

# CAPÍTULO 1.

---

## LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR COMO ÁREA FUNDAMENTAL EN LA ESCUELA COLOMBIANA

Natalia Cuellar Orrego<sup>2</sup> • José Edwar Escobar<sup>3</sup> • Ciro Javier Moncada<sup>4</sup>

Sedientos de dinero, los estados nacionales y sus sistemas de educación están descartando sin advertirlo ciertas aptitudes que son necesarias para mantener viva a la democracia. Si esta tendencia se prolonga, las naciones de todo el mundo en breve producirán generaciones enteras de máquinas utilitarias, en lugar de ciudadanos cabales con la capacidad de pensar por sí mismos, poseer una mirada crítica sobre las tradiciones y comprender la importancia de los logros y los sufrimientos ajenos. El futuro de la democracia a escala mundial pende de un hilo.

(Nussbaum, 2010, p. 20)

---

<sup>2</sup> Magíster en Filosofía de la Universidad del Valle y licenciada en Filosofía de la misma universidad. Actualmente, es docente e investigadora del Departamento de Humanidades de la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de la ciudad de Cali. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (Redere). Líneas de investigación: filosofía de la religión, estudios de la religión, psicología de la religión, y educación religiosa escolar. Correos electrónicos: [nallaego@hotmail.com](mailto:nallaego@hotmail.com) - [ncuellar@unicatolica.edu.co](mailto:ncuellar@unicatolica.edu.co).

<sup>3</sup> Estudiante de doctorado en Filosofía de la Universidad Santo Tomás. Magíster en Evaluación y Aseguramiento de la Calidad en la Educación de la Universidad Externado de Colombia. Especialista en Filosofía Contemporánea de la Universidad San Buenaventura y licenciado en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. En la actualidad, es directivo docente del colegio Germán Arciniegas IED y docente investigador de la Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás de Bogotá. Líneas de investigación: hermenéutica, educación religiosa, pedagogía y didáctica. Correo electrónico: [josedward@gmail.com](mailto:josedward@gmail.com) - [joseescobar@ustadistancia.edu.co](mailto:joseescobar@ustadistancia.edu.co).

<sup>4</sup> Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán y licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás. Tiene estudios eclesiológicos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor de Zipaquirá. Es docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás (USTA) Colombia. Miembro de la Red de Programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (Redere). Líneas de investigación: educación, religión y espiritualidad. Correo electrónico: [cjm2321@gmail.com](mailto:cjm2321@gmail.com) - [ciromoncada@ustadistancia.edu.co](mailto:ciromoncada@ustadistancia.edu.co).

## INTRODUCCIÓN

Esta obra continúa con la pregunta sobre la identidad de la Educación Religiosa Escolar (ERE), realizada en el año 2015, con un proyecto interinstitucional entre la Universidad Santo Tomás y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium, de la cual ya han salido a la luz dos obras: *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (Botero y Hernández, 2017) y *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (Cuellar y Moncada, 2019). El primer texto indaga por la comprensión de la ERE desde la política pública colombiana y los aportes que los estudios de la religión le hacen. Por su parte, el segundo libro aborda la fundamentación disciplinar de aquella área en tanto espacio académico en la escuela, dando a entender que es posible pensarla, diseñarla, desarrollarla y evaluarla desde una perspectiva no confesional que promueva el pluralismo religioso, sin tener que caer en excesos tales como la discriminación, la estigmatización o la invisibilización de las minorías religiosas.

Por otro lado, en lo concerniente a esta nueva obra que presenta las conclusiones de la tercera fase del proyecto investigativo, donde se vincula la Universidad Católica de Oriente (UCO), la ERE es considerada como un área fundamental del conocimiento humano que sigue los lineamientos de la Ley General de Educación de Colombia (Ley 115, 1994), por lo cual debe construirse como un escenario para la formación integral de los estudiantes en las escuelas, tanto públicas como privadas, criticando y potenciando las construcciones que van madurando los estudiantes, de tal forma que deístas, teístas, ateístas, panteístas y escépticos sean comprendidos en un mismo marco de construcción de lo humano.

Así las cosas, la ERE, entendida como área fundamental del conocimiento humano, necesita optar por una postura pedagógica que propenda por la formación integral de los estudiantes, por encima de los intereses proselitistas de cualquier sistema religioso, para así superar las diversas ambigüedades y manipulaciones ideológicas en las que se puede caer dentro de los ambientes de educación escolarizada. Por ello, este capítulo da razón, en primer lugar, de lo que se entiende en este libro como “formación integral”. Segundo, presenta los aportes que la ERE puede dar en dicho proceso. Y, por último, manifiesta la necesidad de pensar un microcurrículo de esta área que apunte a dicha formación integral.

## ¿QUÉ SE ESTÁ ENTENDIENDO POR FORMACIÓN INTEGRAL?

En términos antropológicos, la formación es constitutiva a la condición humana que se reafirma desde las lógicas culturales y se manifiesta a través de las experiencias colectivas, comunicativas y de servicio. Por su parte, desde la perspectiva pedagógica, la formación y perfeccionamiento de la condición humana es el proceso educativo y cultural que aporta de manera determinante e intencionada al despliegue y fortalecimiento de las capacidades individuales y colectivas. Es así como, desde la educación, las personas se pueden formar integralmente, entendiendo las dinámicas del crecimiento y del empoderarse para favorecer su desarrollo.

Ahora bien, es pertinente reflexionar sobre los procesos y experiencias que se desarrollan con la intención de formar y acompañar a los estudiantes, encontrando el ideal de la formación humana: lo deseable, posible y necesario. Por ello, puede basarse en tres fuentes: la normativa nacional, la legislación internacional y los aportes de Martha Nussbaum (2010) a esta discusión.

### DESDE LA LEGISLACIÓN NACIONAL

Para hablar de formación integral en Colombia es preciso remitirse a la Ley 115 de 1994, pues en este documento se concibe la educación como “un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes” (Art. 1, Ley 115, 1994). De allí que se considere en dicha ley, como una finalidad de la educación, la “formación física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Art. 5, Ley 115, 1994).

A su vez, también es importante decir que en la Ley 115 (1994) se manifiesta que la familia es la encargada de “educar a sus hijos y proporcionarles en el hogar el ambiente adecuado para su desarrollo integral” (Art.7, Ley 115, 1994). Esto es, la formación integral no solo le compete a la escuela. Del mismo modo, hay que llamar la atención sobre el hecho de que dicho documento legal plantea que existe, además de otros, el aspecto o dimensión espiritual y que debe reconocerse en el nivel preescolar (Art. 16, literal H, Ley 115, 1994). Esto podría llevar a considerar que al ser la educación religiosa una de las áreas obligatorias y fundamentales, facili-

taría el desarrollo de dicha dimensión. Sin embargo, eso no sucede, pues, en la Ley General de Educación, la ERE se comprende como aquella que se impartirá teniendo en cuenta lo establecido en la Ley que desarrolla el derecho de libertad religiosa y de cultos (Ley 133, 1994).

Dicho de otro modo, la educación religiosa se asume como la enseñanza de un credo religioso particular, el cual debe corresponder a las creencias del estudiante. Ahora, si se piensa atentamente en esto, hay que decir que ni siquiera ocurre, ya que en los colegios no hay diversidad de profesores de ERE que orienten dicha área, según la confesionalidad de cada estudiante. Además, ello lleva a pensar que deberían existir tantos microcurrículos de ERE como cantidad de cultos hay en Colombia. No obstante, lo que sucede en la práctica es que esta área se orienta desde los estándares propuestos por la religión cristiano-católica, lo cual conlleva al proselitismo religioso, una actividad que debe evitarse, según el Decreto 4500 de 2006, teniendo en cuenta lo planteado en la Ley 133 de 1994.

Con lo anterior, no se está desconociendo el ejercicio riguroso que la Iglesia católica ha realizado en cuanto a su propuesta de estándares para la ERE. Más bien, lo que indica es que, si la apuesta es por una formación integral, el proceso de enseñanza-aprendizaje debe de ir más allá de la doctrina de determinado credo religioso, eso sí, sin desconocer la riqueza de la pluralidad religiosa, y apuntando al ser mismo de los estudiantes desde su sentido y proyecto de vida, su concepción de trascendencia, sus experiencias espirituales, las relaciones con el otro y demás elementos que los docentes encuentran al interior de un salón de clases.

Ahora, volviendo a las leyes, la contradicción en las normas sobre la Educación Religiosa Escolar es muy grande. De allí que los docentes de ERE tengan dos opciones: 1) orientar desde los estándares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia; o, 2) enseñar desde los estudios de la religión y/o desde la historia de las religiones. Ante este panorama, solo queda preguntarse si, en realidad, se está apuntando a la formación integral, cuando dicha área se sitúa desde un determinado credo religioso, esto es, cuando de manera implícita o explícita se está tomando partido y se olvida la existencia de otras experiencias espirituales que cohabitan en el aula; o cuando solo se estudian posturas del pluralismo religioso, desarticuladas respecto de la dinámica personal de crecimiento integral.

Ahora bien, hay que agregar que en el artículo 78 de la Ley 115 (1994) se plantea que el Ministerio de Educación es el encargado de establecer los indicadores de logro para cada grado de los niveles educativos. De allí que se plantee la Resolución 2343 (1996), documento que propone los indicadores de logro para ciertas áreas, pero no para la ERE. También, es preciso anotar que dicha resolución plantea que sus lineamientos “aportan elementos conceptuales para constituir el núcleo común del currículo de todas las instituciones educativas” (Artículo 3, Capítulo 2, Resolución 2343, 1996), sin desconocer el hecho de que dichos planteles poseen una autonomía en cuanto a tomar decisiones para la construcción permanente del currículo (Art. 4, Resolución 2343, 1996).

Por otra parte, es probable considerar que la carencia de lineamientos e indicadores para el área de Educación Religiosa Escolar se haya tratado de resarcir, por parte del Ministerio, dos años después, mediante el texto denominado *Indicadores de logro curriculares. Hacia una fundamentación*. Este documento es realizado por un amplio grupo interdisciplinario e interinstitucional que reconoce que, en ese año (1998), ya existen condiciones sociales y académicas más favorables para abordar el tema de los logros nacionales (Ministerio de Educación [MEN], 1998). En este sentido, este apartado se propone: “señalar aspectos y comprensiones sobre desarrollo integral humano cuyo conocimiento hace más competentes a los educadores y a las instituciones para proponer, detectar e interpretar indicadores de logros relacionados con la educación” (MEN, 1998, p. 11). Esta resulta ser la razón de peso para que, en el texto de indicadores de logro curriculares, se aborden las múltiples dimensiones humanas: corporal, cognitiva, comunicativa, ética, espiritual y estética.

De esas dimensiones, es en la espiritual donde se reconoce la importancia de la ERE, al hacer referencia al proceso de trascendencia, el cual es estimulado a través de una constante toma de conciencia (MEN, 1998). Dicha trascendencia se comprende cómo ir más allá de sí mismo ubicándose en otro, en los otros, en un gran OTRO (MEN, 1998). A este respecto, vale la pena referenciar a Viktor Frankl (2004), a quien se aborda de mejor manera, en el capítulo *Psicología de la religión y educación religiosa escolar, del texto: aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Allí, el autor plantea:

(...) ser hombre implica dirigirse hacia algo o alguien distinto de uno mismo, bien sea realizar un valor, alcanzar un sentido o encontrar a otro ser humano. Cuanto más se olvida uno de sí mismo –al entregarse a una causa o a una persona amada– más humano se vuelve y más perfecciona sus capacidades. (Frankl, 2004, p. 133)

Ahora, volviendo al documento del MEN, este propone como fuentes, para formular los logros, no solo apuntar a que en la ERE se desarrolle la empatía y la solidaridad, sino a que se reconozca la historia de la espiritualidad propia y la de sus semejantes. El texto del Ministerio resulta ser un muy buen ejercicio para pensarse atentamente la forma como se puede orientar la educación religiosa en las escuelas. Sin embargo, bien vale la pena que la ERE sea vista de manera holística, pues su aporte a las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, del ser humano, resulta ser más profundo.

## **DESDE LA LEGISLACIÓN INTERNACIONAL**

Habiendo identificado la comprensión que se tiene respecto a la formación integral desde la legislación colombiana, es preciso remitirse a lo que se considera internacionalmente sobre dicha materia. En este caso, se tiene en cuenta que, en el año 2015, la Organización de las Naciones Unidas (ONU) y la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (Cepal) aprobaron el documento denominado Agenda 2030, en el cual se:

(...) establece una visión transformadora hacia la sostenibilidad económica, social y ambiental de los 193 Estados Miembros que la suscribieron y será la guía de referencia para el trabajo de la institución en pos de esta visión durante los próximos 15 años. (ONU y Cepal, 2018, p. 5)

Con la Agenda 2030, la intención es cambiar el paradigma de desarrollo que existe en la actualidad por uno que sea sostenible, inclusivo y con visión de largo plazo, ya que las brechas resultan ser estructurales: “escasa productividad y una infraestructura deficiente, segregación y rezagos en la calidad de los servicios de educación y salud, persistentes brechas de género y desigualdades territoriales y con respecto a las minorías, y un impacto desproporcionado del cambio climático” (ONU y Cepal, 2018, p. 7).

Este documento es importante, porque allí se tiene en cuenta la calidad de la educación, de ahí que uno de los Objetivos de Desarrollo Sostenible

(ODS), más específicamente el número cuatro, sea dedicado a ese tema. La pretensión es: “Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos” (ONU y Cepal, 2018, p. 27). Este ODS tiene varias metas, de las cuales hay que resaltar que algunas de ellas buscan el acceso a la educación o al empleo. Entre tanto, hay otras que se centran en la alfabetización, en el aumento de becas, en la construcción y adecuación de instalaciones educativas, y, por último, en la adquisición de conocimientos teóricos y prácticos necesarios para promover el desarrollo sostenible.

Si bien dichos puntos son valiosos en materia de educación, es preciso llamar la atención sobre el hecho de que, en la Agenda 2030, la calidad resulta ser sinónimo de cobertura, la cual se expresa en la incesante búsqueda de acceso. Es más, en este documento no aparece la expresión “formación integral”, con la que muchos estarían de acuerdo en considerar como primordial para el logro de la calidad en materia educativa. A su vez, no hay que olvidar que el Banco Mundial es la entidad principal de financiamiento de la educación en el mundo y, por ello, se ha comprometido a ayudar a los países a lograr el ODS 4 (Banco Mundial, 2018). Esto significa que la educación se piensa en torno al desarrollo económico que pueda generar.

## **LA IMPORTANCIA DE FORMAR INTEGRALMENTE DESDE**

### **MARTHA NUSSBAUM**

Sin embargo, es una autora como Martha Nussbaum quien critica esta situación. En su libro *Sin fines de lucro*, publicado en 2010, se evidencia que ciertas áreas están siendo desplazadas en pro de otro tipo de aprendizajes que generen rentabilidad. Según lo planteado por la filósofa estadounidense, algunas sociedades asumen que, al implementar en la educación el modelo basado en el desarrollo económico (que considera el progreso como el aumento del índice del Producto Interno Bruto (PIB) de las naciones), ello redundará en beneficios para la salud, la educación y la disminución de la desigualdad socioeconómica (2010). Sin embargo, Nussbaum (2010) demuestra, a través de ejemplos de determinados países, que dicho aumento en realidad no genera calidad de vida.

Pese a esto, algunas sociedades se empeñan en considerar que la enseñanza y el aprendizaje de ciertas áreas proporcionan ese desarrollo

económico. Por ello, se esfuerzan por mantenerlas dentro del sistema escolar, independientemente del nivel (educación secundaria y universitaria). Ahora, para el criterio de esas mismas sociedades, habría otras áreas que no facilitan la rentabilidad resultando así excluidas, tal y como ocurre con las artes y las humanidades. Para Nussbaum (2010) tales áreas son de gran importancia, ya que desarrollan en los chicos y jóvenes un pensamiento crítico; son aquellas que facilitan una visión global del entorno y una posibilidad de diálogo con las problemáticas no solo locales, sino también las internacionales. No obstante, vale la pena anotar que la autora estadounidense no pretende la no enseñanza de las ciencias por encima de las humanidades. En realidad, Nussbaum (2010) reconoce que todas las áreas son valiosas en el aprendizaje escolar, y que el menosprecio de algunas de ellas, incluso desde los padres de familia, no facilita una adecuada formación para el ciudadano democrático. Al respecto, debe llamarse la atención sobre lo siguiente:

1. En la actualidad, en algunos ambientes familiares se niega la posibilidad de la formación integral, en la medida en que no está bien visto el estudio de las artes y las humanidades. Muestra fehaciente de ello, y a nivel universitario, es el hecho de que algunos docentes escuchan de sus estudiantes que sus padres les inquietan diciéndoles que sus carreras de humanidades no les darán de comer. Esta situación ya va en contra de la tarea de la familia, actividad establecida la Ley 115 (1994), donde se manifiesta que ella es la encargada de educar a sus hijos y proporcionarles el ambiente adecuado para su desarrollo integral.
2. Nussbaum (2010) hace sus planteamientos desde un marco político como lo es el de la democracia, lo cual implica que los miembros de ésta posean la capacidad de expresarse.

Así pues, este apartado no pretende mencionar todos los planteamientos de Nussbaum, ya que por cuestiones de espacio la tarea resulta desbordante. Además, bien vale la pena que los lectores, por su propia cuenta, puedan acercarse a los textos de dicha autora. A pesar de esto, se debe destacar que la filósofa resulta ser una voz actual y autorizada que facilita el repensar de la formación integral. Así, es preciso cuestionarse acerca de si la educación que se orienta, hoy en día y en realidad, tiende hacia un desarrollo integral, en la medida en que es pensada desde el lucro monetario y la rentabilidad.

Esto es, la formación integral no debe de considerarse como el desarrollo de un solo tipo de capacidad en el estudiante, o como la enseñanza y aprendizaje de un determinado y exclusivo conocimiento, sino como el hecho de abordar su humanidad; como el cultivar de su dimensión biológica, psicológica, intelectual, social, cultural, espiritual y demás. Para educar holísticamente, no se debe desconocer la totalidad del ser humano y, aunque su estudio se haga de manera fragmentada para facilitar su abordaje, esto no debe llevar al desconocimiento de las dimensiones que hacen que el ser humano lo sea. Por consiguiente, la ERE, como aquella área que aporta al desarrollo integral, debe tener siempre presente la religiosidad, la espiritualidad y la trascendencia de los estudiantes que confluyen en el salón de clases.

## **¿CUÁLES SON LOS APORTES DE LA ERE A LA FORMACIÓN INTEGRAL?**

Ahora bien, una vez abordada la problemática que se vislumbró desde un inicio, donde se mostraron algunas falencias o debilidades de la legislación colombiana – respecto a la claridad en la construcción de los indicadores de logros para el área de ERE –, así como la concepción de formación integral desde la legislación internacional, ahora se abordarán los aportes que la ERE puede hacer en el marco de una educación que reconoce la dimensión espiritual como escenario para la ejecución de un microcurrículo o currículo que apuesta por una formación integral.

Si entendemos que la Educación Religiosa Escolar no debe ser más un espacio de catequesis y proselitismo religioso (Botero y Hernández, 2017), sino un lugar pedagógico que propende por la formación integral del estudiante (Cuellar y Moncada, 2019), esto debe ser evidenciable en la comprensión sobre cómo esta puede impactar dicha integralidad. Ante ello, la respuesta es su aporte a la construcción de la dimensión religiosa, el cultivo de la dimensión espiritual, y el desarrollo de la dimensión trascendente, pues, dentro del campo de las dimensiones humanas, se ha evidenciado que son esas tres dimensiones las que pueden ser impactadas por dicha área obligatoria y fundamental del conocimiento (Ley 115, 1994)<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Se habla aquí de evidencia en cuanto esta obra es continuidad del trabajo del equipo durante los últimos cinco años, donde, a partir de los rastreos documentales y el trabajo de campo, se dio a conocer que lo nuclear de la Educación Religiosa Escolar podría concebirse desde estas tres dimensiones: religiosa, espiritual y trascendente.

Con ello, no se está cerrando la posibilidad del aporte que pueda brindar a otras dimensiones humanas, tales como la social, la psicológica, la afectiva, la proyectual. Solo se quiere dejar sentada la convicción de que su finalidad formativa oscila entre la apuesta por el cultivo de la espiritualidad humana, la formación del pluralismo religioso y la concienciación de la apertura humana, las cuales enriquecen mayormente esas otras dimensiones.

En este marco de comprensión, es necesario señalar, en primer lugar, qué se va a entender por *dimensión humana*:

De aquí en adelante, cuando se hable de dimensión religiosa, espiritual o trascendente, se hará alusión a las diversas comprensiones de la praxis humana desde las cualidades propias del mundo de la vida, donde cierta agrupación de características pueden definir un modo de ser específico de la identidad del hombre y la mujer, no pretendiendo ser reduccionistas y/o exclusivistas, pues hablar de dimensión no es querer fraccionar al individuo, así no actúa el ser humano, lo que se pretende es matizar un grupo de cualidades que en conjunto cobran sentido y pueden al final ayudarnos a comprender el mismo misterio del hombre. (Moncada, 2019, p. 69)

De esta forma, no se está predicando una comprensión fragmentaria del ser humano, sino reconociendo la complejidad y complementariedad de la vida humana que, más allá de la suma de sus partes, es un sistema complejo de vinculaciones e interacciones en lo concerniente a las circunstancias del ser humano que existe con pretensiones de consolidación de personalidad.

Con respecto a la dimensión religiosa, es necesario comenzar por reconocer la prospectiva de la legislación colombiana referida al pluralismo religioso, pues pensar dicha comprensión de lo humano permite reconocer la diferencia como una riqueza de la humanidad:

La multiplicidad de formas en que se expresan las culturas de los grupos y sociedades [...] se manifiesta no solo en las diversas formas en que se expresa, enriquece y transmite el patrimonio cultural de la humanidad mediante la variedad de expresiones culturales, sino también a través de distintos modos de creación artística, producción, difusión, distribución y disfrute de las expresiones culturales, cualesquiera que sean los medios y tecnologías usados. (Unesco, 2005, p. 4)

Por ello, ser diferente no es sinónimo de ser enemigos, en el marco de las religiones, más bien es sinónimo de pluralidad que merece ser valorada

culturalmente como patrimonio de la humanidad, en tanto construcción humana que ha sido orientada desde la indagación por el sentido de la vida, a partir de las diversas hierofanías con las cuales la comunidad humana se ha podido encontrar en dicha búsqueda. Así las cosas, pensar en el aporte a la formación integral desde el interrogante de la dimensión religiosa, no es otra cosa que propender por la construcción del pluralismo, entendido como la búsqueda de la comprensión del valor de la interacción con la multiplicidad, donde es necesario que se cultive una transformación hermenéutica de la conciencia subjetiva de los sujetos y de la sociedad en general, en cuanto a la idea sobre la cosmovisión del otro. Esto, en últimas, se consolidará como el ejercicio de liberación de la homogeneidad y del totalitarismo, aclarando que esto no es sinónimo de eclecticismo o sincretismo, sino del reconocimiento de la riqueza que allí se puede encontrar (Berger, 2005).

Se trata de un análisis comprensivo, no solo intelectual, sino precisamente con la pretensión del crecimiento integral a favor del cultivo del pluralismo religioso que promueve los valores espirituales desde las historias de vida particulares en pro de la construcción de un tejido social, también integral y, en el mejor de los casos, unificado por dichos valores.<sup>6</sup> Esta perspectiva no se reduce al reconocimiento de la diversidad religiosa, urge que vaya más allá: diversidad de género, de cosmovisión, cultural, biológica, etc.

Es posible afirmar, entonces, que la tarea de la Educación Religiosa Escolar, en lo que respecta a la construcción del pluralismo como esencia propia de la dimensión religiosa humana, tendrá que:

Facilitar espacios de conocimiento y comprensión de las dinámicas propias de vinculación y resignificación que configuran a las religiones y al hombre dentro de ellas, no con una finalidad transmisionista de reproducción de historias y/o personajes, sino como una búsqueda del reconocimiento de la diversidad y la construcción de perspectivas pluralistas que posibiliten la comprensión de la diferencia como riqueza y no como amenaza, praxis que no solo beneficia la convivencia humana, sino la interculturalidad misma en tanto apertura hermenéutica a las circunstancias de la vida. (Moncada, 2019, p. 74)

---

<sup>6</sup> Este fenómeno de la unificación, aunque parte de un lenguaje cristiano, puede ser profundizado desde el acercamiento a Javier Garrido en una de sus publicaciones de 1996: *Proceso humano y gracia de Dios. Apuntes de espiritualidad cristiana*. Y/o también en una tesis de pregrado, llamada *Fuera de lo humano no hay salvación. Proceso de humanización y de espiritualidad cristiana* (Lasso y Mahecha, 2011).

Ahora bien, si es necesario transformar la comprensión de la idea de dimensión religiosa. También hay que hacerlo con la espiritual, pues, si bien son cercanas en su epistemología y, en su praxis, prácticamente inseparables, es necesario distinguirlas de forma conceptual para comprender el horizonte de formación que se le puede imprimir a cada una. El punto de partida debe ser el *espíritu*:

La palabra -espíritu- no se refiere a ninguna de estas creencias [sobrenaturales]. En latín, *spiritus* se refiere al aliento vital, a la fuerza para vivir (de la misma forma que el griego *pneuma*, el hebreo *ruah*, del sánscrito *prana* o el chino *qi*). Podemos utilizar -espíritu- para referirnos a todo aquello que da vitalidad, sentido y trascendencia, algo estrechamente vinculado al bienestar de la persona. (Benavent, 2013, p. 12)

En la actualidad, las investigaciones acerca del concepto de espíritu, espiritualidad, dimensión espiritual, inteligencia espiritual y competencia espiritual han crecido, en especial, desde el sector de la medicina – con proyectos neurológicos que han intentado realizar análisis sobre las dinámicas neuronales cuando un sujeto se encuentra en estados de éxtasis por inducción religiosa –; pero, por otro lado, es abundante la literatura en lo que concierne a los beneficios de la espiritualidad para el tratamiento médico en distintos casos, sobre todo, en los ámbitos oncológicos y el tratamiento de pacientes terminales y sus familias.

El punto de partida de todas estas investigaciones ha sido no concebir la espiritualidad humana como sinónimo de religiosidad, sino como la construcción del sentido de la vida, lo que lleva a reconocer que la dimensión espiritual propende por:

El cultivo de la interioridad humana a partir del autoconocimiento y el cuidado de sí en perspectiva de indagación por el sentido de la vida, el cual no es individualista, sino abierto al horizonte de la vida comunitaria que permite un proceso de concienciación, resignificación, emancipación, vinculación y transformación del diario vivir a partir de un ejercicio de autonomía que anhela la verdad y la libertad. (Moncada, 2019, p. 77)

Estas consideraciones ya han sido abordadas por distintos autores, quienes reconocen la particularidad de la espiritualidad humana en tanto toda religión tiene a la base una, pero no a la inversa. Tal es el caso de Michael Foucault, Pierre Hadot, María Corbí, André Comnte-Sponville, Gerardo Remolina, Danah Zohar, Ian Marshall, Francesc Torralba, Panikkar, entre

otros. Por ello, cuando se habla aquí de conceptos como la espiritualidad, la *dimensión espiritual* y la *inteligencia espiritual*, se hace alusión a esa praxis conquistada de todo ser humano que, al indagar por su interioridad, como búsqueda del conocimiento de sí mismo y el cuidado de su desarrollo personal basados en las “construcciones de sentido de vida, horizonte que manifiesta la epifanía de la apertura humana a la comprensión de sus distintas realidades, de tal forma que posibilita a todos la resignificación, emancipación, vinculación y transformación de la cotidianidad” (Naranjo y Moncada, 2019, p. 116).

Por último, pensar en la dimensión trascendente tiene el mismo problema de las dimensiones religiosa y espiritual: las variadas aristas con las cuales es asumida inmediatamente en el lenguaje coloquial. Comúnmente se entiende desde la esperanza escatológica tradicional, es decir, lo que está después de la muerte. O desde comprensiones como la Wicca, en donde se comprende la dimensión trascendente a partir de la relación con espíritus, energías o entidades, más allá de una comprensión que puede afectar la cotidianidad humana mediante diversos ritos. (Hermosillo, Plascencia y Sánchez, 2016).

Es posible su distinción epistemológica, para lo cual se requiere, en primera instancia, salir del encasillamiento del concepto de lo trascendente desde lo metafísico o lo sobrenatural, pues, en la actualidad, tal dimensión está siendo abordada desde corrientes psicológicas que la asumen tomando como base la indagación por la resiliencia, la percepción humana, la fragilidad y el proyecto de vida, como también comprensiones filosóficas que la asumen desde la teoría crítica, abordándola desde categorías como la concienciación, la liberación, la transformación y la emancipación.

Así las cosas, es necesario reconocer que el ser humano es un ser inacabado, un proyecto, una proyección de la perfectibilidad que, en el día a día, indaga por el sentido de la vida, en la medida en que se descubre a sí mismo.

La necesidad de trascendencia que experimentamos y que se expresa como necesidad de superación, de ir siempre adelante, de nunca ver agotadas nuestras metas en la historia, de no conformarnos con lo que somos y tenemos, de nunca detenernos, de rebelarnos o al menos sentir disgusto por el envejecimiento, la enfermedad o la muerte. (Coy, 2010, p. 76)

En este sentido, el horizonte de comprensión de la trascendencia no debiera, primeramente, ubicar a las personas en instancias después de la muerte, sino en la cotidianidad de la vida, justo antes de su muerte, en el día a día, donde el ser humano se pregunta por un más allá a la vez que indaga por el sentido de su vida en el ahora. El ejercicio de la pregunta no se plantea para una resolución en planos externos a la existencia humana, sino que parte por el mundo de la vida cotidiana que acontece, vive y experimenta.

Ahora bien, la trascendencia también dice sobre la alteridad humana, sobre la percepción, las situaciones límite, la prospectiva de la vida humana y, en últimas, el reconocimiento de la apertura humana que no se agota en sí misma, sino que se encuentra con el otro, lo otro y lo más absoluto que como misterio lo desborda e interpela. Con ello, queda claro que un discurso escatológico tradicional es solo una cara de este complejo entramado de comprensión de la vida humana, por lo cual, urge ampliar el horizonte categorial para comprenderlo. Evitar esta labor podría, en muchos casos, alimentar la enajenación típica de asumir una esperanza sobre estilos de vida que no están ni estarán, pero que, posiblemente, lleguen cuando se transforme la propia ubicación espaciotemporal que le es propia al ser humano, comprensión que afecta, en lugar de aportar a la construcción de personalidades integrales.

Por otra parte, indagar por la trascendencia es la pregunta por la felicidad, por la acción comunicativa y hasta por la pedagogía aplicadas a proyectos de vida específicos, pues la apertura humana tiene una compleja caracterización intrincada de igual forma como la vida misma se da a conocer, a partir del misterio.

El abordaje experiencial de la percepción, la apertura humana, la comunicación, las experiencias límite, la resiliencia, el proyecto de vida, la alteridad, la transformación social y la construcción de ciudadanía son tarea por esencia de la escuela, pues en ellos se concibe una figura auténtica de ser humano perfectible. (Moncada, 2019, p. 80)

Así las cosas, pensar las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, no es un tema exclusivo de un único sistema religioso y, menos aún, desarrollado desde lógicas de proselitismo infundado que, por más que sea el mayoritario, agota en un punto la reflexión sobre ellas al ser la comprensión desde un punto de vista culturalmente específico. En

últimas, esto llevaría a escenarios de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas<sup>7</sup>; pero, más allá de ello, podría conducir a reduccionismos acerca de esta triple dimensión que se propone profundizar. Además, es posible pensar la trascendencia no solo desde posturas deístas y teístas, sino también ateístas, panteístas y escépticas, pues la pregunta – por lo que nos trasciende a los seres humanos y por el sentido de la vida, como se ha presentado aquí – atañe también a la vida humana aquí y ahora.

Así pues, en el marco de una formación integral concebida para la escuela colombiana, la tarea para la Educación Religiosa Escolar es, entonces, propender por espacios de diálogo para la construcción del pluralismo religioso (dimensión religiosa); de cultivo del sentido de la vida humana (dimensión espiritual); y de reflexión por la apertura humana (dimensión trascendente), principalmente, lo que no anula sus aportes a lo corporal, social, psicológico, ético, afectivo y proyectual.

## **¿CÓMO DESARROLLAR DICHOS APORTES EN LA ESCUELA?**

Teniendo en cuenta lo anterior, desde la concepción de una formación integral, uno de los cuestionamientos que asume el pensamiento es: ¿cómo articular la formación integral de las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente con una educación escolar en la que se pueda poner a prueba una epistemología de la ERE con la praxis docente? La respuesta a esta pregunta se puede orientar de dos maneras: la primera, desde la discusión curricular de la praxis docente; y, en segundo lugar, desde una propuesta curricular (o microcurrículo) construida desde las distintas hermenéuticas de contexto, abordando concepciones antropológicas que apuestan por una formación más humana, sin fraccionar el pensamiento. A continuación, se desarrollan las dos vías propuestas, teniendo en cuenta que la formación integral y las dimensiones del ser humano convergen en una antropología cultural que describe sus distintas formas de comprensión de la expresión de lo religioso, lo espiritual y lo trascendente.

---

<sup>7</sup> Al respecto, se recomienda leer el artículo Minorías religiosas en España: Apuntes de visibilización patrimonial, de Díez (2010).

Así pues, la educación, como derecho fundamental<sup>8</sup> de la persona, se convierte en una oportunidad de crecimiento en el conocimiento, al tiempo que una responsabilidad prioritaria para el Estado. Los desafíos tecnológicos de la modernidad provocan retos al Estado, para que responda a las necesidades educativas que el mismo mundo social les exige. Ante la gran responsabilidad y, al mismo tiempo, las precarias condiciones de la educación para enfrentar su misión y los desafíos de los tiempos actuales, las políticas educativas se crean como respuesta a dichas crisis. Una de las problemáticas más grandes en las políticas educativas en Colombia es plantear un currículo que responda a las necesidades de la formación integral.

El desafío total de la educación latinoamericana está en qué, cómo y para qué educar, desde la idea de un currículo que garantice la formación integral en la escuela, en especial cuando se habla de un currículo construido para la ERE. En Colombia, por ejemplo, se debe hablar de un currículo que aborde la trascendencia, la alteridad y que se comprometa con la integralidad de la persona. Un currículo que, en la práctica, pueda responder a las realidades de formación implícitas en cada sociedad. Por tal motivo, Jurjo Torres (2006) plantea el criterio de coherencia curricular en la construcción de un currículo para un área de formación en específico. Dicho criterio es de vital importancia en la integración o articulación curricular entre varias propuestas educativas. Se habla de una “coherencia” en la construcción curricular cuando tiene integridad, cuando existe armonía en su conjunto; cuando hay una visión amplia del currículo que permite modificaciones iniciales (cuando se está creando), así como flexibilidad en la práctica.

En el caso de un currículo para la ERE (o de un microcurrículo, si es el caso), el criterio de coherencia curricular es prioritario. Con dicho criterio se amplía la mirada del currículo cuando es capaz de articular el contexto social, la espiritualidad de la persona y su apertura a la trascendencia. Ya no puede pensarse un currículo para la ERE que le apueste solo a la formación de una parte del dualismo tradicional (cuerpo y alma), elemento antropológico que pretendía siempre concebir al hombre como ser acabado y con posibilidad de salvación solo en una de sus dos partes del dualismo.

---

<sup>8</sup> Así lo establece los artículos 13 y 14 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (1966). Por su parte, en su artículo 67, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece la educación como derecho fundamental.

El currículo para la ERE permite confrontar al ser humano en sus dimensiones ya descritas con su realidad de finitud, haciendo que reflexione su temporalidad, no solo a la salvación de su ser trascendente, sino a la superación de los dogmatismos que propenden por mantener la tradición y cerrarse a la discusión antropológica en el razonamiento contemporáneo, negando la posibilidad de pensarse desde su capacidad dialógica e integral.

Si el currículo no integra los elementos descritos, entonces sería un currículo incoherente para la ERE. Precisamente, un currículo es incoherente cuando cada una de sus partes no se encuentran integradas. En lugar de ello, esas partes se encuentran fragmentadas, sin conexión, sin visión de unidad, carentes de sentido, relevancia y pertinencia. Si se piensa un currículo incoherente, también se tendrá un pensamiento antropológico incoherente, una concepción de ser humano fragmentado que le apuesta a una de las dimensiones y se instala en la tradición. Las prácticas a desarrollar en el currículo incoherente se llevan a cabo sin tener propósito alguno. Por tal motivo, la coherencia curricular en la ERE es tan importante cuando se van a integrar posturas curriculares que puedan complementarse con la construcción de la dimensión religiosa, el cultivo de la dimensión espiritual, y el desarrollo de la dimensión trascendente.

Ahora bien, tal como se dijo al inicio de este apartado, una de las vías para responder a la pregunta que se hizo es la de la discusión curricular, a partir de la conceptualización que emerge de la praxis docente. Por ello, proponemos comprender el currículo para la ERE desde un currículo crítico e integral y una perspectiva en evaluación curricular. Gautier (1963) y Kemmis (2008) prefieren hacer una comprensión del currículo desde la práctica, teniendo en cuenta la evaluación. Una evaluación curricular permite rescatar una concepción sobre la práctica. La evaluación es el punto de reflexión sobre el cual se pone en juicio la práctica curricular establecida desde el inicio. Esta definición de evaluación todavía no es clara, si no se le relacionan elementos como: el currículo, la normatividad, la práctica pedagógica (enseñanza y aprendizaje), los objetivos, la investigación de corte cualitativa, la medición, la formación integral, entre otros.

Existen autores que ven la evaluación como el engranaje de todo un proyecto ejecutado en la práctica. Así, por ejemplo, Sacristán (1994) entiende el acto de la evaluación como una presión modeladora de la práctica curricular. Lo anterior indica que la evaluación debe estar ligada a otros estamentos que permitan ver los efectos del currículo como la normativi-

dad curricular, sus políticas, planes y programas. Este autor es de aquellos que piensan que un currículo sin evaluación es un currículo que no se encamina hacia el perfeccionamiento de los modelos educativos. Por eso, la evaluación debe aportar una información que abra la discusión sobre los contenidos del currículo y puedan ser vistos en la práctica.

Por su parte, muy similar a la concepción de Sacristán (1994), Elola y Toranzos (2000), explican que “toda evaluación es un proceso que genera información” (p. 4). Por eso, implica un esfuerzo sistemático de aproximación sucesiva al objeto de evaluación. Para ellas, en todo proceso de evaluación se deben reconocer ciertos componentes importantes: búsqueda de los indicios, forma de registro y análisis, criterios, juicios de valor, toma de decisiones. Con lo anterior, las autoras definen la evaluación como: “el proceso de obtener información y usarla para formar juicios que a su vez se utilizarán en la toma de decisiones” (p. 6). Pues bien, Elola y Toranzos (2000) no se equivocan si piensan que la información que extraen de la evaluación es a partir de la práctica. Si, por el contrario, creen que esa información se toma solo desde una evaluación de objetivos – como lo pensaría, en su momento, Tyler (1986) – entonces, no se hablaría de una información necesaria para toma de decisiones, sino únicamente para la especulación en la creación de juicios que tendrían su confirmación en la práctica.

Por otro lado, desde la segunda vía propuesta para responder a la pregunta inicial, es decir, desde las distintas hermenéuticas de contextos, se puede argumentar que es posible construir microcurrículos para la ERE en contextos escolares y que, además, tienen como base algunas antropologías que abarcan la formación integral desde una perspectiva más humana, sin fraccionar el pensamiento ni la concepción antropológica de lo humano.

Un currículo para la ERE, en un contexto escolar, extrae la comprensión de ser humano que está inserto en la cultura. Por ello, la necesidad de una hermenéutica de contexto, la cual busca la comprensión de realidades humanas que debaten y forman las diferentes dimensiones del ser humano. Además, esta hermenéutica, en la práctica curricular, interpreta las diferentes formas de búsqueda de sentido. Es así como un currículo para la ERE, desarrollado en un contexto de formación integral, se comprende desde la hermenéutica que interroga por el sentido del ser<sup>9</sup>.

---

<sup>9</sup>Propuesta heideggeriana que interroga desde la ontología tradicional. Para una mayor comprensión de este apartado se sugiere la lectura que hace de Franco Volpi en: De Lara López, F. (2011). Entre fenomenología y hermenéutica. Franco Volpi In memoriam. Pontificia Universidad Católica de Chile y Plaza y Valdés Editores.

Interrogar por el sentido del ser, desde una postura heideggeriana, es comprender al ser desde sus distintos modos de ser del ente. En lo concerniente a la comprensión del ser humano desde un currículo para la ERE, sería comprender sus distintos modos de ser desde las diferentes dimensiones del ser humano. Así, la apuesta es por un currículo para la ERE creado desde la hermenéutica de contexto que vuelca su mirada hacia las dimensiones del ser humano, hacia los distintos modos de ser.

De esta manera, ya se puede transformar la pregunta planteada al inicio, en una afirmación: la manera de articular la formación integral con las distintas dimensiones del ser humano se da en la propuesta curricular que se tenga para la ERE; esto es, la evaluación será el punto de reflexión sobre el que se pone en juicio la práctica curricular establecida en una institución educativa, la cual permea los diferentes aspectos de orden antropológico y epistemológico que puede ofrecer la ERE en su carácter trascendente, religioso y espiritual.

De acuerdo con lo anterior, también se puede decir que todo proyecto curricular tiene a la base una comprensión de ser humano que interpreta realidades subjetivas, vistas desde una fenomenología en relación con hermenéuticas contextuales que interrogan por los distintos modos de ser. Esto quiere decir que toda comprensión acerca del ser humano se interpreta a partir de su realidad religiosa, espiritual y trascendente, como distintos modos de ser en el mundo. Igualmente, se trata de una práctica curricular docente en la que es posible la evaluación, la reflexión y la búsqueda de sentido en la formación integral del ser humano.

## **A MANERA DE CIERRE**

Este primer capítulo desarrolló una intención clara: problematizar la comprensión que se teje sobre la Educación Religiosa Escolar, en tanto área obligatoria y fundamental que aporta a la formación integral de los estudiantes, posibilitando múltiples y profundas lecturas sobre cómo se puede construir dicha integralidad, en el marco de la triple dimensión. Ello, teniendo en cuenta que la ERE ha pasado por prejuicios, errores de comprensión y desafortunados procesos de homogenización que no solo reducen su contenido y praxis, sino que, además, imposibilitan el crecimiento y la realización de los seres humanos en medio de su diversidad y complejidad.

Así las cosas, es necesario presentar, en el segundo capítulo, el análisis realizado a las narrativas de 33 docentes del área de Educación Religiosa Escolar a nivel nacional. Las consideraciones de dichos actores fueron obtenidas a través de la aplicación de instrumentos como la encuesta y la entrevista, y se abordarán en clave a la pretensión de la formación holística y a la comprensión que los mismos profesores hacen de currículo.

Por otra parte, el capítulo tres atiende a las experiencias y a los modelos curriculares en ERE que se han presentado en Colombia. De allí que, primero, se haga un abordaje histórico legal de esa área, para luego proceder con la revisión del modelo curricular más notorio, como lo es el de la Conferencia Episcopal Colombiana para concluir con otro tipo de experiencias en torno al ejercicio curricular.

En el capítulo cuatro, se lleva a cabo un acercamiento conceptual de currículo, pues ello facilita la comprensión de las apuestas propias de los sistemas educativos y las tensiones de cara a los procesos de enseñanza y de aprendizaje. A su vez, es indispensable referirse a la perspectiva socio-crítica del currículo, ya que es desde ella donde se puede ubicar mejor la pretensión de este proyecto de investigación sobre ERE.

Ahora bien, el apartado final desarrolla unas orientaciones para el diseño, fundamentación e innovación del currículo desde donde emerjan propuestas para comprender las prácticas pedagógicas a partir del concepto de integralidad y la mirada holística de la educación. Es decir, desde una mirada que busca siempre resaltar la práctica docente en concordancia con las necesidades de enseñanza-aprendizaje de las comunidades educativas, siempre cercanas desde el diálogo a la realidad de los sujetos con pretensiones de emancipación. Este concepto de integralidad se enmarca en la definición de un currículo social-crítico-humanista que no se queda únicamente con lo instruccional (planes de estudio), sino que da un paso importante hacia las experiencias, como un *telos* que define el horizonte de cada institución educativa en sus diferentes dimensiones.

Si se observa atentamente, se notará cómo los capítulos de este libro se centran en comprender y desarrollar el problema de la formación integral, no solo partiendo de la pregunta en torno a un tipo de capacidad, ni reducida a la enseñanza y aprendizaje de un determinado y exclusivo conocimiento, sino como abordaje amplio, abierto y flexible acerca de la pregunta por la realización y humanización. Estas últimas son entendidas como la búsqueda

del cultivo y relación de dinamismos internos tales como el corporal, psicológico, intelectual, afectivo, social, cultural, espiritual, proyectual y otros en el marco de componentes posibilitadores de investigación tales como el antropológico, sociológico, psicológico, filosófico y fenomenológico.

De este modo, la postura epistemológica para lograr tal cometido, como se ha ido postulando desde la primera fase de la investigación (Botero y Hernández, 2017), sigue estando sustentada en los estudios de la religión (antropología de la religión, sociología de la religión, psicología de la religión, filosofía de la religión, fenomenología de la religión, entre otros), pues, en ellos, se ve la fuente para reflexionar sobre lo trascendente, lo religioso y lo espiritual, desde una perspectiva abierta, flexible, diversa e incluyente que no propende, en ningún sentido, por proselitismo religioso alguno, sino que, al indagar por el misterio de lo humano, contribuye al proyecto de la humanización, integralidad y unificación.

## REFERENCIAS

- Asamblea Nacional Constituyente. (1991). Constitución Política de Colombia. <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Banco Mundial. (2018). Educación. <https://www.bancomundial.org/es/topic/education/overview>
- Benavent, E. (2013). Espiritualidad y educación social. Editorial UOC.
- Berger, P. (2005). Pluralismo Global y Religión. *Estudios Públicos*, (98), 5-18. [https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093617/r98\\_berger\\_pluralismo\\_global.pdf](https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093617/r98_berger_pluralismo_global.pdf)
- Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: epistemología de la investigación biográfico narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4(1), 1-26. <https://redie.uabc.mx/redie/article/view/49/91>
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Comnte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Paidós.
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2017). *Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa*. Delfin.

- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley 115: Ley General de Educación*. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Congreso Nacional de la República de Colombia. (1994). *Ley 133: Estatuto de libertad religiosa en Colombia*. [http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley\\_0133\\_1994.html](http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_0133_1994.html)
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad Laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Herder.
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Revista Franciscanum*, 52(154). 53-83. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Comps.] (2019). *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Ediciones USTA y Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- De Lara López, F. (2011). *Entre fenomenología y hermenéutica. Franco Volpi In memoriam*. Pontificia Universidad Católica de Chile y Plaza y Valdés Editores.
- Diez, F. (2010). Minorías religiosas en España: apuntes de visibilización patrimonial. *Revista de la Sociedad Española de Ciencias de las Religiones*, 4(1), 111-164. <https://ebookcentral.proquest.com>
- Elola, N. y Toranzos, L. (2000). *Evaluación educativa: una aproximación conceptual*. <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/585/Nydia%20Elola.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido último. Un psicólogo en un campo de concentración*. Herder.
- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Garrido, J. (1996). *Proceso humano y gracia de Dios. Apuntes de Espiritualidad Cristiana*. Sal Terrae.
- Gauthier, D. P. (1963) *Practical Reasoning: The Structure and Foundations of Prudential and Moral Arguments and Their Exemplification in Discourse*. Clarendon Press
- Hermosillo, B., Plascencia, F. y Sánchez, O. (2016). La institucionalización de la Wicca en México. *Revista cultura y religión*, X(1), 17-30. <https://www.revistaculturayreligion.cl/index.php/culturayreligion/article/view/632/527>
- Kemis, S. (2008). *El curriculum: más allá de la teoría de la reproducción*. Ediciones Morata

- Lasso, R. y Mahecha, G. (2011). *Fuera de lo humano no hay salvación* [Tesis de pregrado], Pontificia Universidad Javeriana Bogotá. <https://repository.javeriana.edu.co/bitstream/handle/10554/8162/tesis110.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación Nacional. (1996). *Resolución 2343 de 1996, 5 de junio, por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal*. [https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION\\_2343\\_DE\\_JUNIO\\_5\\_DE\\_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y](https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/280/RESOLUCION_2343_DE_JUNIO_5_DE_1996.pdf?sequence=21&isAllowed=y)
- \_\_\_\_\_. (1998). *Indicadores de logros curriculares: hacia una fundamentación*. [http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869\\_archivo\\_pdf11.pdf](http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf)
- \_\_\_\_\_. (2006). *Decreto 4500*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22461>
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? En N. Cuellar y C. Moncada (Ed.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Nussbaum, M. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Katz Editores.
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] y Comisión Económica para América Latina y el Caribe [Cepal]. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. <https://repositorio.cepal.org/handle/11362/40155.4?locale-attribute=es>
- Organización de las Naciones Unidas [ONU] Derechos Humanos (1966) *Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales*. [https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr\\_SP.pdf](https://www.ohchr.org/Documents/ProfessionalInterest/cescr_SP.pdf)
- Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. Verbo Divino.
- Remolina, G. (2017). *Los fundamentos de una ilusión. ¿Dios y la religión, ilusión o realidad?* Pontificia Universidad Javeriana.
- Resolución 2343 de 1996 (5 de junio), por medio de la cual se adopta un diseño de lineamientos generales de los procesos curriculares del servicio público educativo y se establecen los indicadores de logros curriculares para la educación formal. Ministerio de Educación Nacional.
- Sacristán, G. (1994) *El currículum: una reflexión sobre la práctica*. Ediciones Morata

- Torres, J (2006). *Globalización e interdisciplinariedad: El currículum integrado*. Ediciones Morata.
- Tyler, R. (1986) *Principios Básicos del Currículo*. Editorial Troquel S.A.
- Unesco. (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001429/142919s.pdf>
- Zohar, D. y Marchall, I (2001). *Inteligencia Espiritual: la inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza & Janes Editores S.A.