

CAPÍTULO 3.

PERSPECTIVAS ANTROPOLÓGICAS PARA LA EVALUACIÓN EN LA ERE

La evaluación en ERE debe atender al desarrollo de competencias, valores y actitudes propias de su realidad, que le permitan al educando reflexionar y transformar su propia vida en relación con el entorno y los demás.

(Mahecha y Serna, 2020, p. 122)

La travesía histórica de este proyecto de investigación (2015-2021) ha permitido reconocer que la Educación Religiosa Escolar es un área que propende por la formación integral en la escuela, al buscar el reconocimiento y la promoción del pluralismo religioso, la espiritualidad y la apertura humana (Cuellar y Moncada, 2019). Del mismo modo, el trasegar está apoyado epistemológicamente en los estudios de la religión (Botero y Hernández, 2017, 2018; Moncada, 2020), desde una perspectiva holística de lo humano (Cuellar et al., 2020b). De esta forma, se invitó a cada educador a una reflexión didáctica desde la pregunta por la enseñabilidad y la promoción del doble movimiento acontecido entre la interioridad y la apertura, cuyo fin teleológico es el aprendizaje (Cuellar y Mahecha, 2021).

Es de anotar que, en el libro *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación* (Cuellar et al., 2020a), se hace mención del hecho de que la evaluación debe estar articulada con la pedagogía socio-crítico-humanística. Por eso, desde esta lógica, se hace necesario definir aprendizajes y criterios –indicadores– de evaluación desde competencias emancipadoras: el diálogo, la concientización y la transformación (teniendo en cuenta los planteamientos de Paulo Freire). Esto es, se reconoce la unicidad y peculiaridad humana, en la medida en que se valoran los sueños, vivencias, necesidades, preguntas existenciales, es decir, la totalidad de las personas que se encuentran en el aula de clase y sus relaciones. En el diálogo entre docentes y estudiantes, se toma conciencia de la realidad histórica, cargándola de sentido crítico. De allí que la concientización, como capacidad crítica, lleva a una transformación del lugar donde se habita, a una modificación de aquella realidad, a una

liberación y emancipación de todas aquellas relaciones de poder opresivas (Cubillos et al., 2020b).

Una genuina formación integral en la escuela es aquella que reconoce la pluralidad religiosa, que apunta al sentido de la vida y a la construcción de esta y, además, conlleva al desarrollo de la trascendencia en el encuentro con los otros. Es aquella que “[...] permea los diferentes aspectos de orden antropológico y epistemológico que puede ofrecer la ERE en su carácter trascendente, religioso y espiritual” (Cuellar et al., 2020b, p. 31). Debido a que el ser humano es aquel que dialoga sobre su realidad, critica su posición histórica para hacerse consciente de esta, de tal modo que llegue a transformarla desde su libertad, nunca será un sujeto completamente acabado, siempre está en constante cambio. Por eso, no es pertinente limitar la evaluación a ejercicios de juicio de valor, o a una calificación de productos. Más bien habría que tener en cuenta estas cuatro características:

Primero, ha de ser constante y flexible, puesto que no se ha de apartar del proceso de seguimiento de los estudiantes y sus realidades propias, donde el diálogo es un factor clave de este proceso.

Segundo, ha de ser sistemática con lo que se plantea en el Proyecto Educativo Institucional, el cual se ve reflejado en los currículos de las diferentes áreas del saber y que, a su vez, ha de recoger los tres contextos que se plantearon en el primer momento de la reflexión curricular (contexto personal-profesional, contexto próximo y contexto legal-educativo).

Tercero, la evaluación ha de ser participativa, pues la acción educativa es un proceso donde todos los agentes intervienen e inciden en el mismo. Allí, una vez se toma conciencia de su realidad histórica – como fruto de un proceso de liberación y, por ende, de humanización – necesariamente se llega a la transformación, aún más, siguiendo lo ya planteado, no se logra un proceso de transformación de la sociedad sin la participación activa de todos.

Cuarto, la evaluación ha de ser interpretativa y formativa, puesto que todos los resultados, al final del proceso, han de llevar indispensablemente a realizar una relectura y reconstrucción

del proceso de enseñanza. Es imposible llevar la realización de un currículo socio-crítico-humanístico igual, más allá de que se comparta el mismo contexto o tiempo, pues las personas que interactúan allí son únicas, con experiencias y comprensiones propias de la realidad. (Cubillos et al., 2020a, p. 171)

El ejercicio curricular, didáctico y evaluativo de la Educación Religiosa Escolar precisa del contexto de los agentes educativos, y de tener en cuenta las particularidades de los docentes y estudiantes de cada institución educativa. Es indispensable mantener la consideración de lo humano desde la dimensionalidad, desde el reconocimiento y la promoción de la espiritualidad, la trascendencia y el pluralismo religioso. Así, no es coincidencia que, en el último capítulo del libro *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*, se haga referencia a una didáctica específica de la ERE en el marco de la espiritualidad, la cual integra la interioridad y la apertura humana, pues ambas:

[...] se entienden como los núcleos problematizadores sobre los cuales hay que tejer la reflexión y el desarrollo de esta didáctica específica, de tal forma que allí pueda emerger la identidad de la misma, permitiendo no solo el cultivo de la dimensión del sentido, sino también la realización de la dimensión política del ser humano, y que, en medio de las dos, crezca el pluralismo religioso. Este último visto como un núcleo articulador que permite la construcción de una hermenéutica del mundo de la vida, cuya base cuenta con actitudes que valoran la riqueza de la diversidad cultural, desde donde subyacen múltiples características de espiritualidad. (López et al., 2021, p. 131)

La interioridad y la apertura acontecen en el ser humano y se hacen evidentes, en la medida en que tienen una dinámica armónica de interrelación, pues la persona no solo está en el mundo, sino que se relaciona con él y, a su vez, dicha relación lo impacta de tal manera que vuelve sobre sí para no solo comprenderlo, sino también transformarlo, a sí mismo y al mundo. Allí, en medio de dicha articulación, subyacen un sinnúmero de diversidades simbólicas y prácticas que se concretan en aspectos culturales. En ese espacio es donde los sistemas religiosos tienen cabida a partir de sus construcciones y dinámicas, afirmación que no pretende ser excluyente de las perspectivas fundamentadas en la increencia, pues también en ellas se construyen interpretaciones del mundo de la vida.

De este modo, desde el reconocimiento de su propia humanidad inmersa en dicha dinámica, el profesor de Educación Religiosa Escolar necesita preguntarse:

- En cuanto a lo curricular: ¿cómo lograr la contextualización, el diálogo, la concientización y la transformación, teniendo en cuenta esta dinámica armónica?
- En cuanto a lo didáctico: ¿cómo pensar la enseñabilidad de dicha dinámica en prospectiva de resultados de aprendizaje en los estudiantes?
- En cuanto a la evaluación: ¿cómo acompañar a los estudiantes en la aprehensión de esta dinámica y qué elementos, rasgos, competencias, desempeños e indicadores se esperan ver como resultados de su aprendizaje?
- En cuanto a lo cotidiano: ¿a qué necesidades humanas debe favorecer la formación integral propuesta desde la educación religiosa escolar?

Es de anotar que, a lo largo de esta macroinvestigación, se han realizado planteamientos teóricos respecto a la ERE, los cuales no solo movilizan una comprensión distinta de esta, sino que también procuran unos desarrollos pedagógicos diferentes a la hora de vivirla en la escuela, donde el reconocimiento del entorno actual en el que se desenvuelve dicha área se convierte en un motivo esencial para ello. En este mismo sentido, aquí se hace una propuesta epistemológica que los docentes de ERE pueden tener en cuenta al evaluar, obviamente, sin olvidar la dimensionalidad del ser humano y su cambio permanente.

Para cumplir con dicha meta, a continuación se abordarán tres líneas de acción que articulan la fundamentación epistemológica propuesta para la ERE en el marco de este proyecto (Botero y Hernández, 2017, 2018; Cuellar y Moncada, 2019; Cuellar et al, 2020; y Cuellar y Mahecha, 2021) en conjunto con la reflexión por las necesidades humanas que debe favorecer la formación integral propuesta desde la ERE, estas son: el bienestar humano, la articulación interioridad-apertura y los aspectos comunitarios. Sobre estas tres categorías se profundiza y en cada una de ellas se manifiesta el papel de la dimensión espiritual, religiosa y trascendente, además de evidenciar los aportes de los estudios de la religión a esta prospectiva.

BIENESTAR HUMANO

El ser humano es concebido como un ser biopsicosocial, siendo *una unidad* constituida por una *dimensión biológica*, caracterizada por las interacciones moleculares, los aspectos fisiológicos y estructurales integrados, sometidos al proceso evolutivo. Mosterín (2006) fundamenta que la naturaleza humana, desde la biología, está inscrita en el “genoma humano permitiendo los rasgos comunes, entre ellos la anatomía y fisiología, la sociabilidad y emociones, y la organización de las capacidades y funciones cognitivas” (p. 134); todos ellos, representados en los impulsos y actos para conservar la vida y la salud, acordes al ser racional como producto final del perfeccionamiento del proceso evolutivo.

A través de la historia, se han concebido diversas teorías que explican los cambios anatómicos y la evolución del hombre biológico en el proceso de la hominización a la humanización. Desde un pensamiento tradicional, en primer lugar, se sustenta mediante el *creacionismo dogmático*, el cual rechaza toda idea de evolución y admite solamente lo contemplado en la Biblia (Scott, 1996), a partir del cual se aclara que el mundo y los seres vivos han sido creados por Dios y que, posterior a los acontecimientos divinos, el hombre tuvo cambios y adaptaciones como su castigo, enseñanza y voluntad. Sin embargo, autores como Palafox (1991) y Ratzinger (1992) sostienen que la Biblia se debe considerar como un libro profético y ético, pero no científico o histórico. Por ello, no se debería hacer una lectura literal del texto, pues:

[...] los relatos bíblicos de la Creación presentan un modo de hablar de la realidad distinto del que conocemos por la física y la biología. No describen el proceso de la evolución ni la estructura matemática de la materia, sino que expresan de muchas maneras lo siguiente: sólo existe un Dios; el Universo no es una lucha de fuerzas oscuras, sino creación de su Palabra. Son verdad de una manera simbólica. (Ratzinger, 1992, p.12)

En segundo lugar, el *fijismo* (siglo XVIII) sostiene que los seres vivos no cambian y, por ello, las especies no varían. Partiendo de la formalización del término por Carlos Linneo (quien sustenta que los seres vivos no tienen un origen común, debido a las diferencias físicas) y las posteriores contribuciones paleontológicas de Georges Cuvier (relacionadas con

los hallazgos fósiles que demuestran un origen y evolución no bíblico), Montévil et al. (2016) concluyen que “los organismos biológicos son *objetos* específicos que se someten a cambios a lo largo del tiempo y algunos de estos cambios no pueden establecerse de antemano, pero si están sometidos a teorías físicas simétricas y cuantificables, no divinas ni espirituales” (p. 6).

Con la revolución científica, se sustituye el conocimiento tradicional por el conocimiento racional; las ciencias biológicas permiten sustentar el origen natural, según la denominada “Nueva visión del hombre”. Labrador (2019), recapitula las teorías de Jean-Baptiste Lamarck (los cambios en el ser vivo se producen por el uso o la falta de uso de los órganos); Charles Darwin (los cambios se producen, porque la naturaleza selecciona aquellos seres vivos que presentan las características más favorables para sobrevivir); Gregor Mendel (las características no se transmiten por la herencia, sino los elementos hereditarios denominados genes); y Theodosius Dobzhansky (la evolución es un cambio genético de la población).

Basándose en dichas teorías, se demuestra que el ser humano, desde lo biológico, es una materia tangible y evolucionada que requirió de cambios y adaptaciones que le permitieron el paso de una hominización, considerada como un “proceso biológico en el que una serie de cambios morfológicos y etológicos en el orden de los primates generan una estructura con un potencial evolutivo enorme” (Carbonell y Hortolà, 2015, p. 9), a una humanización. Esta última se concibe como la “adquisición de la capacidad de pensar sobre nuestra inteligencia, de entender el proceso de la vida y de adaptarse al entorno a través del conocimiento, la tecnología y el pensamiento, y ésta representada en las diferentes formaciones sociales” (Carbonell y Hortolà, 2015, pp.10-11).

Al Aluni (2004, citado por McDade y Harris, 2018) expone que el ser humano se manifiesta y existe como ser biológico, condición en la que su naturaleza biológica es una expresión que facilita la vida tal y como es conocida. Por ello, lo biológico es una extensión percibida por el componente físico de la existencia sustentado en forma y expresión de intereses, satisfacciones, preocupaciones, éxitos, fracasos, entre otros, así como de necesidades de diverso origen jerárquicamente priorizadas, cuya organización y realización establece un estado de satisfacción y homeostasis. Esto último se refiere a:

[...] el proceso por el cual un organismo se esfuerza por mantener un equilibrio óptimo de funcionamiento biológico interno, por medio de la compensación de las desviaciones de su estado interno usual y equilibrado. Esta homeostasis es crítica para asegurar el funcionamiento adecuado del cuerpo, ya que, si las condiciones internas están reguladas pobremente, el individuo puede sufrir grandes daños o incluso la muerte, y en un entorno psicosocial, altera el comportamiento y motivación. (Feldman 2005, p. 347)

Teniendo en cuenta lo anterior, se comprende que, el ser biológico surge como resultado de un estado natural físico y el respectivo proceso de intercambio con el medio a través habilidades cognitivas, lingüísticas y corporales. El concepto de cuerpo ha sido concebido y comprendido de diferentes maneras, dependiendo del momento político, producción ideológica, tensiones culturales y operaciones disciplinarias.

Desde las ciencias sociales, Barrera (2011) expone la teoría de Marx, en la cual “el hombre no es un ser abstracto exterior al mundo, sino que el hombre es en el mundo, esto es el Estado y la sociedad” (p. 124). Esto quiere decir que el hombre no se puede establecer desde el espíritu ni desde la idea, sino del hombre real: el *hombre corpóreo*, expuesto a las fuerzas del trabajo mediadas por la producción capitalista, donde dejó de interesar la satisfacción de las necesidades de la vida, por la conformidad en mercancía y valor de cambio (proletariado). Por ende, el cuerpo pasa a ser un modo de subsistencia para unos y la posibilidad de acumulación para otros; el cuerpo es considerado una herramienta de trabajo sometido a la explotación de las capacidades físicas como la fuerza muscular, la motricidad, la energía y la resistencia física del sujeto. A su vez, el cuerpo permite la caracterización e identificación social, donde se establece la relación trabajo-motricidad y la función del cuerpo humano, según las técnicas y rangos laborales (posteriormente, asociado a la biomecánica y ergonomía laboral). En síntesis, desde esta perspectiva, el cuerpo es un *material* de explotación, dominación y sujeción por parte de la burguesía y del capital.

La teoría de Bourdieu (1991, citado por Lautaro, 2012), establece una relación entre el ámbito sociocultural y los comportamientos individuales, conocido como *habitus*, el cual es un producto condicionante de experiencias aprendidas y preadaptadas socialmente para el mundo real. De este modo, el cuerpo es el aprendizaje definido a lo largo de

los años, como respuesta y relación natural: es un instrumento para el trabajo, la defensa, la distracción, el disfrute y el goce del movimiento en un contexto social y cultural. El cuerpo es la construcción aprendida de aspectos físicos, estéticos, conductuales, gestuales, entre otros, brindados por la sociedad.

Desde la biología, Foucault (1992, citado por Barrera, 2011) expone que el cuerpo es el ser mismo en manifestación a través del movimiento. En este sentido, “pensar en lo humano es pensar llanamente en lo corporal, espacio donde la relación con el mundo se traza en términos de construcción histórica” (pp. 130-131). El cuerpo “se ha asociado a la interpretación funcional del movimiento y se ha profundizado sobre su capacidad mecánica, neurológica y fisiológica” (Prieto y Naranjo, 2006, p. 59), cuya interpretación se sustenta por dos grandes perspectivas teóricas que plantean la relación del cuerpo con la conciencia, la materia y el lenguaje: el *dualismo* y el *monismo*.

El dualismo se postula sobre una división del ser humano que distingue la parte material de la que estamos compuestos (física o corpórea) de la realidad inmaterial (alma, espíritu, razón y mente). Para dar el respectivo sustento de esta división, a través de la historia se ha considerado un total de tres formas de dualismos.

La primera forma, es conocida como el dualismo Platónico-patristico en el cual, el cuerpo y el alma son dos realidades unidas exteriormente. Aquí, el concepto de la materia (cuerpo) corresponde con una noción de lo natural, lo visible y lo tangible, conformado por una estructura atómica que está al alcance de las ciencias naturales para su estudio y comprensión, y a su vez nos vincula al mundo sensible considerado como emociones y sentimiento; y el alma, que nos relaciona con el mundo inteligible, como principio de conocimiento y de bondad. “Durante la existencia terrena del hombre se hace énfasis en la significación negativa de la condición corpórea” (Gómez y Sastre, 2008, p. 129).

La segunda forma, postulada por Descartes es el dualismo racionalista. Este dualismo, establece una división radical entre cuerpo y alma o mente. El cuerpo humano se explica sobre la base del movimiento mecánico de átomos, concebido como una realidad física y concreta; mientras que el pensamiento es el alma. Las dos establecen el denominado *interaccionismo simbólico*, a través de la glándula pineal: el cuerpo tiene una naturaleza

autómata y no necesita del alma, pues el alma es pensante y no regula ni puede explicar el funcionamiento del cuerpo (Prieto y Naranjo, 2006).

Por último, la tercera forma corresponde a la teoría del aspecto dual, propuesta por Spinoza, donde el cuerpo humano y la mente son atributos de una misma substancia infinita, provista por Dios, que se constituye en esencia de todo lo que existe y permite la interrelación de ambas (Wozniak, 2000).

Por su parte, el *monismo* sugiere que alma, espíritu y cuerpo pertenecen a una sola naturaleza. No hay división entre la razón y el cuerpo del sujeto, pues el hombre es considerado una unidad indisoluble, es una integridad. El monismo destaca dos corrientes, permitiendo esclarecer su respectivo concepto.

El monismo Aristotélico-tomista, sustenta que el hombre es la unidad de dos principios correlativos, la materia y la forma que son distintos, pero no existen separadamente (coexisten). El cuerpo vivo es un compuesto de “materia primera”, como la raíz metafísica de su materialidad espaciotemporal, y “forma sustancial”, que es el alma (Prieto y Naranjo, 2006); y el monismo fenomenológico-existencialista, en el cual, el cuerpo depende del tiempo y espacio para captar sensaciones, mediante el movimiento corporal. El ser humano no “tiene un cuerpo”, sino que “es su cuerpo” (Gómez y Sastre, 2008, p. 129).

A partir de estos dos planteamientos, es necesario contemplar las influencias socioculturales sobre el desarrollo como seres humanos y, por ende, el significado y los usos del cuerpo (González y González, 2010). Esto mismo es la construcción histórica, social y cultural a la que cada ser humano está expuesto e influenciado por el tiempo y espacio. Es visto como:

...aquello que le proporciona al individuo la capacidad de relacionarse con el medio; también se toma el cuerpo de una forma estructural, como una entidad fisiológica, compuesta por diferentes sistemas, que se relacionan entre sí, da lugar a una visión holística donde existe una relación cuerpo - mente, dada a partir de los aspectos sociales, individuales y culturales que logran un equilibrio en sus diferentes esferas. (Coy et al., 2016, p. 29)

En la modernidad, el cuerpo es considerado como un objeto de consumo relacionado al denominado culto al cuerpo, en el cual se proyecta la cotidianidad y los hábitos de la salud, la estética y/o el placer (Martínez, 2014).

Para finalizar esta aproximación al bienestar humano, percibido desde la dimensión biológica, es importante identificar la diferencia entre los conceptos de cuerpo y corporeidad. Al respecto, van Manem (2003) justifica que:

El cuerpo vivido o corporeidad se refiere al hecho fenomenológico de que siempre estamos de una forma corpórea en el mundo. Cuando conocemos a otra persona en su entorno o en su mundo, conocemos a esa persona, en primer lugar, a través de su cuerpo. En nuestra presencia física o corporal desvelamos algo sobre nosotros mismos, pero también ocultamos algo, no necesariamente de un modo consciente o deliberado, sino más bien a pesar de nosotros mismos. (p. 121)

Lo anterior sustenta como, entre la conexión de la visión monista del cuerpo y las influencias socioculturales, aparece el concepto *corporeidad*. Merleau-Ponty (2000), la define como el producto consciente de la realidad basada en las experiencias directas, las cuales pasan por el cuerpo (apertura y presencia del cuerpo al mundo y a los otros), lo que se constituye en una experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas.

Como seres humanos, nacemos con un cuerpo que se transforma, se adapta y conforma una corporeidad a través de la experiencia. Esto incluye los procesos y cambios fisiológicos naturales de crecimiento, desarrollo y maduración, como respuesta a las necesidades de supervivencia y adaptación biológica, los pensamientos y la precepción sensorial. Dicho proceso se desarrolla a lo largo de la vida y termina con la muerte. Así, la corporeidad se refiere al ser humano como ser y su vivencia corporal como la interacción y el protagonista de todo acto humano visible o invisible, lo que le otorga a lo corporal un sentido holístico (Trigo, 2000).

La segunda dimensión que constituye al ser humano es la *dimensión psicológica*, comprendida como los aspectos psicológicos y afectivos, mediada por las emociones, sentimientos, conciencia y comportamientos

comunicativos que le sirven al ser humano de guía como adaptación y transformación del sistema social. Esto es lo que le otorga al individuo la dimensión propiamente humana y espiritual (Bernal, 2010).

El hombre, es un ser de necesidades, entre las cuales la autonomía, la competencia y el relacionamiento con los demás se cuentan como las principales para lograr una óptima salud psicológica. Por tal motivo, las personas tienden a generar búsqueda y mantenerse en las situaciones que promueven la satisfacción y se alejan de las situaciones que no atienden o conllevan a suplir tales necesidades (Deci y Vansteenkiste, 2004).

Desde la perspectiva religiosa, la existencia humana es multidimensional, si se considera que el hombre posee una conciencia relacionada con la percepción de los acontecimientos externos e internos. Así mismo, tiene la aptitud para conocer al mundo y buscar su esencia. Todo esto brinda una explicación al ser humano sobre su significado y sentido en el mundo. Beit-Hallahmi y Argyle (citados por Quiceno y Vinaccia, 2009) proponen tres dimensiones de la religión: una cognitiva (creencia religiosa), comportamental (comportamientos religiosos y rituales) y afectiva (vínculos hombre - transcendencia), como eje de apego y fuerza que expande y libera la mente, alma y espíritu. Por ello, la religión tiene una correlación y semejanza con la dimensión psicológica al momento de dar un significado del ser humano y establecer el propósito y misión en la vida, debido al impacto en “afectar la vida de las personas que recurren a ella como una forma de resolver las preguntas que los angustian e inquietan y los conducen a buscar una respuesta” (Álvarez, 2009, p. 5).

Finalmente, la tercera y última dimensión es la *dimensión social*, en la cual hay un reconocimiento y establecimiento de rol e identidad que le permite al ser humano el desarrollo en el entorno, la interacción con individuos con características semejantes y diversas, junto con el aprendizaje de los conocimientos necesarios para sobrevivir en su ambiente y la capacidad de autorregularse y ser regulado y controlado, a partir de la realimentación aprendida. Zubiri (2005) afirma que los hombres estamos vertidos los unos a los otros, y ello es asociado a dos componentes principales: 1) el comportamiento esquemático humano de transmisión de las realidades, donde el hombre se encarga de transmitir actos y pensamientos tangenciales y no de la imaginación, al momento de enfrentarse con la realidad pasada, presente y futura; ello, a su vez,

permite aprehender de las *cosas* como reales, convirtiéndolas en ideas, principios y costumbres sociales y culturales. Y, 2) la estricta base genética, en la cual los seres humanos interactúan entre sí como raza animal con características que los distinguen. Aquí, la inteligencia y el raciocinio configuran funciones mentales superiores, pues quien lo transmite “es un animal de realidades y a quienes se le transmite, es otro animal de realidades” (Zubiri, 2005, p. 47). Esto es aprendido durante la evolución y desarrollo humano, y transmitido por los progenitores mediante el código genético, de generación en generación.

Lo anterior permite comprender que el hombre está inmerso en un grupo de diversos hombres y, continuamente, se genera una interrelación e intercambio con el ambiguo concepto de los *otros*, pues las acciones de uno impactan en el resto de la población y viceversa. De este modo, el hombre es un ser social con un rol, al promover la práctica y la participación organizada como expresión natural de la humanidad (Murcia, et al, 2016). En este orden de ideas, desde la perspectiva religiosa, Koenig et al. (2012), sustenta que la religión es una impronta histórica en la memoria de las personas, como individuos, y de los diversos grupos poblacionales, como comunidad. Dicha impronta es transmitible y replicable a través de los años, por lo que la participación religiosa incluye la participación organizada dentro de una comunidad, al igual que las prácticas privadas. Independientemente del contexto, la religión tiene sus raíces en una tradición reconocida que surge de una comunidad con creencias y prácticas comunes indicada por: sentimientos observables (por ejemplo, las creencias sobre la existencia de Dios); comportamientos (como asistir a servicios religiosos); y vivencias (como experimentar una conversión religiosa), todas relacionadas con lo divino o sobrenatural (Hill et al., 2011). Estas, además, influyen en el desarrollo psicológico, afectivo y comportamental del individuo, asociado a los dogmas y doctrinas propias que constituye cada religión.

Considerando las dimensiones previamente expuestas, Vélez (1989) piensa que el humano es un ser integral, en el que influyen las características biológicas, psicológicas, sociales y espirituales. Precisamente, se denomina integral, debido a que es imposible de separar en sus dimensiones (cada una influye sobre la otra). La óptima relación y estado de sus dimensiones es lo que permite la conservación de la especie humana, brinda un estado de salud y facilita la promoción del concepto: bienestar humano.

Así pues, desde sus inicios, el bienestar humano estuvo ligado al tema de la salud, entendida por la Organización Mundial de la Salud [OMS] (1946), como “un estado completo de bienestar físico, mental y social, y no solamente la ausencia de enfermedad” (p. 1). Es a partir de este momento, cuando emerge la noción de bienestar como un componente de la calidad de vida. A través de la historia, el término de “salud” pasó por el pensamiento mágico atribuido a los poderes especiales, a fuerzas externas o fenómenos de la naturaleza, fuertemente consagrado y castigado por la Iglesia católica. Luego, le siguió un naturalismo hipocrático que, según Vergara (2007), era racionalista y atribuía la enfermedad a desequilibrios orgánicos, como un estado de no bienestar.

Después, con la Revolución Industrial y el desarrollo del capitalismo, se marcaron cambios sociales que llevaron a identificar al medio ambiente como un factor influyente sobre el estado de salud de las personas. Por esto, empezaron a tenerse en cuenta no solo los aspectos biológicos y físicos, sino los económicos, sociales y políticos relacionados con la salud. En el modernismo, con los aportes de la perspectiva ecológica de Bronfenbrenner (1979), la salud y el bienestar se explicaron como el resultado de la interacción de las características personales de cada sujeto y su ambiente, tanto pasado como presente; es decir, es el acúmulo de los hábitos y las condiciones vividas de cada persona (Rodríguez, 2007).

En la actualidad, la salud es comprendida desde la perspectiva biologicista, en la cual, se interrelacionan los principios anatómofisiológicos, las alteraciones del equilibrio (homeostasis) y la exposición de factores externos, sociales y culturales.

Acorde a lo ya expuesto, es a partir del concepto de salud y de su evolución histórica que se introduce la noción de bienestar, sustentada por:

- **La psicología**, desde las corrientes filosóficas, como la escuela hedónica que relaciona las experiencias emocionales positivas y negativas de las personas, a lo largo de su vida, y la escuela eudaimónica, concentrada en la capacidad de crecimiento y desarrollo personal. Al respecto, según Aristóteles, la verdadera felicidad (del griego *eudaemonia*) se encuentra en la expresión de la virtud e implica vincular las experiencias con las actividades que la persona realiza, que le hacen sentirse viva y realizada,

con lo cual se concluye en el conjunto de una vida lograda (Valle Raleigh et al., 2011).

- **La antropología**, que concibe la subjetividad, donde el bienestar se relaciona con la felicidad, la satisfacción de la persona consigo misma, la construcción social del individuo y la calidad de vida basada en el ambiente, en conjunto con su estado físico (Díaz et al., 2006).
- **La salud**, desde el modelo biopsicosocial de Engel (1977), que reconoce al ser humano como el resultado de sus procesos biológicos, psicológicos y sociales (Oblitas, 2008).
- **La espiritualidad**, que concibe al alma como motor del ser y el espíritu, como realidad no material que impulsa mejores condiciones de vida para el progreso y desarrollo del individuo. El alma es “vía de perfeccionamiento para el ser humano, desde ella la persona puede llegar a ser más persona, el humano más humano en todas y cada una de sus dimensiones” (Palacio, 2015, p. 473).
- Y, por último, sustentado desde **lo social**, en donde el bienestar no está relacionado solamente al individuo y sus características, sino también al entorno social que lo rodea (Blanco y Díaz, 2005).

En síntesis, el bienestar es percibido por las emociones, sensaciones y estados anímicos y motivacionales inmediatos, o la integración de estos a través del tiempo. El bienestar es manifestado mediante las conductas y comportamientos de la persona, visualizado en la comunicación, la interacción social, el autocuidado y la somatización (percepción de síntomas somáticos asociado a los desórdenes de ánimo), como fenómeno en la relación cuerpo-mente. Para establecerlo y conservarlo, es necesario seguir las recomendaciones fundamentales a nivel:

- Físico: cuidado del cuerpo para mantenerse saludable ahora y en el futuro.
- Emocional: comprender y respetar los sentimientos, valores y actitudes individuales y de los demás, e identificar los aspectos positivos y entusiastas de la vida.
- Social: mantener relaciones saludables, disfrutar de estar con los demás, desarrollar amistades y relaciones íntimas, comprender los entornos sociales, preocuparse por los demás y dejar que los demás se preocupen por uno.
- Espiritual: encontrar propósito, valor y significado en la vida (con

o sin religión), y participar en actividades que sean coherentes con las creencias y valores de cada persona.

Mackey (2000) concluye que “el bienestar humano es una integración holística del bienestar físico, mental y espiritual, que alimenta el cuerpo, compromete la mente y nutre el espíritu” (p. 36).

Todo lo expuesto antes es lo que se convierte en criterio de evaluación para la ERE, no solo en su conquista final sino también desde los diversos ejercicios y experiencias que se requiere vivir para ir tejiendo la propia historia de bienestar. Es ello lo que conduce a la construcción de un ecosistema evaluativo, lo que dispone a las personas para gozar la propia experiencia vital y dar pasos para salir al encuentro de otros. Finalmente, se trata de aquello que motiva a crecer en los vínculos que fortalecen el tejido, donde todos los hilos de la cultura son susceptibles de formación, en reconocimiento del otro, tanto desde el diálogo, como desde la trascendencia con pretensiones de conquistas de espiritualidad, como estilo de vida para el siglo XXI.

INTERIORIDAD Y APERTURA HUMANA

Si se reconoce la dinámica de la espiritualidad humana, lo que en verdad se está asumiendo es la dimensionalidad humana. El individuo no es solo corporalidad, psiquis, capacidad para relacionarse o espiritualidad. Se es todo eso, solo que para hacer una comprensión y estudio más profundo de lo humano, se precisa hacer esta disección pedagógica, la cual, en muchas ocasiones, se pasa por alto llegando a reducir a la persona a una sola de dichas dimensiones. Como se ha intentado dejar claro, en este macroproyecto investigativo, uno de los absurdos más delicados y complejos para los seres humanos tiene que ver con el sinsentido, la desintegración personal, la incongruencia y demás sinónimos que también requieren ser incluidos en los criterios de evaluación para la educación religiosa colombiana.

Ante este nivel de análisis y de comprensión, es necesario indicar que la consideración respecto a la dimensionalidad humana encuentra su apoyo en Viktor Frankl, quien dedicó su vida a analizar y describir profundamente al ser humano. Este neurólogo, psiquiatra y filósofo es reconocido porque hace “[...] una propuesta alternativa para las dos escuelas psicológicas de su época: el psicoanálisis freudiano y la

psicoterapia adleriana” (Cuellar, 2017, p. 83). Sin embargo, la logoterapia no es la única proeza de este vienés, pues solo con revisar su biografía se puede reconocer que fue un genio.

Frankl analiza y describe al ser humano de tal forma que, desde sus planteamientos, construye una visión antropológica: el ser humano es un ser de dimensiones (ontología dimensional), de tal modo que tiene una corporal, una psicológica y una espiritual. Dichas dimensiones no son excluyentes entre sí, sino que la más alta es más inclusiva. Así, no resulta razonable tomar a la persona como una división de partes, cuando en realidad es una unidad-totalidad. Es más, el mismo lector puede reconocer, por experiencia propia, que alguna problemática sufrida, en cualquiera de aquellas dimensiones, puede afectar colateralmente a las demás:

[...] quizá un niño que sufre infecciones frecuentes de los oídos aprenda a hablar más lentamente que otro que no tiene este problema físico. En la pubertad, los drásticos cambios físicos y hormonales inciden en el desarrollo del yo. Por el contrario, los cambios físicos del cerebro de algunos adultos mayores generan deterioros intelectuales y de la personalidad. (Papalia et al., 2012, p. 6)

En los ejemplos anteriores, se ve cómo algunas cuestiones corporales generan afectaciones en la esfera psicosocial. Sobre esta relación estrecha entre las dimensiones, Martínez et al. (2015) ponen de manifiesto:

Viktor Frankl (2007) define al hombre como una unidad a pesar de la multiplicidad afirmando que es una totalidad (Frankl, 1997) tridimensional (Martínez, 2013), que consta de las dimensiones biológica, psicológica y espiritual. Así, la dimensión biológica contiene la vida orgánica en general que circunscribe entre otros elementos, la reproducción (Noblejas, 2013; Frankl, 1997), factores genéticos, temperamento (Martínez, 2011), placer y sexo (Frankl, 1995, 1997), pero ante todo la dimensión biológica es un instrumento de la dimensión espiritual (Martínez, 2011; Frankl, 1990, 1992, 2009). Para Frankl el organismo biológico cumplirá entonces una doble función, la función instrumental y la función expresiva, (Freire, 2002) [...]. (pp. 118-119)

La cita anterior evidencia que el neurólogo vienés no estaba interesado en denigrar ninguna de las dimensiones humanas. De hecho, se reconoce, por ejemplo, que la biológica es expresión de la espiritual. Piénsese en el hecho de que la primera mediación de encuentro del individuo con el mundo y con los otros es la misma corporalidad.

Ahora bien, luego de haber indicado que a la persona hay que considerarla como una totalidad, es preciso aclarar que, en este apartado, se hará el abordaje puntual de la dimensión espiritual, a la manera en que es concebida por Frankl, pues esto facilita la comprensión de la propuesta epistemológica del presente capítulo. Del mismo modo, no hay que olvidar que, en los textos anteriores, resultado de esta macroinvestigación, se ha planteado a dicha dimensión como una de las tres categorías (triple base nuclear) “[...] para la comprensión y la praxis de la Educación Religiosa en tanto disciplina escolar en el marco de la Escuela Colombiana” (Moncada, 2019, p. 54).

Frankl considera que la dimensión espiritual, existencial o noológica, como aparece en algunos de sus textos, es la que caracteriza al individuo, “[...] pues explica los fenómenos únicamente humanos. De entre ellos hay uno que para mí constituye el más representativo de la realidad humana. He circunscrito este fenómeno en términos de -el hombre en busca de sentido-” (Frankl, 1999, p. 24). No obstante, antes de continuar haciendo referencia a esta dimensión, es necesario hacer la siguiente aclaración: el uso del concepto espiritual por parte de este autor no debe asumirse con una connotación religiosa,

[...] sino más bien, con la intención de poner de manifiesto que hablamos de una cuestión referente a fenómenos específicamente humanos, en contraste a fenómenos que podemos compartir con otros animales. En otras palabras, lo “espiritual” es lo que hay de humano en el hombre. (Frankl, 1999, p. 35)

Eso que hay de humano en el ser humano tiene que ver con varios aspectos. El primero de ellos es la responsabilidad, la cual debe entenderse como la habilidad para responder. Responder, Frankl lo asocia con la filosofía contemporánea –obviamente, de su época–, en la que se hablaba de “existencia” como modo específico del ser, ese existir como el “salir de sí”. El médico vienés bebe de la filosofía existencial y de la fenomenología, para construir sus planteamientos. Así, “[...] la existencia humana se puede traducir en la siguiente fórmula antropológica: ser-yo, quiere decir ser-

consciente y ser-responsable” (Frankl, 2005, p. 151). La responsabilidad radica en el hecho de considerar que es la vida la que está interrogando constantemente al individuo. A medida que se vive, se nos cuestiona y, así mismo, se responde-en-acción (Frankl, 1999).

El ser humano, como ese que está orientado al sentido, se dirige a algo que no es él mismo, hace uso de su conciencia que es intencional, pues se moviliza hacia actividades, personas (incluso la divinidad), así como hacia objetos que tienen importancia, que poseen una connotación de valor para él, que le proporcionan sentido. Por esto, no solo se-está-en-el-mundo, se-es-en-el-mundo-con-otros y es la conciencia la que orienta, en la búsqueda de sentido, pues ella tiene intención. El decidirse ante aquello que es valioso es clave, ya que el hombre “[...] es el ser que siempre decide” (Frankl, 2008, p. 90). “La existencia auténtica estará presente allí donde el ser humano decida por sí mismo, no donde se vea compelido a ir” (Frankl, 1999, p. 41). Por esto, no es posible decirle al otro cuál es su sentido, hacia donde se debe dirigir para alcanzarlo. Eso es algo que le corresponde a cada quién y que depende de su responsabilidad y su libertad. Al fin y al cabo, “es tarea de la conciencia revelar al hombre su *unum necesse*, lo único necesario. Pero esta cosa es absolutamente única para cada persona, puesto que es la única posibilidad que tiene la persona de hacer realidad una determinada situación” (Frankl, 1999, p. 51).

Este último planteamiento es una muy buena explicación del porqué algunas personas se orientan hacia la búsqueda, hacia la conexión con lo divino y/o con lo religioso, y por qué otras no lo hacen. Como ya se dijo, la conciencia tiende hacia algo, es intencional. De allí que el ser humano vea en el mundo aquellas situaciones, objetos y seres valiosos a los cuales decide encaminarse. Quien no ve a la figura divina o a la religión como eso que le atrae, no significa que no tenga sentido en su vida, o que es necesario “enseñarle” determinado credo religioso para que viva de “mejor manera”. Con esto, tampoco debe pensarse que hay que desconocer o rechazar a quienes sí encuentran una conexión profunda con lo religioso y con lo divino. El tender o no al encuentro del ser humano con estos aspectos evidencia la existencia de la espiritualidad humana y su despliegue, en la medida en que la persona responde ante lo que vive y elige desde su libertad.

Si se concibe al individuo desde la ontología dimensional frankliana, como una unidad-totalidad, es maravilloso apreciar que, desde la

dimensión espiritual, se le reconozca al mismo la capacidad de actuar, de ser libre, responsable, de buscar un sentido. Es allí donde se le concede al ser humano su fuerza, aquello que él puede ser (desde la posibilidad del cambio constante) y hacer. Dicho todo esto, es menester preguntarse por la relación existente entre la visión antropológica de Frankl, la dimensión espiritual desarrollada por el mismo autor y la concepción de dimensión espiritual (interioridad y apertura) presentada a lo largo de esta macroinvestigación. Cabe anotar que aquí no se abordarán, de manera detallada, todas las consideraciones expuestas en capítulos anteriores de nuestras obras (específicamente de Moncada, 2019 y López et al., 2021), no solo porque la pretensión de este apartado no lo permite, sino porque también es pertinente que sea el lector quien acuda a dichos materiales para que conozca la importancia de las premisas allí contenidas.

Dentro de esta misma comprensión relacional entre interioridad y apertura humana, el texto *¿Qué es lo nuclear de la educación religiosa como disciplina escolar en Colombia?* aporta considerablemente. Allí, Moncada (2019) rastrea y presenta, en la ley colombiana sobre ERE (componente nomológico), basado en autores de nuestro país que se han dedicado al abordaje del área (componente teórico), así como en las consideraciones de una muestra de docentes (prácticas pedagógicas), la existencia de la triple base nuclear. Esta se refiere al marco que sustenta el corpus epistemológico de la educación religiosa como disciplina escolar. es decir, en esos tres campos del conocimiento, se evidencia el tratamiento de la dimensión religiosa, espiritual y trascendente.

En la segunda parte de su capítulo, el mismo Moncada se dedica a presentar lo que se comprenderá por dimensiones, al igual que la especificidad de cada una de ellas. Así, en lo que corresponde a la espiritual, se indica que los conceptos de espíritu, espiritual y espiritualidad pueden ser confundidos con la dimensión religiosa, situación de la que también se previene Frankl, como ya se mostró. Valga aclarar entonces que:

[...] mientras la dimensión religiosa está unida íntimamente a las dinámicas culturales propias de cada contexto y momento histórico humano, la dimensión espiritual está en mayor intimidad con la expresión de los procesos subjetivos que posibilitan el conocimiento de sí, la conciencia, la búsqueda por el sentido y la transformación del estilo mismo de la vida humana. (Moncada, 2019, p. 75)

Esto advierte que la forma como será comprendido lo espiritual en el ser humano apunta a lo subjetivo, a lo propio de él, a lo que lo hace ser lo que es (de igual manera en que lo concibe Frankl), y le permite la modificación de sí mismo. Nótese que también está el buscar el sentido. Y para sustentarlo mejor, Moncada se basa en autores como Enric Benavent, Marià Corbí, Michael Foucault, André Comnre-Sponville, Gerardo Remolina, Danah Zohar, Ian Marshall, Francesc Torralba y Ramón Gallegos.

Luego de que se hace claridad sobre lo espiritual, se aborda la dimensión trascendente que, del mismo modo, tiende a asociarse con lo religioso, pues es comprendida desde el lenguaje metafísico. No obstante, “[...] pensar en trascender es concebir nuestra historia como un núcleo de transformación constante que nunca cesa, por la misma prospectiva que tiene el ser humano de la vida en tanto condición de posibilidad de perfectibilidad” (Moncada, 2019, p. 78). Trascender, entendido como el “ir más allá”, ubica a la persona en un horizonte amplio de pensamiento y acción, de conciencia de sí y de su entorno para gestar un cambio. Ante esto, no hay que olvidar que el individuo, en su búsqueda de sentido, está orientado por la conciencia que es intencional; es esta última la que orienta en la consecución de lo valioso que hay más allá de sí:

El hombre está siempre orientado y ordenado a algo que no es él mismo; ya sea un sentido que ha de cumplir ya sea otro ser humano con el que se encuentra. En una u otra forma, el hecho de ser hombre apunta siempre más allá de uno mismo, y esta trascendencia constituye la esencia de la existencia humana. (Frankl, 1994, p. 11)

La apertura y la alteridad son elementos claves de la espiritualidad humana. Por ello, en el capítulo *Educación religiosa escolar: hacia una didáctica específica en el marco de la espiritualidad*, se habla de esta última mostrando la existencia de una dinámica armónica entre la interioridad y la apertura. “Así pues, en la práctica cotidiana, cultivar la espiritualidad significa retomar el núcleo de la identidad para, desde allí, abrazar la naturaleza más genuina y propia de la estructura humana: ser nudos en una red de relaciones (infinita) [...]” (López et al., 2021, p. 132).

Desde la dimensión espiritual se da el autoconocimiento, la búsqueda por el sentido y su hallazgo y, a partir de allí, se genera el reconocimiento y el encuentro con el otro, con lo otro y con el otro (como absoluto):

[...] el llamado es a ser para los otros y, en ningún caso, para vivir aislados y sin ningún tipo de vínculo. Antes bien, el entrelazamiento en el que se involucra la persona, cada vez más, hace que el sentido de la vida que tanto se anhela, sea hallado y vivido. También ello es derivado de la espiritualidad y de la trascendencia y el pluralismo, los cuales permiten reconocer y valorar al otro en sus experiencias culturales. (López et al., 2021, p. 140)

Una manera de profundizar en este análisis es retomando la relación entre la interioridad-apertura y el aporte de los estudios de la religión a la ERE, más específicamente de la antropología y la psicología. Por ejemplo, en el libro *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*, se abordan dichas disciplinas más la sociología y la fenomenología de la religión. Si se observa atentamente, cada uno de aquellos estudios reconoce la triple base nuclear, es decir, la dimensión espiritual, trascendente y el pluralismo religioso. Otro ejemplo es la antropología de la religión, en cuanto estudia “[...] los orígenes (y evolución), la naturaleza, el sentido y la validez de las creencias y prácticas religiosas, en lo individual y en los grupos sociales” (Botero, 2017, p. 38), y se interesa en apreciar aspectos de la religión no solo desde lo cultural, sino también desde lo personal, esto es, la forma de expresión interior y exterior.

En la valoración de las creencias y prácticas religiosas de quienes pertenecen a determinada comunidad, se está reconociendo el despliegue de la dimensión espiritual y trascendente del ser humano, a la vez que se asume la posibilidad de variedad de cosmovisiones mítico-religiosas (pluralismo religioso). De esta manera, se gesta un respeto por las consideraciones del otro, las cuales se originan en lo más íntimo de la persona, para luego trascender hacia la sociedad. “Este aspecto es especialmente significativo para la educación en el contexto latinoamericano, pues las culturas ancestrales, presentes en el continente (y en el país), con diferente intensidad y conciencia, han sido confinadas” (Botero, 2017, p. 56).

Del mismo modo, la antropología de la religión facilita el comprender esa relación singular que establece el ser humano con lo sagrado e invita a que se dejen de lado los juicios de valor éticos y/o estéticos por las creencias y prácticas culturales, de tal modo que se llegue a una “comprensión amplia e inclusiva de las culturas” (Botero, 2017, p. 56). Por último, de la

religión se ha dicho que no hace un aporte valioso en cuanto a la realidad y al conocimiento, comparada con las ciencias positivistas, olvidando que, en verdad, es la expresión de la relación de los seres humanos con el mundo, con lo que vive en él y con los otros. En consecuencia, es una forma de comprender el entorno y desenvolverse allí, un conocimiento que se hace del estar y del ser.

De otra parte, en lo que respecta a la psicología de la religión, hay que decir que la primera, por lo general, tiene una mirada negativa de la segunda, sobre todo ciertos paradigmas desarrollados por autores como Skinner y Freud. Entre tanto, hay otros pensadores que la consideran como una “manifestación propia y valiosa de lo humano (Frankl, James)” (Cuellar, 2017, p. 78). En el capítulo *Psicología de la religión y Educación Religiosa Escolar*, se hace un recorrido por algunos de dichos paradigmas, mostrando sus consideraciones particulares en torno a la religión. Por eso, el lector está invitado a la revisión de dicho documento del primer libro resultado de esta macroinvestigación: *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la educación religiosa escolar* (Botero y Hernández, 2017). Cabe señalar que, en dicho apartado, se aborda la propuesta de Viktor Frankl, la cual ya se ha desarrollado aquí, al igual que las consideraciones de Howard Gardner referidas a la inteligencia existencial, así como lo planteado por Dahna Zohar e Ian Marshall, en lo que respecta a la inteligencia espiritual (IES). De Gardner hay que decir que es en el año 2001 cuando propone la existencia de tres inteligencias más, entre ellas, la existencial:

La inteligencia existencial tiene que ver con la capacidad de situarse uno mismo en relación con facetas extremas del cosmos: lo infinito y lo infinitesimal, el significado de la vida y de la muerte, el destino final del mundo físico y psicológico, experiencias como sentir un profundo amor o quedarse absorto ante una obra de arte (Gardner, 2001, p. 68-69). Esta es la “(...) capacidad de la especie para insertarse en cuestiones trascendentales”. (Gardner, 2001, citado por Cuellar, 2017, p. 86)

Pese a esto, el psicólogo estadounidense no termina por avalar del todo dicha inteligencia, situación que no sucede con Zohar y Marshall, quienes plantean que:

[...] experimentar «lo espiritual» significa estar en contacto con algún conjunto más grande, profundo y rico que sitúa nuestra presente situación limitada en una nueva perspectiva. Es poseer un sentido de «algo más allá», de «algo más» que confiere sentido y valor añadidos en lo que ahora somos. Ese «algo más» espiritual puede ser una realidad social más profunda o una red social de significados. Puede ser conciencia o hallazgo de dimensiones mitológicas, arquetípicas o religiosas de nuestra situación. Puede ser un sentido más profundo de la verdad o la belleza. Y puede ser, abrirse y adaptarse a una sensación profunda y cósmica del todo, una sensación de que nuestras acciones forman parte de un mayor proceso universal. (Zohar y Marshall, 2001, p. 31)

Con las consideraciones de estos autores, se está reconociendo no solo la dimensión espiritual, como conciencia intencional (orientación hacia el sentido), sino también la trascendente, en cuanto se valora un algo más que no está en el mismo individuo (está en el afuera). Pero ¿cuáles serían, en concreto, los aportes de la psicología de la religión a la ERE? Más que listar una amplia cantidad de ellos, habría que considerar lo que se ha venido planteando a lo largo de este apartado acerca del hecho de apreciar aquellas dimensiones más que como manifestaciones particulares; esto es, propias de un credo, asumirlas como “la expresión del ser de la humanidad” (Cuellar, 2017, p. 89). Y es allí donde caben, incluso, las increencias, como resultado del ejercicio de la libertad y responsabilidad del individuo.

Ahora, es menester evidenciar cómo la corporalidad y la interioridad (dimensión espiritual) trascienden, se concretan, se hacen plenas en lo comunitario, en cuanto posibilidad política que piensa y actúa a la luz de la orientación no solo personal, sino de todo un pueblo. De allí se van a derivar muchas de las pistas para los indicadores de evaluación que, se estima, corresponden específicamente a la Educación Religiosa Escolar.

LO COMUNITARIO CONCEBIDO DESDE LA ERE

El aspecto comunitario de la Educación Religiosa Escolar ya ha sido señalado por varios autores, como Lara et al. (2015) y Meza et al. (2015), desde la lectura que hacen sobre la articulación entre las pedagogías críticas y la teología de la liberación. Así mismo, lo han abordado, a

partir de la perspectiva de los escenarios de diálogo para la paz, las propuestas de Jaime Laurence Bonilla (2015, 2016) y Natasha Ramírez (2016). Y, por último, en la dinámica histórica del trabajo colaborativo del macroproyecto en el que se circunscribe este libro, donde también se ha señalado la importancia desde la implicación de la dimensión trascendente del ser humano (Botero y Hernández, 2017, 2018; Cuellar y Moncada, 2019; Cuellar et al., 2020a; Cuellar y Mahecha, 2021).

Sin embargo, en el ambiente escolar, todavía sigue una percepción de lo religioso, lo trascendente y lo espiritual como algo ajeno en relación con las dinámicas propias de la cotidianidad humana, cuando, en realidad, es todo lo contrario. Se sabe que dicha confusión se da en orden a los procesos de proselitismo religioso que proponen algunos docentes del área de la Educación Religiosa Escolar (Beltrán, 2020), los cuales se entrelazan con intimismos, ritualismos y hasta fundamentalismos que desdibujan la identidad de una espiritualidad llamada a emanar vida, en medio de la interioridad de los individuos y, por ello, a favor de la comunidad.

De ahí que sea necesario manifestar, en este acápite, una síntesis de cómo las dinámicas de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, desde el desarrollo de la ERE, necesitan vivir la vinculación directa con procesos de consolidación y crecimiento comunitario, en el marco de la vivencia de valores específicos que podemos llamar espirituales, en cuanto libres y tendientes a la edificación personal y colectiva.

Inicialmente, conviene recordar que el bienestar humano se refiere a la salud desde el compromiso con el propio equilibrio, pero también debe afirmarse que la búsqueda de salud comunitaria guarda relación directa con el equilibrio entre las necesidades de la persona individual y las necesidades de la comunidad humana.

Se trata de un equilibrio que también aplica cuando se da paso a la complementariedad entre las motivaciones internas y externas de los seres humanos, procurando sintetizar aquello a través de la puesta en escena de la corporalidad que, para el caso del cuidado y la promoción de la comunidad, se concibe como la importancia de que cada individuo sea sí mismo, en la cultura desde su propio lenguaje y desde su propia cultura, llamada a ser enriquecida y a enriquecer, a partir de la interacción comunitaria.

Por ello, como si se tratara de un común denominador, a lo largo de toda esta investigación, se habla de una evaluación para la ERE que sea de calidad, aspecto que aquí se relaciona con una comprensión evaluativa que involucre, de manera explícita, el bienestar de la comunidad. Esto evidencia la necesaria autenticidad y congruencia en cada aspecto de la formación para el pluralismo, la trascendencia y la espiritualidad de toda una comunidad, empezando por cada uno de sus individuos.

Cuando se profundiza en la espiritualidad como articulación de la interioridad con la manera de existir de las personas, queda claro que la educabilidad sí es una posibilidad pedagógica, en el marco de las múltiples características de la educación religiosa como disciplina escolar. Además, se sabe que, ante la educabilidad, aplica el desarrollo curricular, didáctico, pero también evaluativo. Por ende, tiene mucho sentido hacer un esfuerzo más, no solo por comprender las maneras de aprender a vivir a favor del bienestar, sino también por aprender a identificar los principales indicadores de evaluación de dicho camino formativo. Así pues, una de las maneras de poner en escena esta experiencia de formación en pluralismo religioso, desde la comprensión y la práctica profunda del diálogo; de formación en la valoración de la trascendencia, en cuanto apertura humana; y de espiritualidad, como constante búsqueda de concreción de la vivencia de los valores conducentes a experiencias de realización personal y comunitaria; es ejercer la sabiduría y el carácter necesarios para hacer de lo que muchas veces es etéreo y abstracto, una realidad en el cotidiano vivir, en variados escenarios de socialización.

No es claro, entonces, el orden de relación entre comunidad y ERE, pero sí es evidente que la comunidad se dinamiza a sí misma a favor o en contra de la vida, dependiendo de sus decisiones cotidianas. Mientras tanto la ERE tiene cada vez más establecido que uno de los criterios de valoración de su identidad es el bienestar de la comunidad, desde la formación profunda en aspectos relacionados con la trascendencia, el pluralismo y la espiritualidad. Esto se constituye en una lucha a pulso por conquistar aquello que, por distintas razones, no goza de buen nombre, en medio de la comunidad académica ni de la comunidad educativa en general.

Tal es así que es conveniente hacer alusión a la forma como ha sido desatendida la ERE desde las distintas pruebas externas, donde lo más cercano a ser evaluado es lo que se relaciona con las competencias

ciudadanas, entre las cuales ya se incluiría la necesidad elementos como la capacidad para la relación interpersonal, el equilibrio emocional, personal y espiritual, así como la vivencia formada e intencionada de los valores espirituales (Cuéllar et al., 2020a). El aporte de esa serie de valores espirituales ya indica algunos de los múltiples criterios para evaluar una asignatura que, no por desconocida, deja de tener profundidad, vigencia y validez, en un siglo XXI bastante retador, en el marco de las realidades de diálogo a favor de la valoración de la diversidad y el pluralismo, de la necesaria trascendencia y del vital cultivo de la espiritualidad. Dar vida a ello significará también dar vida a la comunidad y a las experiencias forjadas con autenticidad, donde realmente las personas se conciben a sí mismas como aquellas llamadas a edificarse mutuamente, en medio de la construcción de conocimiento, de vínculos y de proyectos.

Esposito (2003) propone una nueva perspectiva que no se concentra en la cualidad de común, sino en la de la diversidad, pues la pregunta por lo común está precedida por la de lo propio. Esto es muy oportuno, cuando se piensa en la relación entre ERE y comunidad, más aún en la relación entre ERE y evaluación. De esta última deriva la comprensión de un ecosistema de los procesos evaluativos, cuya misión es identificar las características particulares del propio proceso, dentro de un ecosistema educativo tendiente a la orientación hacia el desarrollo integral que incluye planes de mejoramiento, en el marco de todo un horizonte institucional, incluidos el PEI de cada colegio, así como su manual de convivencia y su sistema institucional de evaluación. Aquí es clave la búsqueda constante del diálogo interdisciplinar con los distintos proyectos transversales adoptados por las respectivas comunidades educativas. Todo ello responde a lo que se ha venido denominando una *evaluación de necesidades* que, en este caso específico, se refiere a las necesidades de una comunidad de valorarse y valorar sus múltiples posibilidades de crecimiento.

Se reafirma, entonces, que una mirada comunitaria desde la ERE necesita privilegiar la diversidad, asumiendo que el concepto de una comunidad es complejo por la dinámica de las diversas intersubjetividades que allí acontecen, donde, más allá de intentar uniformar a los sujetos bajo una misma cultura, religión o, en general, cualquier forma de comprender el mundo de la vida, se tiene un grupo humano dispuesto a interactuar, convivir y coexistir con quienes le resultan ajenos, pero que, a pesar de ello, los puede reconocer como una familia extendida, mediada por los procesos de socialización.

Esta perspectiva permite que la propuesta de una ERE que cultive el pluralismo religioso tenga mayor sentido, pues, al deconstruir el concepto tradicional de la comunidad, es posible superar los sesgos de construcción de una uniformidad religiosa en nombre de las mayorías o la unión, y que, más bien, prevalezca la convicción de la diferencia como unidad identitaria del grupo humano con el cual se convive. Esto es aún más evidente y necesario cuando se vive en un contexto como el colombiano, el cual se reconoce a sí mismo como multicultural, donde coexisten diversos sistemas religiosos y de increencias, donde hay una fuerte herencia de las cosmovisiones originarias, y donde, en pleno intento de proceso de paz, se escuchan con más fuerza las voces de quienes quieren dar continuidad a la violencia.

De ahí que pensar que la ERE tenga un aporte a la comunidad no es una afirmación desequilibrada, pues sus acciones pedagógicas deben conducir al reconocimiento de la diversidad religiosa como un aspecto valioso de la vida humana. En ese sentido, el cultivo del pluralismo es pertinente para el mejoramiento de las prácticas ciudadanas y convivenciales (Moncada, 2021b), ya que las distintas expresiones culturales construidas por cada sistema religioso sobre sus sistemas simbólicos y de creencias, no son enemigos entre sí, sino diversas formas de comprender la complejidad del mundo de la vida y proponer, así, un proyecto de lo humano.

De acuerdo con lo dicho, es posible evidenciar los aportes de los estudios contextuales de la religión (Moncada, 2020), pues el diálogo inter y transdisciplinar que allí se suscita entre la religión, la cultura, el género, la guerra, el ateísmo, la secularización, el turismo, la política, los medios de comunicación, la ecología, los sistemas socioeconómicos, la ciencia, la educación, la moral, el derecho, entre otros, posibilitan la reflexión articulada entre la incidencia de los sistemas religiosos con la cotidianidad humana, desde la perspectiva de la riqueza de la diversidad.

Ahora bien, si se pregunta por el contexto de la espiritualidad humana, se está indagando, en últimas, por el aporte de la ERE al cultivo del “sentido, propósito e integración personal del sujeto” (Vargas y Moya, 2019, p. 132) que, cuando se contempla desde la perspectiva de lo comunitario, hace alusión a la interrelación subyacente entre el sujeto y su comunidad al acontecer del proceso de socialización y educación, donde los factores de la autorrealización, aprehensión de valores y desarrollo de la personalidad son abordados desde la experiencia de la cotidianidad

humana compartida con los otros (Vargas y Moya, 2019). Sin embargo, no se está hablando con exclusividad de una indagación por el comportamiento humano en solitario y sus procesos de pensamiento (Cuellar, 2017), pues bien lo señala la psicología de la religión que es posible indagar por las particularidades que posibilitan entender la cotidianidad desde una filosofía de la vida enriquecida por la interactividad humana. Al fin y al cabo, aquí la acción del conferir sentido es ampliada en el compartir con los demás, que, con similitudes y diferencias, hacen parte del mundo de la vida experimentada día a día.

No se puede evitar aquí la pregunta por la trascendencia. Al respecto, e intentando superar cualquier reduccionismo a su comprensión desde lo meramente sobrenatural o metafísico, tiende a conducir a la comunidad humana por la pregunta de la apertura, donde la alteridad es condición de posibilidad de construcción social (Moncada, 2019). Sin embargo, este reconocimiento de apertura no es meramente conceptual, sino que conlleva un compromiso social de transformación de la sociedad, de concienciación del mundo de la vida, así como de emancipación de cualquier tipo de opresión que aliene a la comunidad (Freire, 1970).

Frente a esto, la dimensión trascendente está siendo entendida desde la posibilidad de apertura humana que, más allá de la tradicional sustentación epistemológica y práctica de dicho concepto, es una alteridad experimentada con el otro, el mundo y el absoluto; representa una apertura al mundo de la vida que vincula de forma obligante al compromiso social, pues no se desarropa del ejercicio de ciudadanía, sino que lo explicita a través de la dimensión política de cada uno. Allí, la sociología de la religión brinda aportes de tipo reflexivo y práctico, pues su discursividad no es meramente especulativa, sino que vincula la resignificación del compromiso por la reconstrucción del tejido humano, donde la espiritualidad juega un papel primordial al ser la dotadora del sentido de la vida (Imbachi, 2017).

Así, la ERE no puede ser ciega a las realidades que se tejen en la cotidianidad de sus estudiantes, y ante las dinámicas de diversidad que se evidencian en el mundo de la vida. En realidad, puede y debe proyectarse como un escenario reflexivo, pero también de compromiso social, donde las comprensiones religiosas, espirituales y trascendentes de cada estudiante, más allá de buscar un proselitismo, incidan en la comunidad y el proyecto de lo humano. Ello, de tal forma que se fortalezca la dimensión

política y permita superar cualquier tentación de ensimismamiento, pues el centro ya no estaría en el adoctrinamiento, sino en la transformación del mundo.

A MANERA DE CIERRE

Desde la perspectiva antropológica, se han evidenciado tres elementos fundantes para la comprensión evaluativa de la ERE: bienestar, articulación interioridad-apertura y el compromiso comunitario, los cuales, más allá de ser conceptos memorizables, son necesidades humanas sujetas a la reflexión, pero también a la práctica. De ahí que el siguiente capítulo pretenda dar el piso epistemológico necesario, para que los docentes de Educación Religiosa Escolar puedan proponer prácticas evaluativas coherentes con las competencias emancipadoras (el diálogo, la concientización y la transformación). Es decir, tener en cuenta los contextos, las prácticas de evaluación docente y las necesidades humanas, apoyados desde los aportes de estudios de la religión, tales como la filosofía de la religión, la fenomenología de la religión, la antropología de la religión, la sociología de la religión, la semiología de la religión, la psicología de la religión y los diversos estudios contextuales que tengan lugar (Moncada, 2020).

