Palabras clave: Catequesis prescriptiva; Pensamiento complejo; Directorio para la Catequesis; Catequética; Educación de la fe.

* Licenciado en Catequética por la Pontificia Universidad Salesiana (Roma) y Magíster en Educación. Ex presidente de la "Sociedad de Catequetas Latinoamericanas". Académico y Coordinador de Investigación y Publicaciones del Instituto "Escuela de la Fe" de la Universidad Finis Terrae (Chile).

Prescriptive Catechesis and Complex Thinking An Analysis of the Directory for Catechesis

ABSTRACT

This article examines the prescriptive conception of catechesis articulated in the *Directory for Catechesis* (2020), assessing its degree of compatibility with a complex thinking perspective. In a context marked by uncertainty and social acceleration, the study adopts complex thinking as an epistemic lens to analyze the normative framework guiding catechesis in the universal Church. By identifying five operational criteria, the article applies a systematic analysis to the Directory. The findings reveal significant affinities with a relational and process-oriented understanding of catechesis, alongside persistent tensions in the epistemological articulation of certain core features of complexity.

Keywords: Prescriptive Catechesis; Complex Thinking; Directory for Catechesis; Catechetics; Faith Education.

1. Introducción

La Catequética, área propia de la Teología Pastoral, es la disciplina encargada de orientar la acción catequística de la Iglesia. Borello la definía como «una ciencia teórico-práctica que, con los principios de la teología y los aportes de algunas ciencias del hombre, estudia y orienta la acción catequística de la comunidad eclesial, a la luz de la fe»¹. Esta caracterización pone de relieve dos rasgos fundamentales: su raíz teológico-eclesial y su orientación hacia interlocutores concretos.

La catequesis acontece siempre en el encuentro con personas situadas en contextos biográficos, culturales y sociales específicos. Por ello, la comprensión de dichos contextos no constituye algo secundario en la tarea catequética, sino una exigencia interna de su identidad misionera y formativa. La transmisión de la fe se inscribe necesariamente en procesos históricos y sociales que condicionan las formas de recepción, interpretación y apropiación del mensaje cristiano.

¹ Javier Díaz Tejo y Lorena Basualto Porra (Coord.), *Obras pastorales de Mario Borello. Claves para una lectura actualizada* (Santiago: Universidad Finis Terrae, 2023), 231

En el mundo contemporáneo, estos contextos se caracterizan con frecuencia por una percepción extendida de crisis y transformación acelerada. Ya el Concilio Vaticano II advertía que la humanidad atravesaba una época marcada por «cambios rápidos y profundos»², percepción que se ha intensificado en las décadas posteriores. Diversos diagnósticos culturales y eclesiales coinciden en señalar que la vida social actual se encuentra atravesada por una creciente interdependencia global, por trayectorias biográficas menos lineales y por un pluralismo cultural y religioso cada vez más acentuado.

El propio *Directorio para la Catequesis* (en adelante, DC) reconoce este escenario cuando afirma que «la cultura contemporánea es una realidad muy compleja... han aumentado las conexiones y las interdependencias... generando así diversas situaciones concretas y cambiantes»³. En este marco, las personas se aproximan a la vida y a la fe desde experiencias culturales heterogéneas y con itinerarios existenciales difíciles de clasificar.

«Sin duda, nos encontramos frente a un crecimiento del indiferentismo religioso (que debe comprenderse en sus motivaciones), pero no frente a un crecimiento del ateísmo. Estamos dentro de la difusión del pluralismo religioso, de la globalización y del mestizaje religioso»⁴

Ante este tipo de contextos, diversos autores han señalado la necesidad de desarrollar formas de pensamiento capaces de articular relaciones, tensiones y transformaciones sin reducirlas prematuramente a esquemas simplificadores. Este horizonte ha sido descrito habitualmente mediante la noción de pensamiento complejo.

Sin embargo, incluso en contextos caracterizados por alta complejidad sociocultural, el nivel prescriptivo de la Iglesia continúa desempeñando un papel clave en la configuración de la catequesis.

2 Concilio Vaticano II, *Gaudium et spes. Constitución sobre la Iglesia en el mundo contemporáneo* (Bilbao: Mensajero, 1984), n. 4

3 Pontificio Consejo para la promoción de la Nueva Evangelización, *Directorio para la Catequesis* (Bogotá: CELAM, 2020), n. 320

4 Luciano Meddi. *Catequética. Manual de Catequética Fundamental* (Bonum/PPC, 2023)

En tal plano se definen oficialmente la identidad, la finalidad y los rasgos fundamentales del servicio catequístico, llamados posteriormente a concretarse en los niveles diocesanos y comunitarios.

En este cruce entre complejidad sociocultural, prescripción eclesial y educación de la fe se sitúa la pregunta que orienta el presente trabajo: ¿en qué medida la concepción prescriptiva de la catequesis, tal como se expresa en el DC, resulta compatible con una perspectiva de pensamiento complejo aplicada a los procesos educativos de la fe?

Para abordar esta cuestión, el artículo presenta primero una síntesis del pensamiento complejo como lente epistemológica; luego examina el modo en que el DC describe la catequesis en su nivel prescriptivo; y, finalmente, contrasta ambos marcos con el fin de identificar afinidades y tensiones.

Conviene precisar desde el inicio que el análisis se mantiene deliberadamente en un plano analítico-descriptivo. El objetivo no consiste en proponer reformas operativas ni en establecer un criterio normativo externo para evaluar el magisterio catequético, sino en examinar el grado de compatibilidad entre una lógica prescriptiva y los supuestos del pensamiento complejo cuando ambos se consideran en su articulación conceptual.

2. Marco teórico: el pensamiento complejo como lente epistemológico

2.1 Rasgos básicos del pensamiento complejo

Diversos autores han señalado que los desafíos contemporáneos (en ámbitos como la educación, la política, la economía o la organización social) se caracterizan por niveles crecientes de interdependencia, incertidumbre y transformación. En este contexto, la comprensión de muchos fenómenos exige modos de pensamiento

capaces de integrar múltiples dimensiones, sin reducirlas a esquemas lineales.

Desde finales del siglo XX se ha ido configurando un horizonte intelectual que intenta responder a este desafío, habitualmente designado como pensamiento complejo. Según Maldonado (2019), en su desarrollo pueden distinguirse, de manera general, dos orientaciones complementarias. Por una parte, una complejidad vinculada al estudio formal de sistemas dinámicos en disciplinas como la física, la biología o la matemática; por otra, una reflexión más amplia sobre las implicaciones epistemológicas y culturales de la complejidad, asociada especialmente a la obra de Edgar Morin⁵. Esta segunda orientación extiende el problema de la complejidad al análisis de fenómenos sociales, culturales y educativos, subrayando la necesidad de pensar las relaciones entre orden y desorden, estabilidad y transformación, análisis y síntesis.

Hablar de complejidad implica asumir desde el inicio la dificultad de una definición unívoca. El término ha sido utilizado en múltiples campos del conocimiento y posee un carácter necesariamente polisémico.⁶ Más que designar una teoría única, remite a un horizonte intelectual que busca comprender la realidad como una trama dinámica de relaciones y procesos interdependientes.

Con fines operativos, en este artículo se entenderá por complejidad el conjunto de condiciones de existencia de una realidad concebida como red de sistemas dinámicos interrelacionados que interactúan con su entorno en múltiples escalas. Estos sistemas operan lejos del equilibrio, presentan comportamientos no lineales y generan propiedades emergentes mediante procesos de retroalimentación y autoorganización. En este sentido, la complejidad no se refiere simplemente a lo complicado o difícil de analizar, sino a una realidad profundamente relacional, abierta y cambiante, en la

5 Para una iniciarse en su pensamiento, se recomienda cf. Edgard Morin, *Introducción al pensamiento complejo* (Barcelona: Gedisa, 2005), 87-110

6 Cf. Nahuel Aurelio Luengo y Fidel Francisco Martínez Álvarez, *La educación transdisciplinaria* (Buenos Aires: Comunidad Editora Latinoamericana, 2018), 57

que el orden y la novedad emergen de la interacción entre múltiples factores.

A partir de esta comprensión general es posible identificar algunos rasgos básicos del pensamiento complejo. No constituyen un sistema cerrado ni exhaustivo, sino orientaciones conceptuales que permiten reconocer su diferencia respecto de las perspectivas mecanicistas tradicionales.

2.1.1 Relacionalidad

El pensamiento complejo parte del supuesto de que los fenómenos no existen como entidades autosuficientes, sino como nodos dentro de redes de interdependencia. Comprender un fenómeno implica, por tanto, examinar las relaciones que lo constituyen y las condiciones que lo hacen posible.

En coherencia con este enfoque, se evitan explicaciones monocausales y se privilegia el análisis de interacciones, mediaciones y efectos recíprocos. Los fenómenos son considerados dentro de sistemas de relaciones más amplios, en los que cada elemento adquiere sentido en interacción con otros.

2.1.2 Multinivel y recursividad

La realidad se despliega simultáneamente en múltiples escalas que se influyen mutuamente. El pensamiento complejo se mueve entre estos niveles y reconoce bucles de retroalimentación entre ellos.

Desde esta perspectiva, los procesos no se comprenden como secuencias lineales, sino como dinámicas circulares en las que los efectos pueden influir nuevamente sobre las causas. La comprensión de un fenómeno exige, por tanto, integrar distintos niveles de análisis y reconocer las interacciones que se producen entre ellos.

2.1.3 *Apertura a la incertidumbre*

En sistemas complejos las relaciones causa-efecto no son plenamente previsibles. Por ello el pensamiento complejo renuncia al ideal de certeza absoluta y trabaja con hipótesis provisionales, escenarios abiertos y aprendizajes iterativos.

Esta apertura implica reconocer límites en la capacidad de predicción y control, así como mantener disponibles los marcos interpretativos para su eventual revisión cuando emergen resultados inesperados.

2.1.4 *Sensibilidad a la emergencia*

Cuando múltiples elementos interactúan dentro de un sistema pueden surgir propiedades nuevas que no se reducen a la suma de las partes que las componen. Estas propiedades emergentes constituyen un rasgo característico de los procesos complejos.

El pensamiento complejo busca captar estas configuraciones dinámicas sin reducirlas a explicaciones fragmentarias. En este sentido, atiende simultáneamente a partes, relaciones y totalidades, evitando tanto el reduccionismo analítico como las visiones holísticas simplificadoras.

2.1.5 *Co-transformación reflexiva*

El pensamiento complejo reconoce que los sistemas se transforman al mismo tiempo que transforman su entorno, y que el conocimiento no se produce desde una posición externa o neutral. Conocer implica intervenir, y toda intervención genera efectos en el sistema observado.

Por ello, el pensamiento complejo incorpora la reflexividad como dimensión constitutiva del conocimiento. El investigador o la institución que observa forma parte del sistema que estudia y participa, de algún modo, en su transformación.

En conjunto, el pensamiento complejo puede describirse como un modo de conocer relacional, multinivel y reflexivo que asume la incertidumbre, atiende a la emergencia y reconoce la implicación del observador en los procesos que analiza.

Estos y otros rasgos básicos del pensamiento complejo se han ido integrando paulatinamente en distintas disciplinas, tanto básicas como sociales y humanas; el mundo pedagógico tiene varios ejemplos⁷.

Distinta parece ser la situación de la Teología católica. Aunque esta reflexión no ha sido ajena a cuestiones afines (como la recepción teológica de la evolución, ciertas corrientes procesuales, los diálogos contemporáneos entre ciencia y religión o, más recientemente, algunas aproximaciones a la ecología integral y a la epistemología interdisciplinaria), la incorporación explícita del pensamiento complejo como marco epistemológico y metodológico sigue siendo desigual y todavía no consolidada. Con base en un relevamiento bibliográfico exploratorio, el diálogo entre la Teología católica y el pensamiento complejo parece ser aun un campo incipiente. Específicamente en el área hispanoamericana, el relevamiento bibliográfico realizado sugiere que esta recepción se concentra especialmente en algunos núcleos específicos: educación religiosa y pluralismo, epistemología teológica, ecología integral, moral interdisciplinaria y, más recientemente, análisis curriculares inspirados en ciencias de la complejidad⁸. Lo que resulta menos frecuente es encontrar trabajos que integren de modo sistemático (no solo como

7 Una breve visión histórica de la vinculación entre pedagogía y pensamiento complejo se encuentra en Javier Díaz-Tejo y Javier Vega-Ramírez, «Thresholds of Self-Organisation in Catholic Religious Education: A Complex Analysis of Curricula in Latin America», *Religions* 17, n.º 2 (2026) <https://doi.org/10.3390/rel17020178>.

8 Algunos ejemplos de esta acotada lista, son: Andreu Luzarraga, A., «La epistemología de la complejidad, de Edgar Morin, aplicada a la teología», *Surge* 74, n.º 693 (2016): 69-89; José Luis Bonilla Morales, *Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad* (Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2016); Carlos Mendoza-Álvarez, «Los entretejidos del conocimiento complejo», *Ephata* 1 (2019): 53-68; C. M. Montero Orphanopoulos, «La epistemología de la teología moral contemporánea», *Estudios Eclesiásticos* 100, n.º 392 (2025): 11-37 y Victorino Pérez Prieto, «Toda la Realidad es relación: de San Agustín y San Buenaventura a Edgard Morin y Raimon Panikkar», *Proyección. Teología y Mundo Actual*, n.º 296 (2025): 9-24. <https://doi.org/10.59798/ptma.2025.296.5982>.

telón de fondo) categorías propias del paradigma de la complejidad en la estructura interna de la reflexión teológica. Por ello, más que hablar de ausencia de recepción, parece más adecuado afirmar que, en el mundo hispanohablante, existe una recepción selectiva, desigual y aún emergente del pensamiento complejo en la teología católica contemporánea.

Esta situación justifica dar un paso desde la Catequética por medio de un análisis exploratorio que ponga en diálogo el marco prescriptivo del DC con algunos criterios operativos derivados del pensamiento complejo.

2.2 Criterios operativos para el análisis

Para los fines de este estudio no basta con describir los rasgos generales del pensamiento complejo; es necesario traducirlos en criterios operativos que permitan examinar en qué medida una institución, práctica o proceso actúa según lógicas compatibles con esta perspectiva.

Los criterios que se presentan a continuación no pretenden agotar el fenómeno de la complejidad, sino ofrecer un marco analítico que permita orientar la lectura del DC. Cada criterio se acompaña de indicadores que facilitan su aplicación en el análisis del documento.

(Nota metodológica: en todos los criterios se utilizará una escala analítica de tres niveles —baja, media y alta complejidad— según el grado en que los indicadores propuestos se encuentren integrados en el fenómeno analizado.)

2.2.1 Criterio de relacionalidad

Pregunta orientadora: ¿El fenómeno analizado es comprendido explícitamente como una red de relaciones?

Indicadores operativos:

- reconocimiento de interdependencias entre actores o sistemas
- rechazo de explicaciones monocausales
- consideración de mediaciones y efectos cruzados entre procesos

2.2.2 *Criterio de recursividad*

Pregunta orientadora: ¿Se integran distintos niveles de análisis y se reconocen retroacciones entre ellos?

Indicadores operativos:

- articulación entre dinámicas locales y marcos más amplios
- identificación de bucles de retroalimentación entre niveles
- ajuste de la acción a partir de efectos generados en otras escalas

2.2.3 *Criterio de incertidumbre*

Pregunta orientadora: ¿La incertidumbre es asumida como parte constitutiva del proceso?

Indicadores operativos:

- uso de hipótesis provisionales o procesos iterativos
- reconocimiento de límites de predicción y control
- revisión de supuestos frente a efectos inesperados

2.2.4 *Criterio de emergencia*

Pregunta orientadora: ¿Se reconocen configuraciones emergentes irreductibles a las partes que las componen?

Indicadores operativos:

- identificación de patrones o configuraciones dinámicas
- atención simultánea a partes, relaciones y totalidad
- reconocimiento de efectos no previstos en la interacción de elementos

2.2.5 *Criterio de co-transformación reflexiva*

Pregunta orientadora: ¿El sistema reconoce que conocer e intervenir genera transformaciones recíprocas?

Indicadores operativos:

- reflexión sobre los efectos de la propia acción
- reconocimiento de la implicación del observador o de la institución
- aprendizaje y reconfiguración a partir de la interacción con el entorno

En las secciones siguientes, estos criterios serán aplicados al análisis del DC como un lente heurístico que permite hacer visibles ciertas dinámicas y tensiones epistémicas presentes en el propio discurso del documento.

3. La catequesis en su nivel prescriptivo

3.1 ¿A qué llamamos aquí “catequesis prescriptiva”?

Desde sus orígenes, la Iglesia ha comprendido que el anuncio del Evangelio no se agota en el dinamismo espontáneo de las comunidades locales, sino que forma parte de una misión confiada de modo específico al ministerio apostólico. En continuidad con el mandato de Cristo a los discípulos (Cf. Mt 28, 18-20), la tradición católica sostiene que la responsabilidad de custodiar, interpretar y proponer la fe corresponde al Sucesor de Pedro y al Colegio Episcopal en comunión con él⁹. Este presupuesto eclesiológico resulta decisivo para comprender el lugar que ocupa la catequesis en la vida de la Iglesia.

En este marco, por catequesis prescriptiva se entenderá en este artículo el nivel en el que la Iglesia, a través del Papa y de los organismos que colaboran con su ministerio, define oficialmente los rasgos fundamentales de la identidad, la finalidad y la orientación general de la catequesis. No se trata todavía de la implementación concreta en diócesis o comunidades eclesiales, sino de un plano normativo que establece criterios y marcos de sentido para la catequesis en su conjunto.

Con fines analíticos, este nivel puede describirse —de manera analógica— como un macrocurrículum eclesial: un marco de referencia que no determina directamente las prácticas catequísticas, pero que orienta y condiciona las decisiones que posteriormente se toman en niveles más concretos. La analogía no pretende trasladar sin más categorías pedagógicas al ámbito eclesial, sino ofrecer una herramienta conceptual que permita distinguir planos de responsabilidad y mediación en la acción catequística.

⁹ Cf. Iglesia católica, *Catecismo de la Iglesia Católica* (Ciudad del Vaticano: Librería Editrice Vaticana, 1997), nn. 888-892

En la práctica, el Romano Pontífice ejerce esta función prescriptiva mediante diversos organismos de la Santa Sede. En el ámbito catequético, desde 2022 esta tarea corresponde al Dicasterio para la Evangelización, que vela por la enseñanza de la catequesis y por la formación catequética conforme a las indicaciones del magisterio de la Iglesia.¹⁰

Las orientaciones emanadas de este nivel prescriptivo son posteriormente asumidas y desarrolladas por los obispos en sus diócesis y por las conferencias episcopales en el plano nacional o regional. Finalmente, dichas orientaciones se concretan en las prácticas catequísticas que tienen lugar en parroquias, comunidades, movimientos eclesiales, escuelas católicas y otros espacios donde la Iglesia se encuentra con interlocutores concretos.

Esta distinción permite identificar, al menos analíticamente, tres niveles de mediación en la catequesis:

- un nivel macro, correspondiente al marco prescriptivo universal;
- un nivel meso, en el que las orientaciones son discernidas y traducidas por las Iglesias particulares;
- y un nivel micro, en el que la catequesis se realiza efectivamente en contextos pastorales concretos.

El presente artículo se sitúa en el primero de estos niveles. El objeto del análisis no es la catequesis tal como se desarrolla en contextos locales, sino el marco prescriptivo que la orienta, la delimita y, en cierto sentido, la hace posible. Es en este plano donde se plantea la pregunta por la compatibilidad entre la lógica prescriptiva del *Directorio para la Catequesis* y los criterios del pensamiento complejo.

¹⁰ Cf. Francisco, *Praedicate Evangelium. Constitución apostólica sobre la curia romana y su servicio a la Iglesia en el mundo* (Ciudad del Vaticano: s/e, 2022), art. 58 §2

3.2 Delimitación y justificación del corpus documental

Entre los diversos instrumentos mediante los cuales la Santa Sede orienta la catequesis de la Iglesia universal, los directorios catequéticos ocupan un lugar particularmente relevante. Desde el Concilio Vaticano II, estos documentos han buscado articular la identidad y la praxis catequística en diálogo con los contextos socioculturales y con el desarrollo de la reflexión teológico-pastoral.

El primero de ellos fue el *Directorio Catequístico General* (1971), elaborado para ofrecer un marco común de referencia tras el Concilio. Posteriormente, el *Directorio General para la Catequesis* (1997) profundizó este marco e incorporó de manera más sistemática diversos desarrollos teológicos y pastorales surgidos en las décadas posteriores.

La versión actualmente vigente, promulgada en 2020 con el título *Directorio para la Catequesis*, recoge este itinerario y lo reformula a la luz de los desafíos culturales, eclesiales y comunicativos del presente. En continuidad con sus predecesores, el documento busca ofrecer criterios de orientación que ayuden a las Iglesias particulares a discernir y desarrollar su acción catequística.

Por su carácter prescriptivo, su alcance universal y su pretensión de ofrecer una síntesis actualizada de la catequesis en la Iglesia, el DC constituye hoy el referente más completo para analizar la concepción oficial de la catequesis en el ámbito católico.

En consecuencia, este documento será asumido como corpus principal de análisis en el presente estudio. La lectura del texto se realizará a la luz de los criterios derivados del pensamiento complejo presentados en el apartado anterior, con el fin de examinar en qué medida la concepción prescriptiva de la catequesis que allí se propone resulta compatible con dichos criterios.

4. Cómo se presenta a sí mismo el Directorio para la Catequesis

Antes de aplicar los criterios del pensamiento complejo al DC, resulta necesario examinar brevemente cómo el propio documento presenta la identidad y el sentido de la catequesis en la misión de la Iglesia. Esta lectura interna permite identificar el horizonte conceptual desde el cual el texto se articula y ofrece un punto de partida para el análisis posterior.

El DC no se limita a ofrecer orientaciones prácticas, sino que propone una determinada comprensión de la catequesis dentro del dinamismo evangelizador de la Iglesia. Desde las primeras páginas, el documento insiste en que la catequesis debe entenderse como parte integrante del proceso evangelizador y no como una actividad aislada dentro de la vida eclesial.¹¹ Esta perspectiva sitúa la acción catequística en continuidad con el anuncio del Evangelio y con el camino de maduración de la fe que se desarrolla en la vida de las comunidades cristianas.

En términos estructurales, la propuesta del DC se despliega a lo largo de tres grandes partes que permiten comprender cómo el documento concibe la naturaleza, el proceso y los contextos diocesanos de la catequesis. Consideradas en conjunto, estas secciones permiten identificar la lógica que organiza la propuesta catequética del documento.

4.1 *La catequesis en el proceso evangelizador*

En su primera parte, el DC sitúa la catequesis dentro del horizonte más amplio de la evangelización. Allí se afirma que la catequesis constituye una mediación específica del dinamismo evangelizador de la Iglesia, orientada a favorecer el crecimen-

¹¹ Cf. DC, nn. 55-57

to y la maduración de la fe en quienes han acogido el anuncio del Evangelio.¹²

Desde esta perspectiva, la catequesis aparece vinculada a diversos procesos pastorales (anuncio, iniciación, acompañamiento y formación permanente), los que forman parte de un itinerario más amplio de encuentro con Jesucristo. El documento subraya que estos procesos no deben entenderse como etapas estrictamente separadas, sino como dimensiones interrelacionadas dentro del camino de la fe.¹³

Al situar la catequesis dentro de este horizonte evangelizador, el DC propone una comprensión dinámica de su finalidad. La catequesis no se reduce a la transmisión de contenidos doctrinales, sino que busca acompañar un proceso integral de iniciación y crecimiento en la vida cristiana, que incluye dimensiones cognitivas, espirituales, comunitarias y misioneras.¹⁴

4.2 El proceso de la catequesis

La segunda parte del documento se centra en la naturaleza dinámica de la catequesis y describe los elementos que configuran la acción catequística, entre los cuales el DC destaca la centralidad de la pedagogía de Dios, el servicio del Catecismo de la Iglesia católica, cuestiones de método y el diálogo con diferentes interlocutores¹⁵.

El documento insiste en que la catequesis no puede reducirse a un proceso meramente informativo o doctrinal. Más bien, se presenta como una mediación educativa que busca integrar diversas dimensiones de la vida cristiana: el conocimiento de la fe, la

¹² Cf. DC, nn. 56-63

¹³ Cf. DC, nn. 64-67

¹⁴ Cf. DC, nn. 75-79

¹⁵ Cf. DC, nn. 179-181; 195-197

experiencia espiritual, la participación eclesial y el compromiso en la vida cotidiana.¹⁶

En este sentido, el DC propone una comprensión del proceso catequístico que articula elementos teológicos, pedagógicos y pastorales. Con ello la catequesis aparece como una acción educativa específica de la Iglesia, cuya finalidad es favorecer la maduración progresiva de la fe en contextos personales y comunitarios concretos.

4.3 La catequesis en las iglesias particulares

La tercera parte del DC aborda la relación entre la catequesis y los contextos eclesiales locales. El documento, luego de resaltar el rol fundamental de la comunidad cristiana, reconoce que la acción catequística se desarrolla en sociedades caracterizadas por profundas transformaciones culturales, tecnológicas y comunicativas, lo que exige una constante capacidad de discernimiento pastoral.¹⁷

En este marco, el DC subraya la importancia de que la catequesis local dialogue con los diversos ambientes en los que viven las personas: la cultura digital, las transformaciones familiares, la pluralidad religiosa y los cambios en las formas de socialización¹⁸.

Esta atención a los contextos pone de relieve que la catequesis no se desarrolla en un vacío cultural, sino en interacción constante con las realidades sociales en las que se insertan las comunidades cristianas. Por esta razón, el documento invita a considerar tales contextos no solo como desafíos para la evangelización, sino también como ámbitos en los que el anuncio del Evangelio puede adquirir nuevas formas de expresión.¹⁹

¹⁶ Cf. DC, nn. 75–78; 225

¹⁷ Cf. DC, nn. 320–323

¹⁸ Cf. DC, nn. 359–372

¹⁹ Cf. DC, nn. 364–372

5. Análisis del Directorio desde el pensamiento complejo

A continuación, utilizaremos los criterios presentados en 2.2 para analizar el DC. Cabe insistir que, en lo que sigue, el término “epistémico” se utiliza en sentido analógico y funcional, para referirse a los modos implícitos mediante los cuales una institución eclesial comprende, organiza y orienta su acción pastoral, y no como una categoría que relativice la verdad revelada ni la función magisterial.

5.1 Criterio de relacionalidad

Uno de los rasgos fundamentales del pensamiento complejo consiste en reconocer que todo fenómeno humano se encuentra situado en contextos históricos, culturales y sociales específicos. Comprender un proceso implica atender a las relaciones que lo vinculan con su entorno, evitando aislarlo de las condiciones que lo hacen posible. En el ámbito educativo, esta perspectiva invita a considerar que los procesos formativos no se desarrollan en abstracto, sino en interacción constante con contextos concretos de vida.

Aplicado al DC, la pregunta que orienta el análisis puede formularse del siguiente modo: la concepción prescriptiva de la catequesis ¿reconoce explícitamente la influencia de los contextos culturales y sociales en los procesos de educación de la fe, o tiende a describir la catequesis principalmente desde categorías internas de la vida eclesial?

El Directorio muestra una clara conciencia del contexto cultural contemporáneo. Desde sus primeras páginas, el documento describe una realidad marcada por transformaciones profundas en los modos de relación, de transmisión cultural y de construcción de sentido.²⁰ En este diagnóstico aparecen temas como la globali-

20 Cf. DC, nn. 41-43

zación, la cultura digital, la pluralidad religiosa y la fragmentación cultural, presentados como factores que influyen directamente en la transmisión de la fe.

A partir de este reconocimiento, el DC insiste en la necesidad de que la catequesis dialogue con los contextos culturales concretos en los que viven las personas. Subraya que ella debe atender a la diversidad de situaciones humanas, culturales y sociales, evitando enfoques uniformes que ignoren esta pluralidad²¹.

Esta sensibilidad contextual se expresa también en la atención que el DC dedica a diversos ámbitos culturales específicos. Entre ellos destacan la cultura digital, los procesos de movilidad humana, las transformaciones familiares y los nuevos escenarios de socialización. En cada uno de estos ámbitos, el documento invita a repensar la catequesis a la luz de las realidades concretas que configuran la vida de las personas.²²

Sin embargo, esta apertura contextual se articula dentro de un marco prescriptivo que busca ofrecer orientaciones universales para la acción catequística. El Directorio reconoce la diversidad de contextos, pero lo hace principalmente para orientar la adaptación pastoral de un conjunto de principios definidos en el plano universal.

En consecuencia, el DC manifiesta una clara sensibilidad hacia la diversidad cultural y social en la que se desarrolla la catequesis. No obstante, esta contextualización se presenta principalmente como condición para la aplicación pastoral de orientaciones generales, más que como un elemento capaz de reconfigurar estructuralmente la comprensión prescriptiva de la catequesis.

21 Cf. DC, nn. 321-323

22 Cf. DC, nn. 359-372

5.2 Criterio de recursividad

El pensamiento complejo destaca que los procesos humanos y sociales no se desarrollan de manera estrictamente lineal. En muchos casos, los efectos de una acción retroactúan sobre sus propias causas, generando dinámicas circulares en las que los resultados influyen nuevamente sobre el proceso que los produjo. A esta lógica se la denomina recursividad.

En el ámbito educativo, la recursividad permite comprender que los procesos formativos no avanzan únicamente en una dirección, desde quien enseña hacia quien aprende. Más bien se configuran como dinámicas interactivas en las que intervienen múltiples mediaciones: contextuales, culturales, afectivas y simbólicas.

Desde esta perspectiva, la pregunta que orienta el análisis puede formularse así: la concepción prescriptiva de la catequesis ¿reconoce que el proceso catequístico implica dinámicas de retroalimentación entre los diversos actores implicados, o tiende a describirlo principalmente como una secuencia orientada desde quien enseña hacia quien recibe el mensaje?

Varias veces el DC afirma que la catequesis debe comprenderse no como un acto unilateral, sino como un proceso relacional, como una mediación educativa en la que intervienen diversos sujetos y contextos.²³ En este marco, el documento insiste en la importancia del acompañamiento personal, entendido como una relación educativa que supone escucha, diálogo y atención a la experiencia concreta de las personas.

La centralidad del acompañamiento introduce una dimensión interactiva en el proceso catequístico. El catequista no aparece únicamente como transmisor de contenidos, sino como mediador que camina junto a otros en el proceso de crecimiento en la fe.²⁴ Este

²³ Cf. DC, nn. 113; 135

²⁴ Cf. DC, nn. 113-114

énfasis sugiere que la catequesis implica dinámicas de retroalimentación entre los participantes, donde la experiencia de los destinatarios también influye en el modo en que se desarrolla la acción formativa.

Sin embargo, esta dimensión recursiva se expresa sobre todo en el plano pedagógico y relacional. El DC describe con claridad la interacción entre catequista e interlocutores, pero dedica menos atención a las posibles retroacciones que la catequesis pueda generar en los marcos institucionales o en la comprensión eclesial de su identidad.

De este modo, el DC supera claramente una concepción lineal de la catequesis como mera transmisión de contenidos. No obstante, la recursividad aparece principalmente en el nivel de las relaciones educativas concretas y no se desarrolla plenamente como principio que permita pensar la dinámica institucional del proceso catequístico.

5.3 Criterio de incertidumbre

Uno de los rasgos más característicos del pensamiento complejo es el reconocimiento de que la realidad y, con mayor razón, los procesos humanos y educativos, no son plenamente predecibles ni controlables. La incertidumbre no se entiende aquí como un defecto que deba ser eliminado, sino como un dato estructural del conocer y del actuar, que exige modos de pensamiento abiertos, provisionales y revisables.

Aplicado al DC, la pregunta guía es: la concepción prescriptiva de la catequesis ¿asume la incertidumbre como rasgo constitutivo de los contextos contemporáneos y de los procesos de fe, o busca reducirla mediante marcos normativos estables y previsibles?

Al leer el Directorio, se percibe una conciencia explícita de la complejidad y mutabilidad del contexto cultural en el que se desarrolla la catequesis. El texto reconoce que la cultura contemporánea

se caracteriza por pluralidad, fragmentación, aceleración y transformaciones profundas en las formas de relación, de transmisión simbólica y de construcción de sentido.²⁵ Este diagnóstico no se presenta como mera constatación sociológica, sino como desafío pastoral que interpela directamente la acción catequística.

Esta conciencia se expresa también en el énfasis reiterado en categorías como discernimiento, acompañamiento y proceso.²⁶ La catequesis no es descrita como una secuencia mecánica de etapas previsibles, sino como un itinerario que debe ajustarse a las situaciones reales de las personas y de las comunidades. El lenguaje del Directorio evita promesas de resultados garantizados y reconoce que la interiorización de la fe implica tiempos, ritmos y resistencias que no pueden programarse de antemano.

Sin embargo, al avanzar en el texto, se hace visible una tensión entre este reconocimiento de la incertidumbre contextual y el modo en que se estructura la respuesta prescriptiva. Aunque el Directorio insiste en la necesidad de adaptación y creatividad pastoral, lo hace mayoritariamente desde un marco normativo orientado a ofrecer coherencia y estabilidad.²⁷ La incertidumbre aparece así principalmente como rasgo del contexto y de los sujetos, más que como principio epistemológico que afecte al modo en que la Iglesia conoce, decide y aprende en su catequesis.

En consecuencia, el DC reconoce con claridad la inestabilidad del mundo actual y evita un lenguaje determinista; sin embargo, esta apertura se expresa más como flexibilidad pastoral y no llega a traducirse plenamente en una racionalidad institucional que integre explícitamente la incertidumbre como principio operativo del discernimiento catequético.

25 Cf. DC, nn. 41; 319-325

26 Cf. DC, nn. 3; 113; 135; 371

27 Cf. DC, nn. 10; 408-417

5.4 Criterio de emergencia

El pensamiento complejo sostiene que, cuando los sistemas interactúan, surgen propiedades nuevas que no pueden reducirse a la suma de sus partes. Estas propiedades emergentes no son anomalías ni efectos secundarios, sino rasgos estructurales de los procesos orgánicos, sociales y educativos. Pensar en clave de emergencia implica aceptar que los resultados de un proceso formativo no se deducen de sus componentes iniciales.

Desde este horizonte, la pregunta guía puede formularse así: la concepción prescriptiva de la catequesis ¿reconoce la emergencia de propiedades nuevas en los procesos de educación de la fe, o tiende a explicarlos principalmente a partir de componentes previamente definidos, como contenidos, etapas, agentes y métodos?

El Directorio concibe de manera consistente la catequesis como un proceso y no como un acto puntual. La fe es presentada como una realidad que crece y madura progresivamente mediante la interacción entre anuncio, experiencia personal, vida comunitaria, celebración litúrgica y compromiso caritativo.²⁸ Esta comprensión procesual abre espacio para reconocer que el resultado de la catequesis no se agota en la adquisición de conocimientos doctrinales ni en la adhesión formal a prácticas religiosas.

El lenguaje del documento recurre con frecuencia a categorías como crecimiento, maduración, interiorización y transformación, lo que sugiere que el efecto del proceso catequístico es cualitativamente distinto de sus componentes iniciales. La fe que emerge a lo largo del itinerario no es simplemente repetición del mensaje recibido, sino apropiación vital que involucra a la totalidad de la persona.²⁹

No obstante, esta emergencia es más afirmada que tematizada. El Directorio describe con claridad los elementos que intervienen en

28 Cf. DC, nn. 31-37; 79-89

29 Cf. DC, nn. 20; 35

la catequesis (contenidos, agentes, etapas y mediaciones), pero dedica menos atención a analizar cómo de su interacción surgen configuraciones inéditas que no pueden ser plenamente anticipadas ni controladas. La novedad aparece generalmente como finalidad esperada (una fe madura y coherente) más que como dinámica abierta que pueda reconfigurar el proceso mismo.

En este sentido, el DC supera la lógica mecanicista o meramente instructiva, pero no llega a desarrollar conceptualmente la emergencia como principio analítico que permita pensar la creatividad y la imprevisibilidad propias de los procesos educativos reales.

5.5 Criterio de co-transformación reflexiva

El pensamiento complejo sostiene que no existe conocimiento neutral ni acción sin efectos retroactivos: todo proceso de intervención transforma simultáneamente al objeto intervenido, al sujeto que interviene y al sistema en el que ambos están insertos. Conocer implica siempre, en algún grado, co-producir realidad.

Aplicado al DC, la pregunta puede formularse así: la concepción prescriptiva de la catequesis ¿reconoce que el proceso catequístico transforma no solo a los destinatarios, sino también a la Iglesia que catequiza, y asume esa transformación como parte consciente de su aprendizaje institucional?

El Directorio sitúa la catequesis dentro de un horizonte amplio de conversión pastoral y misionera. La evangelización (y con ella la catequesis) no es presentada simplemente como una actividad que la Iglesia realiza, sino como un dinamismo que la configura continuamente.³⁰ Por ello, la Iglesia aparece como un sujeto en camino, llamado a dejarse interpelar por los contextos, las culturas y las personas a las que anuncia el Evangelio.

30 Cf. DC, nn. 28; 38-40

Esta perspectiva se refuerza cuando el DC subraya la centralidad del acompañamiento y del discernimiento como actitudes pastorales. Acompañar implica escuchar, caminar con otros y dejarse afectar por sus experiencias. En este marco, la catequesis no aparece como una acción unilateral, sino como una relación que involucra encuentros, aprendizajes y transformaciones recíprocas.³¹

El Directorio reconoce también que los cambios culturales contemporáneos exigen una renovación permanente de lenguajes, mediaciones y prácticas catequísticas.³² Esta insistencia sugiere una comprensión dinámica de la tradición, entendida no como repetición inalterable, sino como proceso vivo de reinterpretación.

Sin embargo, la transformación de la Iglesia es descrita principalmente en clave espiritual y pastoral (conversión, fidelidad, docilidad al Espíritu)³³, más que en clave epistémica. El texto afirma la necesidad de renovación, pero desarrolla menos explícitamente la posibilidad de que los propios marcos de comprensión pastoral sean modificados por la experiencia catequística.

Así, aunque el DC supera una visión autorreferencial de la catequesis y afirma con claridad la necesidad de una Iglesia en conversión, la reflexividad institucional permanece en gran medida implícita. La experiencia catequética transforma a los sujetos creyentes y a las comunidades, pero sus consecuencias epistemológicas para la comprensión eclesial del proceso formativo no son desarrolladas sistemáticamente.

6. Hallazgos del análisis

La aplicación de los criterios derivados del pensamiento complejo al *Directorio para la Catequesis* permite identificar una serie de

31 Cf. DC, nn. 3; 33-36

32 Cf. DC, nn. 9; 38-40; 91-92

33 Cf. DC, nn. 26-27

convergencias significativas, así como algunas tensiones estructurales propias del carácter prescriptivo del documento.

En primer lugar, el DC manifiesta una clara conciencia del contexto cultural contemporáneo. El documento reconoce explícitamente que la transmisión de la fe se desarrolla en sociedades marcadas por pluralidad cultural, transformaciones tecnológicas y nuevas formas de socialización.³⁴ Esta sensibilidad contextual se traduce en la insistencia en categorías como discernimiento, acompañamiento y atención a las situaciones concretas de las personas.

En segundo lugar, el DC supera una comprensión reductivamente instructiva de la catequesis. Esta es presentada como un proceso educativo integral que involucra diversas dimensiones de la vida cristiana (conocimiento de la fe, experiencia espiritual, vida comunitaria y compromiso misionero), y que se desarrolla a lo largo del tiempo mediante mediaciones múltiples.³⁵ Esta concepción procesual se aproxima a la perspectiva compleja en la medida en que reconoce la interacción de diversos factores en el desarrollo de la fe.

En tercer lugar, el documento introduce con fuerza la categoría de “acompañamiento” como rasgo característico de la catequesis. El acompañamiento supone una relación educativa marcada por la escucha, el diálogo y la atención a la experiencia concreta de las personas.³⁶ Esta dimensión relacional permite comprender la catequesis como proceso interactivo más que como simple transmisión de contenidos.

Sin embargo, junto a estas convergencias aparecen también algunas tensiones propias del nivel prescriptivo en el que se sitúa el documento. Aunque el DC reconoce la complejidad de los contextos y de los procesos educativos, la respuesta institucional se formula principalmente mediante orientaciones normativas orientadas a

34 Cf. DC, nn. 41-43; 319-325

35 Cf. DC, nn. 31-37; 79-89

36 Cf. DC, nn. 113-114

ofrecer coherencia y estabilidad a la acción catequística. Esta tensión se hace visible especialmente en tres aspectos:

1. En primer lugar, la contextualización cultural es ampliamente reconocida, pero aparece principalmente como marco para la adaptación pastoral de principios definidos en el plano universal. Los contextos son descritos con amplitud, aunque su capacidad de reconfigurar la comprensión prescriptiva de la catequesis permanece limitada.
2. En segundo lugar, el carácter procesual de la catequesis es afirmado con claridad, pero la emergencia de configuraciones nuevas en los procesos educativos es más afirmada que tematizada. El documento describe los elementos que intervienen en la catequesis, pero dedica menos atención a las dinámicas emergentes que pueden surgir de su interacción.
3. Finalmente, aunque el DC reconoce que la evangelización implica una continua conversión pastoral de la Iglesia, esta transformación es presentada principalmente en clave espiritual y pastoral. Las implicaciones epistémicas que la experiencia catequética podría tener para la comprensión institucional de la acción formativa no son desarrolladas de manera sistemática.

En conjunto, estos hallazgos permiten afirmar que el *Directorio para la Catequesis* incorpora diversas intuiciones que resultan compatibles con una comprensión compleja de los procesos educativos. Sin embargo, dichas intuiciones se expresan mayoritariamente en el plano pastoral y pedagógico, mientras que su desarrollo conceptual permanece en gran medida implícito.

7. Discusión y proyecciones

El análisis realizado sugiere que el diálogo entre la catequesis prescriptiva y el pensamiento complejo constituye un campo fértil

para el desarrollo de la reflexión teológico-pastoral. Más que una crítica externa al DC, el enfoque adoptado en este estudio busca poner de relieve algunas intuiciones presentes en el documento que podrían desarrollarse con mayor amplitud a la luz de categorías provenientes de las ciencias de la complejidad.

En este sentido, el pensamiento complejo ofrece un conjunto de herramientas conceptuales que permiten profundizar la comprensión de los procesos educativos en la Iglesia. Categorías como contextualización, recursividad, emergencia o apertura a la incertidumbre permiten describir con mayor precisión la dinámica real de los procesos formativos que tienen lugar en la catequesis.

Este diálogo resulta particularmente relevante en un contexto cultural caracterizado por transformaciones rápidas y profundas. La transmisión de la fe se desarrolla hoy en escenarios marcados por pluralidad cultural, fragmentación simbólica y aceleración social, lo que exige marcos interpretativos capaces de integrar múltiples dimensiones de la realidad educativa.

Desde esta perspectiva, la incorporación de categorías provenientes del pensamiento complejo no implica abandonar el carácter prescriptivo propio del magisterio eclesial. Más bien puede contribuir a enriquecer la comprensión de los procesos catequísticos, permitiendo describir con mayor precisión las dinámicas relacionales, culturales y pedagógicas en las que se desarrolla la educación de la fe.

El diálogo entre teología pastoral y pensamiento complejo abre así un horizonte de investigación que todavía permanece poco explorado. En el ámbito de la catequética, este enfoque podría contribuir a desarrollar modelos de comprensión más atentos a la interacción entre contextos culturales, procesos educativos y prácticas eclesiales concretas.

En definitiva, considerar la catequesis desde la perspectiva del pensamiento complejo no supone reemplazar las categorías tradicionales de la teología pastoral, sino ampliarlas. Al hacerlo, se

hace posible comprender con mayor profundidad los procesos mediante los cuales la fe es anunciada, acogida y vivida en contextos culturales cada vez más dinámicos e inciertos.

Bibliografía

Andreu Luzarraga, A. «La epistemología de la complejidad, de Edgar Morin, aplicada a la teología». *Surge* 74, n.º 693 (2016): 69-89.

Bonilla Morales, J. L. *Educación religiosa escolar en perspectiva de complejidad*. Bogotá: Editorial Bonaventuriana, 2016.

Calvo Muñoz, C., E. Rodríguez Moncada, C. E. Maldonado y J. M. López-Calva. *Necesidades y posibilidades de educación en complejidad. Una mirada prismática*. Bogotá: Universidad El Bosque, 2020.

Catecismo de la Iglesia Católica. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 1997.

Concilio Vaticano II. *Gaudium et spes. Constitución pastoral sobre la Iglesia en el mundo actual*. Bilbao: Mensajero, 1984.

Díaz-Tejo, Javier, y Javier Vega-Ramírez. «Thresholds of Self-Organisation in Catholic Religious Education: A Complex Analysis of Curricula in Latin America». *Religions* 17, n.º 2 (2026): 178. <https://doi.org/10.3390/rel17020178>

Díaz Tejo, Javier, y L. Basualto Porra, coords. *Obras pastorales de Mario Borello. Claves para una lectura actualizada*. Santiago: Universidad Finis Terrae, 2023.

Francisco. *Praedicate Evangelium. Constitución apostólica sobre la curia romana y su servicio a la iglesia en el mundo*. 2022. https://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_constitutions/documents/20220319-costituzione-ap-praedicate-evangelium.html#Dicasterio_para_la_Evangelizaci%C3%B3n

- Guillaumín Tostado, Arturo, Educación Coevolutiva. «Una nueva alianza entre cultura y naturaleza» en: Rodríguez Zoya; Leonardo Gabriel, *La emergencia de los enfoques de la complejidad en América Latina: desafíos, contribuciones y compromisos para abordar los problemas complejos del siglo XXI*, 2023, Tomo VI.
- Luengo, Nahuel Aurelio, y Fidel Francisco Martínez Álvarez. *La educación transdisciplinaria*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Comunidad Editora Latinoamericana, 2018.
- Maldonado, Carlos Eduardo. *Educación e investigación en complejidad*. Managua: Universidad Nacional Autónoma de Nicaragua, 2019.
- Meddi, Luciano. *Catequética. Manual de catequética fundamental*. Buenos Aires: Bonum/PPC, 2023.
- Mendoza-Álvarez, C. «Los entretejidos del conocimiento complejo». *Ephata* 1 (2019): 53-68.
- Montero Orphanopoulos, Carolina. «La epistemología de la teología moral contemporánea: compleja e interdisciplinar». *Estudios Eclesiásticos* 100, n.º 392 (2025): 11-37.
- Morin, Edgar. *Introducción al pensamiento complejo*. Barcelona: Gedisa, 2005.
- Pérez Prieto, Victorino. «Toda la realidad es relación: de san Agustín y san Buenaventura a Edgar Morin y Raimon Panikkar». *Proyección. Teología y Mundo Actual* n.º 296 (2025): 9-24. <https://doi.org/10.59798/ptma.2025.296.5982>.
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización. *Directorio para la Catequesis*. Ciudad del Vaticano: Libreria Editrice Vaticana, 2020.