

CAPÍTULO 3.

¿QUÉ ES LO NUCLEAR DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA COMO DISCIPLINA ESCOLAR EN COLOMBIA?

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN¹

*Somos seres finitos abiertos al infinito [...]
Seres efímeros abiertos a la eternidad; seres relativos abiertos al absoluto.
Esta apertura es el espíritu mismo. La metafísica consiste en pensarla;
la espiritualidad, en experimentarla, ejercerla, vivirla.*

(André Comnte-Sponville, 2006, p. 145)

La Ley General de Educación (1994) presentó a la Educación Religiosa Escolar (ERE) como un área obligatoria y fundamental del conocimiento para la formación integral de los estudiantes de la educación básica, secundaria y media en Colombia (Art. 23), sin embargo, la discusión del primer capítulo de este libro dejó en evidencia ciertas ambigüedades y contradicciones en el desarrollo histórico de la perspectiva nomológica de la ERE, pues son notorias las confusiones epistemológicas y los intereses personales y colectivos que subyacen sobre este espacio académico escolar.

La intencionalidad de este capítulo es dar a conocer las evidencias dilucidadas en el ejercicio investigativo interinstitucional que abordó la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali en conjunto con la Universidad Santo Tomás de Bogotá entre los años 2015 y 2018, en

¹ Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación de la Universidad Manuela Beltrán, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomás, estudios eclesásticos en Filosofía y Teología del Seminario Mayor San José de Zipaquirá. Docente e investigador del programa de Licenciatura en Educación Religiosa de USTA Colombia, y de la Licenciatura en Educación Básica Primaria de la Universidad Pedagógica Nacional. Miembro de la Red de programas de Educación Religiosa Escolar y Áreas afines (REDERE). E-mail: cjm2321@gmail.com Líneas de investigación: investigación formativa, espiritualidad, estudios de la religión y ERE.

donde se evidenció la necesidad de buscar ciertas categorías que pudieran configurarse como nucleares para la comprensión y la praxis de la Educación Religiosa en tanto disciplina escolar en el marco de la Escuela Colombiana.

Esta búsqueda estuvo marcada por dos ejercicios, uno de orden documental, donde se abordaron distintos autores, escuelas y normativas respecto a la comprensión de la ERE, y otro de trabajo de campo donde fueron escuchadas las voces de los protagonistas de la Educación Religiosa en la Escuela: los docentes de ERE, quienes compartieron sus narrativas acerca de las prácticas pedagógicas que ellos vivían en su cotidianidad. A partir de estas dos dinámicas, se evidenciaron tres lugares epistemológicos que marcaron la pauta para pensar una nueva configuración nuclear para esta área del conocimiento: el pluralismo religioso, la dimensión espiritual y la dimensión trascendente desde una concepción integral de la persona humana.

Será tarea de este capítulo indagar entonces por un marco que dé fundamentación al corpus epistemológico que sostiene a la Educación Religiosa como disciplina escolar a partir de lo que llamaremos de aquí en adelante “la triple base nuclear”. Por ello, el capítulo inicia con una breve presentación de tres perspectivas (legal, teórica y práctica) que manifiestan lo nuclear de la ERE; en segundo lugar, la reflexión más teórica respecto a qué comprender por dimensión religiosa, dimensión espiritual y dimensión trascendente, para, por último, presentar unas reflexiones finales sobre la praxis pedagógica de la Educación Religiosa como disciplina escolar.

1. Tres perspectivas que develan lo nuclear de la ERE como disciplina escolar

Pensar la ERE como disciplina escolar es una tarea que emergió en el desarrollo de la primera obra de esta serie: “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar” (Botero y Hernández, 2017)², pues en dicha obra se pretendió fundamentar su

2 Este libro fue producto del trabajo investigativo interinstitucional de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Fundación Universitaria Lumen Gentium de Cali en el periodo 2015-2016, los investigadores que trabajaron en dicho proyecto fueron Carlos Dairo Botero, Natalia Cuellar, Carlos Imbachi (Unicatólica), Álvaro Hernández, Christian Castaño y Ciro Moncada (USTA). En el siguiente link se podrá consultar la ficha técnica del libro: <https://selloeditorial.unicatolica.edu.co/aproximaciones-naturaleza-fundamentos->

identidad como área del conocimiento en el marco de la política pública colombiana a partir del aporte de los estudios de la religión. Sin embargo, la concreción de esta identidad en el aula solo es posible en tanto que sea consolidada en la praxis como una disciplina escolar, por lo cual, al final de dicha obra se concluyó la necesidad de pensar unas teorías nucleares que le dieran sentido a su ser y quehacer.

Para esta consolidación nuclear se dispone a continuación los hallazgos de una triple base nuclear evidenciada en tres campos del saber: en primer lugar, el componente nomológico, que aunque ya ha sido abordado por otros autores (Meza, Bonilla, Lara, Hernández, Coy), aquí tiene otra intencionalidad, no centrarse en lo ambiguo y contradictorio como sí en lo epistémico que subyace entre líneas, para intentar la proyección de un camino conciliador a partir de las puertas abiertas por la ley. En segundo lugar, el componente teórico que se ha configurado desde distintos autores, los cuales han hecho énfasis en ciertas categorías que abren posibilidades de construcción de conocimiento. Por último, desde las prácticas pedagógicas de los docentes abordados en esta investigación, pues las narrativas de los profesores de las ocho ciudades elegidas para este proyecto manifiestan ciertos ejes que dan sentido a la praxis pedagógica de la ERE en Colombia.

a. Lo nuclear percibido desde la ley colombiana

La discusión parte por lo afirmado en la Ley General de Educación (1994) que declara la obligatoriedad de oferta de la Educación Religiosa en la Escuela (Art. 23, N. 6), y luego su libre elección de acuerdo con la libertad de conciencia, religiosa y de cultos (Art. 24). Para intentar zanjar esta ambigüedad, es necesario hacer un rastreo entre diversas leyes, decretos, resoluciones y sentencias de la Corte Constitucional para evidenciar la intencionalidad de la aseveración de la Ley 115 del 8 de febrero de 1994, a la vez que se indaga por los lugares epistemológicos de la ERE que se pudieran llamar: nucleares.

epistemologicos-educacion-religiosa-escolar También es posible su lectura en inglés:
<https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/16164/Paginaspreliminares.Coleccionestudioseneducacion.2018Boterocarlos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

El primer núcleo tiene como precedente el Artículo 68 de la Constitución Política de Colombia (1991), el cual afirma que “los padres de familia tendrán derecho de escoger el tipo de educación para sus hijos menores. En los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa”. Las dos afirmaciones que componen este artículo sirven de plataforma para la comprensión de la Ley 115, pues, por una parte, se señala el derecho fundamental de la libertad de elección de los padres por el tipo de educación para sus hijos en el sentido más amplio de esta expresión y, por otra parte, la segunda afirmación especifica lo concerniente a la Educación Religiosa, ya que menciona la libertad de su elección en las instituciones educativas públicas.

Pero, ¿qué fundamenta esa libertad de elección? Al respecto, la misma Constitución Política (1991) reconoce en primer lugar a la familia como la institución básica de la sociedad (Art. 5), la cual, tendrá por tarea primordial la introducción de los menores al proceso de socialización y formación integral como ciudadanos en un contexto que proteja la libertad de conciencia y de creencias (Art. 18), la cual se hace más específica para efectos de esta discusión en una libertad de cultos (Art. 19), pues todos los sistemas religiosos son igualmente libres ante la ley.

De ahí, que en mayo de 1994 sea proclamado el estatuto de la libertad religiosa con la Ley 133, normatividad que hace aparecer otra pregunta: ¿por qué es importante la libertad religiosa para Colombia si es un Estado Laico? interrogante que necesita precisar antes otros detalles. En primer lugar, la declaración de Colombia como Estado Laico está presente en la jurisprudencia de la Corte Constitucional como se puede evidenciar en las Sentencias C-350 de 1994, C-766 de 2010, C-817 de 2011, C-948 de 2014, C-224 de 2016 y C-570 de 2016; esta aseveración es fundamentada por dos razones, a saber: primero, porque no hay ninguna relación proclamada constitucionalmente de preferencia por un sistema religioso específico, y segundo, para mantener la garantía de la libertad religiosa. Sin embargo, es prudente señalar que la Constitución Política de 1991 nunca menciona la palabra laico o laicista, ni siquiera aconfesional respecto a su comprensión como Estado, en cambio, el concepto que usa es “Pluralista” (Art. 1). No es necesario entrar en mayores discusiones sobre lo que algunos autores definen por laico, laicista, aconfesional o pluralista, lo relevante aquí es que

desde la construcción de la jurisprudencia, como desde el Artículo 1 de la Constitución, se reclama la pluralidad de Colombia como una riqueza, por ello el pluralismo religioso entra como núcleo de protección por ser parte de la diversidad cultural del Estado.

Estos argumentos permiten evidenciar entonces el punto transversal que zanja la primera incongruencia señalada de los artículos 23 y 24 de la Ley 115 de 1994: el pluralismo es una riqueza a proteger en el país, por ello la ERE se debe ofertar desde una perspectiva que no vaya en contra de la diversidad religiosa, de esta forma, se cumple con la obligatoriedad de la oferta, tanto en el sector público como en el privado y, además, no se niega la libertad a la libre elección de las familias, pues la intención no sería el adoctrinamiento, como sí una formación para la construcción del pluralismo religioso.

Por otra parte, un segundo núcleo puede evidenciarse en la proclamación de los fines de la educación dados en la Ley 115 (1994), pues el primero de ellos resalta la importancia del desarrollo de la personalidad de los estudiantes dentro de “un proceso de formación integral, física, psíquica, intelectual, moral, espiritual, social, afectiva, ética, cívica y demás valores humanos” (Art. 5, Lit. 1). Una aseveración similar aparece más adelante cuando define a la educación preescolar “ofrecida al niño para su desarrollo integral en los aspectos biológico, cognoscitivo, sicomotriz, socio-afectivo y espiritual” (Art. 15), y luego en uno de los objetivos mencionados en el Artículo 16: “El reconocimiento de su dimensión espiritual para fundamentar criterios de comportamiento” (Art. 16, Lit. h.). Se puede intuir entonces que la dimensión espiritual es relevante en la comprensión de formación integral que ofrece la Ley 115, y de la lista de áreas mencionadas en el Artículo 23, la más adecuada por su afinidad epistemológica para aportar a dicha dimensión es la Educación Religiosa.

La Serie de Lineamientos Curriculares del Ministerio de Educación (1998) deja en mayor evidencia esta relación porque presenta a la dimensión espiritual como el núcleo de fundamentación para el área de la Educación Religiosa y la Ética en Colombia. El documento parte por caracterizar al espíritu humano desde la subjetividad, la interioridad y la conciencia para luego proyectar la siguiente definición de la dimensión espiritual:

Es aquella que se expresa por la necesidad de y por la apertura a valores universales, a creencias, doctrinas, ritos, convicciones para dar sentido global y profundo a la experiencia de la propia vida y desde ella a la del mundo, a la de la historia, a la de la cultura. Se trata de valores y convicciones no negociables y por las cuales se puede estar dispuesto a dar inclusive la propia vida. La presencia de esta dimensión se evidencia en el conjunto de interrogantes sobre el sentido y la razón de ser del tejido o entramado de vivencias y experiencias que caracterizan la condición humana y el destino humano en la historia. Interrogantes tales cómo ¿cuál es el sentido del amor, el dolor y de la muerte? (p. 48)

Aunque la conceptualización que da el Ministerio de Educación es muy amplia y aborda muchos factores, presenta de forma diáfana la relación que existe entre la Educación Religiosa como área escolar y la dimensión espiritual humana en tanto que favorece su desarrollo y formación a partir del abordaje de categorías como el sentido, el tejido cultural, el proyecto de humanización y la apertura a valores universales. Por otra parte, es de resaltar que la definición que se construye de la espiritualidad no está diseñada desde un sistema religioso específico, sino desde una perspectiva antropológica válida para todo ser humano.

Por último, se podría listar un tercer núcleo mencionado en el decreto 4500 del 19 de diciembre de 2006, documento que parte por reconocer los artículos ya citados en este texto (Constitución Política, 1991, Art. 68; Ley 115, 1994, Art. 23 y 24; y Ley 133, 1994), pero que a la vez hace una lectura diferente, no concentra su atención en el pluralismo religioso ni en la dimensión espiritual, sino que al hablar sobre el desarrollo y contenido de esta área afirma que la Educación Religiosa “se fundamenta en una concepción integral de la persona sin desconocer su dimensión trascendente y considerando tanto los aspectos académicos como los formativos” (Art. 3).

La tradición judeo-cristiana que ha heredado nuestra cultura latinoamericana hace que el discurso de la dimensión trascendente sea pensado tradicionalmente desde una exclusividad teológica y/o metafísica, sobrenatural y/o escatológica, pero la ventaja de este decreto es la liberación de esta carga al presentar lo antropológico a la base del discurso, pues la manifestación de un marco epistemológico llamado “concepción integral

de la persona” permite pensarse lo trascendente desde otros lugares como la alteridad, la apertura, las situaciones límite, la percepción, la acción comunicativa, lo simbólico, el misterio, los paradigmas ecológicos actuales, entre otros.

De esta forma, se puede hablar de una triple base nuclear de la Educación Religiosa Escolar que emerge de la estructura legal que sostiene su obligatoriedad jurídica: el pluralismo religioso, la dimensión espiritual y la dimensión trascendente, lugares epistemológicos que son acordes al contexto del país, permiten la reflexión por el sentido de la vida, y rescatan la importancia de la apertura humana sin discriminación alguna por vinculaciones o rechazos a los diversos sistemas religiosos presentes en la cultura colombiana.

b. Lo nuclear resaltado por algunos autores

En un segundo orden, es posible evidenciar ciertas referencias a la triple base nuclear de la Educación Religiosa en las propuestas teóricas de varios autores que han dedicado parte de su vida a indagar por la naturaleza y la fundamentación epistemológica de esta área con el propósito de transformar las prácticas pedagógicas de docentes de ERE. Para efectos del desarrollo de este apartado, solo se mencionan algunos autores colombianos que han construido sus propuestas luego de la promulgación de la Constitución de 1991.

Un primer referente es Mario Peresson Tonelli (QEPD), quien tiene una intencionalidad clara de abordar una obra de evangelización en las instituciones educativas, de ahí el nombre de su libro: “Evangelizar Educando desde las áreas del currículo”. Su accionar está configurado en orden a la construcción del Reino de Dios a partir de la obra humana permeada por la vida de Jesucristo en el contexto concreto de la formación integral de las escuelas salesianas, pero con ello, no quiere manifestar un proceso sistemático de adoctrinamiento, sino una propuesta de comprensión de la Pastoral Educativa para todas las áreas del currículo. Al final, dedica un apartado a la ERE donde afirma que ella no debe confundirse con la catequesis o cualquier otra propuesta de formación en la fe, sin embargo, invita a tomarla como fundamento para posteriores procesos kerigmáticos ya que:

La Educación Religiosa ofrece el sentido trascendente de la vida y de la historia, colocando los fundamentos para que las personas se sientan motivadas y convencidas de la validez y necesidad de vivir en comunión y fraternidad, de respetar y promover la vida en plenitud como horizonte y valor fundamental de la convivencia humana y para construir un mundo en el que quepamos todos sin exclusión, y podamos ser felices y realizarnos a plenitud como personas y como humanidad. (Peresson, 2004, p. 197)

Con esta definición, Peresson intenta liberar a la ERE de una tendencia adoctrinante y plantearla desde una perspectiva de la dimensión trascendente de la vida, lo cual es más evidente cuando reconoce que esta área debe estar enmarcada en el proceso cultural de la comunidad que, para el caso de Colombia, tiene una configuración culturalmente cristiana con vestigios de las cosmovisiones originarias indígenas, las cuales no dan piso a un proceso de adoctrinamiento, sino de hermenéutica crítica de las condiciones de vida desde diversas vertientes históricas, artísticas y antropológicas (p. 201). Por ello, afirma que el aporte de la Educación Religiosa Escolar en el marco de la formación integral es en el orden de la dimensión religiosa del ser humano:

En el decurso diario de su vida, el ser humano se plantea muchas preguntas que gravitan sobre su existencia: ¿cuál es el sentido de cada acción que realiza?, ¿cuál es el sentido de la vida?, ¿por qué y para qué vivir? De una manera u otra, el ser humano capta el misterio de la existencia y tiene que optar por darle uno u otro sentido, que le permita fundamentar, explicar y orientar su diario vivir. (Peresson, 2004, p. 209)

De esta manera, Peresson presenta una ERE que ofrece un sentido trascendente al acontecer de la humanidad en el marco de ciertas funciones sociales consolidadas a partir de la formación integral de la dimensión religiosa y el sentido de la vida humana; es por ello que propone un método experiencial, que en la actualidad vincula también al área de la Ética: experiencia, significado, codificación, reflexión, explicitación, transformación, celebración, comunicación, valoración y evaluación. Dicho método se hace evidente en cuatro competencias específicas: perceptiva, analítico-comprehensiva, interpretativa-hermenéutica y transformadora (Peresson, 2016, p. 35).

Este punto corolario será a la vez el punto de partida de José Luis Meza y su equipo en la Universidad Javeriana, pues él hereda la tradición de Peresson, pero además reconoce el aporte de las ciencias de la religión, para pensarse una Educación Religiosa en orden al proyecto de lo *humanum*, la búsqueda de sentido último y el encuentro con el significado de la vida misma, donde la religión debe ser asumida desde una postura crítica (Meza, 2011, p. 19). De esta forma, concibe la ERE como un área fundamental que posibilita la formación de una fe básica, la cual hace referencia a la capacidad de todo hombre y mujer por buscar sentido a su vida desde el reconocimiento de su dimensión trascendente y la construcción de un proyecto de vida desde una espiritualidad concreta (Meza, 2011, p. 20). Delimita como fines de la Educación Religiosa:

Propiciar un contacto con la tradición cultural y religiosa; hacer un aporte a la búsqueda de sentido (último) de la vida; constituir un compromiso en la historia para lograr un mundo nuevo y diverso; tener adecuados conocimientos sobre la religión, lo religioso y la religiosidad; comprender lo religioso: valores y significados de la religión; crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos. (Meza, 2011, p. 24)

Es necesario aclarar que, en las afirmaciones de Meza, existe una fuerte vinculación a los postulados de Raimon Panikkar, por ello, las categorías fe, espiritualidad, dimensión religiosa y trascendente, son prácticamente sinónimas entre sí, pero a la vez todas están diferenciadas del acto de creer dentro del contexto de un sistema religioso, pues al centro no se plantea una confesionalidad, sino un contexto antropológico.

Dentro de la misma escuela de pensamiento, David Lara Corredor, compañero de escritura de Meza en distintas obras, afirma claramente que la Educación Religiosa:

Debe formar la dimensión de sentido del sujeto y que no se trata sin más de una cátedra de “cultura religiosa”, entendida como el estudio de las diversas religiones presentes en la cultura, ni de filosofía, psicología, historia o sociología de la religión, ni de catequesis de una determinada religión, o de enseñanza de un credo específico; aunque los anteriores tópicos bien podrían estar dentro de los contenidos temáticos de una asignatura de ERE. Así, a la educación religiosa le

competente la formación en las dimensiones trascendente, religiosa y espiritual de la persona, a partir de la experiencia religiosa dada en la cultura. (Lara, 2011, p. 146)

Estos autores dan un giro epistemológico a partir de dos publicaciones: el libro “Educar para la libertad: una propuesta de ERE en perspectiva liberadora” (2013) de José Luis Meza y Gabriel Suárez, y el artículo “Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora”, publicado en 2015 en la Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas en conjunto con David Lara, Juan Casas, Daniel Garabito y José Reyes, textos que manifiestan a la base la misma fundamentación en las dimensiones religiosa, espiritual y trascendente, pero focalizan el discurso en el aporte que la teología de la liberación y las pedagogías críticas puedan realizar a la Educación Religiosa en Colombia. Concluyen el carácter confesional, por ende, excluyente, de los lineamientos de la Conferencia Episcopal Colombiana y proponen transformar el objeto de estudio de la ERE por “la persona, sujeto y protagonista de su propio proceso de emancipación en relación con los otros y el misterio” (Meza et al, 2015, p. 258). Además, señalan los problemas del currículo, la didáctica y la evaluación pues no solo están en orden a sistemas religiosos concretos, sino que están unidos a pedagogías tradicionales.

Una tercera escuela, si se le puede llamar así, ha sido fruto de las construcciones de un equipo de profesores de la Universidad San Buenaventura en Bogotá, quienes dan relevancia a la necesidad de un acompañamiento en la formación del pluralismo religioso. María Elizabeth Coy, por ejemplo, parte de la intencionalidad de fundamentar la finalidad de la ERE a partir de los elementos antropológicos, sociológicos y culturales propios de la vida humana:

El saber religioso en todas sus dimensiones: cultural, social, teológico, histórico y confesional, es una necesidad antropológica y social. En este saber está el fundamento de las distintas cosmovisiones, las respuestas a los interrogantes existenciales del ser humano, la justificación de muchas de las conductas humanas y, por supuesto, la clave hermenéutica de la vida social, cultural, artística, histórica y trascendental de las personas y las sociedades. (Coy, 2009, p. 58)

Así las cosas, la ERE no debiera ser concebida como una plataforma para el proselitismo religioso de ningún sistema religioso, por el contrario, su fundamento es netamente antropológico y su finalidad es la formación integral. En dicho contexto, Coy resalta que la religión tiene su propio mundo simbólico, pues lo religioso, lo trascendente y lo espiritual son dimensiones inherentes a la vida humana que caracterizan a la misma cultura, la apertura humana y a la subjetividad de los hombres.

Su peculiaridad está en que se ocupa de cuestiones eminentemente humanas que afectan el ser y el sentido último de la vida. Por su fuerte incidencia en el núcleo sustancial de las personas, no puede ejercerse coacción alguna hacia ninguna confesionalidad, a nadie se le puede imponer, pero tampoco se le puede negar. (Coy, 2010, p. 78)

Isabel Corpas también resalta la necesidad de diferenciar la ERE de la catequesis, pues “los responsables de educar en la fe son la familia como primer ámbito de enseñanza y aprendizaje religioso [...] y la parroquia como espacio en el que se construye la comunidad” (Corpas, 2012, p. 96). Ahora bien, esta escuela hace una opción en primer lugar por abordar la ERE desde los aportes de la teología del pluralismo religioso, ya que encuentran en esta ciencia un nicho para abrirse a la complejidad humana, sin que haya discriminación, segregación o invisibilización de algunos estudiantes por sus opciones religiosas. Además, la intencionalidad de formar posturas pluralistas es concebida así como una necesidad, donde la ERE es el espacio académico más adecuado, ya que no solo hay oferta de muchas religiones, sino que a la base de esta pluralidad siempre habrá la urgencia de aprender a vivir juntos respondiendo a la valoración de la identidad propia y la riqueza de la diversidad.

Dentro de esta misma escuela, Jaime Laurence Bonilla (2015) opta por una segunda opción de fundamentación, la complejidad, dentro de la cual aborda los siete saberes necesarios para la educación que propuso Edgar Morin (1999) y se vale de ellos para cuestionar la identidad de la ERE: la ceguera del conocimiento (error e ilusión), el conocimiento pertinente, la enseñanza de la condición humana, la identidad terrenal, el enfrentamiento con las incertidumbres, la enseñanza misma de la comprensión y la ética del género humano. Con estos elementos llega a pensar una ERE que favorezca la formación integral, pues se fundamentaría en el diálogo

de saberes que no solo facilita la inter y transdisciplinariedad, sino que posibilita la apuesta por una formación holística del ser humano (Bonilla, 2015, p. 112).

El último proyecto de fundamentación de la ERE a mencionar aquí es el propio, pues en la obra publicada en conjunto entre los investigadores de la Universidad Santo Tomás de Bogotá y la Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium de Cali, “Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar”, se resaltó la necesidad de dar “un corpus propio [de la ERE], teniendo como base su objeto de estudio, a saber: el despliegue de sus dimensiones espiritual y trascendente, y el desarrollo de la inteligencia espiritual de la persona” (Botero y Hernández, 2017, p. 135). Pues fuimos conscientes de la necesidad de transformar las prácticas pedagógicas de la ERE debido a que:

La Educación Religiosa no solo es un campo de estudio o de conocimiento. Es una disciplina de indagación intelectual y de disertaciones, con lo cual puede generar investigación, conocimientos y prácticas sobre la dimensión espiritual y trascendente de la persona; es decir, potencializa la inteligencia espiritual. (Botero y Hernández, 2017, p. 133)

Así las cosas, es evidente que en todos los postulados mencionados emergen tres dimensiones humanas que tienen una vinculación profunda con la propuesta de formación integral que los autores reclaman para la ERE: la dimensión espiritual, la dimensión religiosa y la dimensión trascendente. Ahora bien, aunque los investigadores convergen en la mención de dichos conceptos, difieren en la comprensión que se tiene sobre ellos, pues para lo que alguno es sinónimo, para otros presenta una distinción epistemológica clara.

Este manuscrito reconoce esta plataforma epistemológica heredada, por ello pretende dar continuidad a la discusión epistemológica, no sin antes intentar ampliar la reflexión gracias al trabajo de campo realizado durante el año 2017, pues se evidenció la necesidad de escuchar las voces de los docentes de ERE que a través de sus prácticas pedagógicas son quienes dan sentido y realidad a la Educación Religiosa en la escuela, tarea del siguiente apartado.

c. Lo nuclear evidenciado en las prácticas pedagógicas

Las conclusiones dilucidadas hasta ahora sobre la triple base nuclear de la ERE, desde la ley y desde algunos autores, necesitan una fundamentación en la práctica pedagógica para que no queden reducidas a la mera especulación. Por ello, durante el año 2017 se realizó un trabajo de campo que vinculó a 33 docentes de ocho ciudades de Colombia: Barranquilla, Bogotá, Bucaramanga, Cali, Manizales, Medellín, Pasto y Pereira; el ejercicio tenía por finalidad escuchar las narrativas de las prácticas pedagógicas en Educación Religiosa que vivían cotidianamente en sus escuelas.

La construcción de las narrativas estaba estructurada sobre cuatro categorías: identidad, didáctica, currículo y evaluación de la Educación Religiosa desde su acontecer pedagógico diario. Para efectos de este capítulo, se concentra la atención en la primera categoría, la identidad de la ERE, la cual estaba sostenida a su vez por tres descriptores que orientaban la narración de los docentes: concepto, objeto de estudio y propósito de formación.

Este ejercicio narrativo permitió evidenciar la existencia de diversas tendencias que tejen las prácticas pedagógicas de los docentes en el país, pues no hubo un consenso total y definitivo sobre qué es la ERE ni cómo ejercerla. Estas perspectivas podrían agruparse de acuerdo con el desarrollo de los descriptores ya mencionados. Por ejemplo, el primer descriptor dado a los docentes: la solicitud de narrar la comprensión que se tenía de la ERE permitió evidenciar tres categorías de comprensión por las cuales definían la identidad de la ERE.

La primera categoría está marcada por conceptos relacionados con la confesionalidad teísta de los docentes (fe, sacramentos, Jesucristo, caridad, vida eterna, valores cristianos, Reino de Dios, iglesia, biblia y oración) que son mencionados con una intencionalidad propedéutica a un único sistema religioso, sin que sean presentados en orden al pluralismo religioso, sino exclusivamente al conocimiento de Dios, la identificación con Cristo, la búsqueda de la vida eterna o la profundización en la vida cristiana. Si bien estas intenciones no son negativas dentro del sistema religioso cristiano, sí son categorías que pueden ser interpretadas como invisibilizadoras y excluyentes por miembros de otros sistemas religiosos, por lo cual, tanto estudiantes como padres de familia están en su derecho constitucional de

desvincularse de estas prácticas pedagógicas en orden al Artículo 68 de la Constitución (1991), así como de los artículos 24 de la Ley 115 y el 6-h de la Ley 133 de 1994.

Otra categoría que subyace es entenderla como una ciencia humanista enmarcada en el contexto de la formación integral de los estudiantes. Aquí son mencionados los valores, la moral, la cultura, la historia y la reconstrucción del tejido humano, elementos que pueden confundir fácilmente el papel de la Educación Religiosa con el de la Ética como área escolar, incluso con el de las ciencias sociales en general, pues al centro de sus narrativas se percibe la búsqueda de un discurso conciliador que no sea excluyente y delimitado por las vinculaciones a los sistemas religiosos, pero no tiene de fondo una relación directa al nombre del área (Ley 115, Art. 23) como tampoco con la finalidad de la formación de la personalidad en lo que respecta a la dimensión espiritual (Ley 115, Art. 5), no hay búsquedas de reconocimiento del pluralismo religioso como lo propone la Constitución Política, ni tampoco a la dimensión trascendente dictaminada en el Decreto 4500 de 2006 (Art. 3).

En tercer lugar, hubo muy pocos docentes que de forma independiente hicieron alusiones a conceptos como la dimensión espiritual, lo antropológico, el sentido de la vida, la alteridad, la interioridad humana, la trascendencia y el diálogo ciencia-fe. Estos conceptos se relacionaban con intenciones también conciliadoras, pues no se centraban en ningún tipo de adoctrinamiento, sino de cierta inmersión en el conocimiento del fenómeno religioso, lo espiritual y lo trascendente del sentido humano desde una perspectiva de formación integral, de acuerdo con lo dispuesto por la normatividad colombiana.

El segundo descriptor que pedía la mención del objeto de estudio de la Educación Religiosa permitió evidenciar la misma estructura del anterior. En primer lugar, un grupo mayoritario que continuaba referenciando conceptos en orden a un único sistema religioso: palabra de Dios, vida cristiana, mandamientos, evangelio, vida eterna, sacramentos, caridad, fe, Jesucristo, catolicismo, salvación, iglesia, teísmo y Reino de Dios, y en segundo lugar, otro grupo que mencionaba cierto tipo de humanismo con conceptos como persona humana, integralidad, valores, historia, moral, comunidad y vocación.

La novedad aparece en el tercer grupo que se mencionaba también en el primer descriptor, pues aquí se amplía e independiza. Emergen en las narrativas de los docentes una mayor relevancia a la dimensión espiritual con la mención de conceptos como la búsqueda del sentido, lo espiritual, la relación ciencia-fe, la experiencia espiritual y el conocimiento de otras espiritualidades. Asimismo, la categoría dimensión trascendente es ampliada por conceptos como trascendencia, alteridad, relación consigo mismo, existencia humana, situaciones límite y relaciones trascendentales. Además, la categoría del pluralismo religioso emerge en relación con la búsqueda de la comprensión del fenómeno religioso con conceptos como lo religioso, la experiencia religiosa, las religiones, hecho religioso, cultura religiosa, rito, representaciones, lenguaje, sistemas, conciencia religiosa, libertad, lo sagrado y la diversidad religiosa.

Por último, el tercer descriptor solicitaba la mención de los propósitos formativos de la Educación Religiosa, espacio que no fue la excepción y siguió con la continuidad, aparecen las mismas cinco grandes categorías: formación o enseñanza de una confesionalidad (fe, Reino de Dios, evangelio, Jesucristo, iglesia y pastoral), de lo humano en sentido amplio (valores, deberes, derechos, vocación, convivencia, sentido social, integralidad, bien común, familia y realización), del pluralismo religioso (interculturalidad, historia de las religiones, identidad religiosa, tolerancia religiosa, dinámicas de los sistemas religiosos, espiritualidades ancestrales y emergentes, fenómeno religioso, diversidad religiosa, ecumenismo y diálogo interreligioso), de lo espiritual (sentido de vida, sentido de existencia, introspección, interioridad, intrapersonal, espiritualidad), y de lo trascendente (apertura, trascendencia y alteridad).

Desde estos tres descriptores, concepto, objeto de estudio y propósito de formación, es innegable que las narraciones de los docentes convergen en cinco categorías que resumen la intencionalidad de sus prácticas pedagógicas: enseñanza de la fe de un sistema religioso específico, el proyecto de la humanización, el conocimiento del fenómeno religioso, la formación en la espiritualidad humana y la sensibilización de la dimensión trascendente del hombre.

Si bien, estadísticamente la tendencia con mayor número de datos a su favor es la primera, es necesario señalar, en primer lugar, lo prescrito al

respecto por la ley: el proselitismo religioso en la escuela está prohibido (Decreto 1278, 2002, Art. 42, Lit. b), además, que prima la libertad religiosa en lo concerniente a la Educación Religiosa (Ley 115, 1994, Art. 23 - 24; Ley 133, 1994, Art. 6, Lit. h - i; Decreto 354, 1998, Cap. II; Directiva Ministerial 002, 2002; Decreto 4500, Art. 6; Sentencia Corte Constitucional T-662 de 1999). En segundo lugar, hay que resaltar los esfuerzos de los académicos mencionados por pensar la ERE desde lugares epistemológicos amplios (Peresson, Meza, Lara, Coy, Bonilla, USTA, UNICATÓLICA), pues es notorio que la reflexión académica siempre ha propendido por ampliar el espectro de comprensión de la ERE y no por cerrarlo a un único sistema religioso.

En cuanto la segunda categoría, el proyecto de lo humano es una finalidad de toda la formación de la escuela, todas las áreas de la educación tienden a aportar a la formación integral de la personalidad de los estudiantes como lo señala la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, Art. 5). Pretender decir que la finalidad de la ERE es solo ello, es difuminarla en el entramado de lo que se entiende por educación, pues todas las áreas del conocimiento deben aportar en valores, deberes, derechos, bien común, convivencia, tejido humano, familia y realización de sí mismo. Por otra parte, la Ética, como disciplina escolar, aborda desde otra perspectiva dicha tarea.

Lo que nos queda es reconocer la importancia de las últimas tres categorías que subyacen en las prácticas pedagógicas: lo espiritual, lo trascendente y el fenómeno religioso, pues en ellas se acopla la intencionalidad del proyecto de humanización de la escuela, a la vez que no se generan espacios de exclusión ni proselitismo de los sistemas religiosos, más bien, se evidencia una propensión por una construcción de posturas pluralistas, de sentido de la vida, y de concienciación³ de la apertura humana. He aquí la tercera vía para declarar a estas tres dimensiones humanas como la base nuclear para la ERE, pero antes de pensarse con ellas una didáctica, un currículo o una evaluación, es necesario hacer una breve aproximación teórico-conceptual a cada una.

3 Según Freire (1970) "la concienciación no sólo es conocimiento o reconocimiento, sino opción, decisión, compromiso" (p. 13). Así las cosas, el concepto de concienciación es abordado aquí desde la postura de las pedagogías críticas latinoamericanas, donde se configura como el primer eslabón de las formas de liberación, emancipación o transformación de la sociedad, ya que es el reconocimiento de las circunstancias alienantes de la sociedad, paso que conlleva a la autodeterminación y toma de postura del sujeto en relación con dichos problemas de su contexto.

2. Aproximación teórica a la triple base nuclear

Como se intentó anotar, la normatividad colombiana, algunos académicos colombianos y las narrativas de los docentes de Educación Religiosa muestran un posible horizonte de comprensión de la identidad de la ERE a partir de ciertas categorías que a lo largo del texto se han denominado la triple base nuclear, a saber: lo espiritual, lo trascendente y lo religioso. Entonces, esta segunda parte tiene por finalidad intentar dilucidar qué se puede comprender por cada uno de estos tres conceptos desde un marco antropológico, es decir, comprendiéndolas como dimensiones humanas. Antes de comenzar es necesario comprender qué se quiere decir aquí con “dimensión”, pues asumir este concepto implica reconocer que el ser humano no es una unidad cerrada e impermeable, una expresión unívoca de una realidad que solo puede hablarse desde un único lenguaje. Por el contrario, se parte por el reconocimiento de la mujer y el hombre como un complejo entramado de circunstancias, facetas, relaciones, acciones, dinamismos y características múltiples, es decir, un ser que es diverso y plural, a la vez que es unidad y coherencia: es uno en la diversidad. Esta condición será llamada: multidimensional humana en tanto la pluralidad de facetas de la praxis humana como ser en el mundo.

La Real Academia Española (2018) define desde dos perspectivas el concepto dimensión, por un lado, como un aspecto o faceta de algo, por otro, se refiere desde el lenguaje matemático a la expresión de ciertas magnitudes que fijan la posición de uno o varios puntos de una figura respecto a su lugar en el tiempo-espacio. Desde esta última perspectiva, es posible afirmar que a partir de la observación de las propiedades físicas de un objeto, este puede ser definido gracias a los aspectos que son evidenciables de él, donde cada una de sus medidas lo constituye como cuerpo visible. Sin embargo, su raíz latina, *dimensio-onis*, hace alusión a otras acepciones del concepto: es entendido como sinónimo de cualidad, propiedad, característica, particularidad y capacidad (Del Col, 2007, p. 333), concepciones que lo liberan de un reduccionismo geométrico para proyectarlo a facetas de la vida 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.

Se intentará entonces una aproximación epistemológica a las dimensiones mencionadas (religiosa, espiritual y trascendente), y aunque son varios los autores que asumen que las tres hacen alusión a la misma dimensión, su diferenciación atiende más al sistema religioso que se plantee como base, pero en su fundamentación no hay diferencia (Panikkar, Meza, Peresson). En este libro se las asume de forma independiente, pues tanto la lectura de diversas fuentes, como las mismas narraciones de los docentes permitieron evidenciar cierta distinción ontológica entre ellas en el marco de la Educación Religiosa Escolar.

Hay que aclarar también que con los conceptos religioso, espiritual y trascendente, no se pretende justificar un determinado discurso confesional. La intencionalidad está en orden al conocimiento de nuevos abordajes epistemológicos desde su construcción etimológica originaria, variadas cosmologías y autores que los trabajan en campos interdisciplinarios, de tal forma que no se contemple desde un sistema religioso específico, sino, más bien, como un ejercicio académico que apoya la búsqueda por la comprensión del misterio del ser humano, abordaje indispensable a la hora de hablar de una propuesta de formación integral y del aporte de la ERE en este campo.

a. Dimensión religiosa

Sustentándonos en los resultados del trabajo investigativo anteriormente descrito, se comprenderá la dimensión religiosa del ser humano a partir del modo de ser del hombre frente a los dinamismos de las religiones y lo religioso, pues se evidenció una posibilidad de distinción epistemológica frente a la espiritualidad y a la trascendencia, aunque en la práctica no sea tan evidente tal distinción. Con ello no se pretende un proceso de asepsia, o de cierta discriminación, por el contrario, se indaga aquí por una plataforma antropológica más amplia que permita manejar un discurso

de lo religioso a partir de su manifestación cultural, de tal forma que se pueda pensar una ERE legalmente válida, que no invisibilice, estigmatice o discrimine a ningún estudiante por razones de su sistema religioso o el de su familia.

En este sentido, la sociedad del conocimiento actual obliga también a hablar en este contexto de otros conceptos tales como diversidad, pluralismo e interculturalidad, pues tal como afirma la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2005), la diversidad cultural es lugar de riqueza humana que debe ser protegida.

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. (p. 4)

En Colombia se adoptaron las disposiciones de la UNESCO por medio de la Ley 1516 del 6 de febrero de 2012, promulgada por el Congreso de la República, la cual defiende la conservación de la diversidad cultural como característica esencial del pueblo colombiano. Sin embargo, el concepto “diversidad” por sí solo no es suficiente, solo es el primer eslabón; conocerlo implica el reconocimiento de la diferencia, pero esto supone una toma de postura, la cual bien podría ser restringida o abierta. “El principio de diversidad étnica y cultural se articula desde la igualdad. Admitiría la variedad de poblaciones en condiciones de -igualdad- de derechos de ciudadanía pero ha de considerar su historia y riqueza ancestral, que debe ser protegida” (Gutiérrez, 2011, p. 89). Es así que el concepto “pluralismo” emerge como una condición que libera de los riesgos del fundamentalismo y del eclecticismo.

Hablar de pluralismo implica la interacción con la multiplicidad a partir de la evidencia de la diversidad. De allí, emergen ciertas transformaciones de la conciencia subjetiva de los sujetos y de la comunidad frente a la concepción que se tenga de lo diferente, permitiendo así cierto ejercicio de liberación respecto a la homogeneidad y el totalitarismo, no con una pretensión ecléctica o sincrética, sino de reconocimiento de la riqueza que

allí se encuentra (Berger, 2005). Esta liberación está en orden primero del ejercicio de concienciación, que luego sí decantará en una emancipación⁴, no precisamente de un sistema específico o de su estructura, sino de las mismas representaciones mentales que llevan a la estigmatización, discriminación, segregación, o invisibilización de los sujetos o comunidades.

Así las cosas, el reconocimiento de la diversidad debe conducir a la construcción de una perspectiva pluralista, lo que en últimas deviene en un fenómeno de interculturalidad, el cual posibilita el paso del conocer al pensar:

Hago énfasis en pensar, no en conocer, pues no se trata de que como sujetos conozcamos o estudiemos Latinoamérica como un objeto; se trata de pensar(nos) inmersos en una condición hermenéutica u horizonte de significación que está constituido por la presencia y el entrecruzamiento de voces diversas. [...] Es decir, hacer visible no una mezcla confusa de lenguajes (lo que se suele llamar mestizaje), sino una fusión de horizontes de significación, poblada por lenguajes de contextos culturales diversos. (Ferreya, 2017, p. 8)

Ahora, pensar estos conceptos en el contexto específico de las religiones es una tarea más compleja. De hecho, el mismo término “religión” es problemático, los griegos por ejemplo no lo usaban, en cambio se servían del equivalente “piedad” para hacer referencia al aspecto cultural, hasta que la tradición latina consolidó la palabra *religio* como se conoce hoy en día. Al respecto, Cicerón postula como su raíz a *relegere* fundamentado en el verbo releer; por otra parte, Lactancio la ata a *religare* en cuanto vinculación al orden divino, ambos hablando en contraposición a la superstición. Tanto en un caso como en el otro, se vincula el prefijo “re” que conlleva acepciones como volver a, otra vez, de nuevo, repetición y hasta intensificación (Grondin, 2010, p. 89).

Por otra parte, José Luis Sánchez Nogales (2003) afirma que son tres raíces según la descripción de Santo Tomás: *relegere* de San Isidoro (volver a pasar, revisar, releer, considerar, etc.), *reeligere* de San Agustín (reelegir o

⁴ En este escrito se asume el concepto de emancipación y transformación desde la postura de Freire (1970), el cual señala que lo importante para el pensar crítico, en el contexto de la educativo, es “la permanente transformación de la realidad, con vistas a una permanente humanización de los hombres” (p. 81).

recuperar a Dios) y *religare*, que significa ligarse o unirse a Dios (p. 12). Sin embargo, Germán Marquínez Argote (s/f) habla de cuatro etimologías de la palabra *religio*, la cual es propia del latín y no tiene correspondencia con alguna en el hebreo o en el griego: primero, *relegere* (desde un enfoque cultural), *reeligere* (enfoque ascético), *religare* (enfoque ético) y *relinquere* (desde un enfoque numinoso que significa apartarse a lo cual se le teme porque se le desea y necesita) de Ambrosio Teodosio Macrobio del siglo IV.

Quizás en occidente se ha monopolizado una comprensión de la religión y lo religioso en el marco de la relacionalidad con Dios, y se discute si algún nuevo movimiento es o no religión de acuerdo con su historia, sus dogmas o la cantidad de fieles, y quien no cumpla es considerado como secta, pero esa no es la discusión que se pretende aquí. En Oriente, por el contrario, no es común el uso del vocablo *religio* con la misma fuerza y aceptación que en occidente, de hecho, allí es más común hablar en términos de espiritualidad, meditación, sabiduría, camino, verdad, contemplación, despojamiento, filosofía de vida, etc., pues la atención no está en el movimiento o sistema mismo como sí en la persona.

Raimon Panikkar se ha caracterizado por indagar acerca de la comprensión de la dimensión religiosa y la religión desde una hermenéutica diatópica⁵ que le permitió hacer un diálogo entre las posturas de Oriente y Occidente, por ello afirma que:

El hombre no puede vivir sin religión, que ésta es el hecho cultural más importante de la humanidad, al tiempo que señala de qué forma la cristalización del hecho religioso ha dejado mucho que desear, obligando con ello a una crítica de lo religioso. Ahora bien, esta crítica se hace, y esto es importante, dentro de la religión misma. Es evidente que entonces religión no quiere decir ni mera institución, ni sistema cerrado, sino una dimensión misma del ser humano. (Panikkar, 1993, p. 191)

5 Esta hermenéutica es propuesta por Panikkar para articular el ejercicio interpretativo a partir de una mirada no exclusivista de un sistema religioso absoluto, sino que al sostenerse en la apertura cultural sea posible que el sujeto haga un verdadero ejercicio de interculturalidad: “El presupuesto de que yo tengo una ventana que me abre a toda la realidad es verdad solo si admito simultáneamente la posibilidad de otras ventanas, que me abren a una realidad que, quizás, desde la segunda ventana se ve de un modo distinto. Es el método sui generis requerido por la hermenéutica diatópica” (López, 2015, p. 119).

Para él, la religión supera entonces la discusión etimológica, e indistintamente de la postura semántica que se tome, lo que prima es lo ontológico. Por ello, su afirmación no está presentada en orden a supeditar a toda la humanidad a una opción por un sistema religioso específico, sino a reconocer que toda praxis humana supone elementos culturales propios de la indagación por el misterio, la búsqueda de sentido, la apertura y otras características que hacen de la dimensión religiosa una dimensión humana adornada por las construcciones culturales propias de cada contexto.

Así las cosas, esta dimensión a la que hemos denominado religiosa, tiene directa relación con los dinamismos culturales propios que se han construido en los diversos contextos y momentos históricos de la humanidad, algunos *motu proprio*, otros vía hierofanías, pero que indistintamente confluyen en una misma finalidad: vincular y resignificar las vivencias personales y comunitarias con lo absoluto y misterioso a partir de la incesante búsqueda de la verdad, la indagación por el misterio, y el cultivo del sentido de vida en el marco de unos dinamismos enmarcados en una cosmovisión vivida a través de ciertas prácticas y creencias que con el paso del tiempo se han sacralizado, oficializado y socializado de generación en generación.

Entonces, la Educación Religiosa Escolar, comprendida dentro de un marco de formación integral respecto a la dimensión religiosa, tendrá la tarea de 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.

b. Dimensión Espiritual

A primera vista, esta segunda dimensión humana junto con los conceptos espíritu, espiritual y espiritualidad pueden ser confundidos con la dimensión religiosa y todo el juego de palabras que se le pueda hacer (religión-religioso), de hecho, algunos autores así lo sostienen hoy en día al afirmar que no hay distinción alguna. Sin embargo, es tarea de

este apartado mostrar las interpretaciones que se hacen desde otras escuelas de pensamiento, para evidenciar 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. Enric Benavent (2013) señala al respecto:

El concepto espiritualidad va más allá de creer en seres inmateriales o sobrenaturales. [...] La palabra -espíritu- no se refiere a ninguna de estas creencias. En latín, *spiritus* se refiere al aliento vital, a la fuerza para vivir (de la misma forma que el griego *pneuma*, el hebreo *ruab*, del sánscrito *prana* o el chino *qui*). Podemos utilizar -espíritu- para referirnos a todo aquello que da vitalidad, sentido y trascendencia, algo estrechamente vinculado al bienestar de la persona. (p. 12)

Benavent no solo señala algunos aspectos etimológicos que muestran que lejos de hablar de cosas inmateriales o de una religión, el concepto espíritu hace referencia a la vida misma, además, hace evidente que es la dimensión que construye el ser humano desde la búsqueda por el bienestar de la vida. María Corbí (2007) enriquece el panorama al enmarcarla no como una construcción, sino como “la iniciación y cultivo de la dimensión absoluta de la realidad -espiritualidad-” (p. 149), entendiendo esta dimensión absoluta como aquella que prescinde de las necesidades en busca de lo fundamental.

Michael Foucault (1987) en la *Hermenéutica del Sujeto* define espiritualidad como un conjunto:

Búsquedas, prácticas y experiencias entre las cuales se encuentran las purificaciones, la ascesis, las renunciaciones, las conversiones de la mirada, las modificaciones de la existencia que constituyen, no para el conocimiento sino para el sujeto, para el ser mismo del sujeto, el precio a pagar para tener acceso a la verdad. (p. 38)

Dicho conjunto no se caracteriza por cierto ritualismo o institucionalidad, sino por una clara intencionalidad de búsqueda de la verdad que transforma al sujeto por la radicalidad de la tarea del conocimiento de sí mismo que

este ejercicio conlleva. André Comnente-Sponville (2006) resalta que no es un ejercicio en abstracto, sino que es propio de la cotidianidad humana, ya que “somos seres finitos abiertos al infinito [...] seres efímeros abiertos a la eternidad; seres relativos abiertos al absoluto. Esta apertura es el espíritu mismo. La metafísica consiste en pensarla; la espiritualidad, en experimentarla, ejercerla, vivirla” (p.145). Remolina (2017) sintetiza estos aspectos al definir la espiritualidad como:

El cultivo del espíritu, de la vida interior. Un cultivo que consiste en proporcionarle al espíritu la atención y los cuidados necesarios para su conservación y desarrollo. Hay muchos métodos y formas de espiritualidad. Dichos métodos combinan los aspectos corporales, (ejercicios físicos como el yoga y el zen), los aspectos fisiológicos (como el dominio y regulación de la respiración), los aspectos psicológicos (como el vacío de la imaginación y el pensamiento, como en el budismo), y ejercicios directamente espirituales (como la concentración mental y las variadas formas de meditación, oración y contemplación). (p. 289)

Otros autores piensan estos conceptos desde la psicología, pues conciben lo espiritual como una capacidad humana que propende por la construcción del sentido de la vida. Tal es el caso de Danah Zohar, Ian Marshall, Francesc Torralba o Ramón Gallegos, quienes hablan de inteligencia espiritual:

La inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significado y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vías en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro. (Zohar y Marshall, 2001, p. 19)

La utilizamos para lidiar con problemas existenciales, problemas con que nos sentimos atascados, atrapados por nuestros propios hábitos del pasado o por neurosis o problemas de enfermedad y desdicha. La Inteligencia espiritual nos hace conscientes de que tenemos problemas existenciales y nos permite resolverlos o al menos encontrar una cierta paz pese a ellos. Nos da un sentido profundo sobre la lucha por la vida. (Zohar y Marshall, 2001, p. 27)

Esta perspectiva psicológica ha sido enmarcada por algunos críticos en un conjunto denominado Ciencias Cognitivas de la Religión, las cuales tienen en su fundamento una base empírica constituida a través de los avances en las neurociencias. Sin embargo, es un terreno de discusión que aporta en tanto no caiga en reduccionismos biológicos que desconozcan la complejidad de la vida misma, pues ella no se reduce a la interacción neuronal, dado que en una acción humana intervienen muchos otros factores (Oviedo, 2017).

Por ello, hablar de la dimensión espiritual es reconocer la faceta de la praxis humana que propende por el cultivo de la interioridad humana a partir del autoconocimiento y el cuidado de sí en prospectiva 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.

c. Dimensión trascendente

Al igual que la dimensión espiritual, la trascendente es usualmente confundida y/o absorbida con/por las dinámicas de las religiones, un reduccionismo que radica en los fundamentos de su interpretación desde posturas absolutistas en algunos sistemas religiosos que la ven comprensible solo a través del lenguaje metafísico, el cual conduce exclusivamente el discurso de la trascendencia hacia lugares comunes como la salvación, la redención o la vida eterna. Lo que aquí se pretende es una lectura a partir de otros lenguajes tales como: la alteridad, los existenciales humanos, la prospectiva humana, la resiliencia, la percepción humana, la apertura, la ciudadanía, la emancipación y el proyecto de vida, conceptos que también dicen mucho de la disponibilidad humana a la trascendencia.

La Real Academia Española (2018), circunscribe la palabra trascendencia a “aquello que está más allá de los límites naturales”, y trascender a “comenzar a conocer lo que estaba oculto”, “comunicarse a otras cosas produciendo consecuencias”, “estar o ir más allá de algo”, incluso cita a Kant al referirla a “traspasar los límites de la experiencia posible”. Sus raíces latinas permiten dividirla: el prefijo “*tras-*” que significa al otro lado de, a

través de, de un lado a otro, y los conceptos “*scando*” que significa subir y escalar, y “*scendere*” que significa subir y ascender. Literalmente significaría: “subir de un sitio a otro” (Anders et al, 2018). Esta perspectiva etimológica permite establecer rutas diversas de comprensión de lo trascendente aparte de los abordajes teológico, metafísico y sobrenatural, así como lo afirma Coy (2010):

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. (p. 76)

La dimensión trascendente no se puede reducir entonces a una discusión metafísica en tanto teoría que nos aparta de la realidad humana concreta que vivimos, por el contrario, 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.

Todos los seres humanos no solo se han hecho preguntas en torno al más allá y al sentido de la vida, sino que se encaminan hacia la búsqueda de ello, a través del actuar, de sus creaciones, de sus planteamientos, de su vivir mismo. (Cuellar, 2017, p. 91)

Esta intuición es más evidente cuando nos concentramos, por ejemplo, en la percepción, entendida esta como el ejercicio humano de apertura a la captación de información, no solo sensorial para construir imágenes de la realidad, sino de la misma apropiación del mundo de la vida, de un universo complejo de interrelaciones que en la medida en que se capta posibilita la consolidación de una cosmovisión más compleja: la del sentido de la vida misma: “Llegar a la existencia, al auténtico ser-sí-mismo -*selbst*-, a la mismidad de mi propio ser, implica trascender, ir más allá de los primeros elementos que constituyen mi yo, a su núcleo fundamental o existencia” (Remolina 2017, p. 153).

Cuando este aspecto de la cotidianidad humana es olvidado, es fácil que la trascendencia sea reducida a un discurso escatológico o, como otras

versiones más coloquiales lo muestran: un mundo de espíritus que no dice nada del mundo real. Por el contrario, pensar la trascendencia es reconocer el ejercicio del día a día de cada mujer y hombre: el de la apertura del mundo de la vida a la construcción de múltiples sentidos, el del otro, el del mundo, el de lo absoluto. Esta apertura es en primer lugar sensitiva, pero luego también práctica, experiencial, simbólica, reflexiva y transformativa, ya que esta no se agota en la conglomeración de datos, sino que es una multiplicidad de experiencias que constituyen el ejercicio del vivir.

La experiencia del mundo de la vida es masificada por los medios de comunicación como una constante búsqueda de satisfacción de necesidades, que al ser satisfechas construyen el confort absoluto. Sin embargo, la misma experiencia del devenir humano muestra su verdadera esencia en la limitación y la fragilidad humanas, pues circunstancias tales como el miedo, la muerte, la angustia, el dolor y la tristeza configuran la resiliencia de la personalidad humana a través de la búsqueda incansable por la felicidad, que no se reduce al mundo sensitivo, sino que siempre pone en perspectiva de búsqueda al ser humano por algo que está cada vez más allá.

Quizás este sea el punto que ha permitido absolutizar el discurso metafísico de la trascendencia, pues concebida como búsqueda insaciable de felicidad, la religión emerge como dotadora de respuestas convincentes y absolutas:

Es necesario tener presente que en todas las sociedades premodernas la vida en su totalidad estaba imbuida de una dimensión religiosa, dado que el ser humano, además de su supervivencia y felicidad, busca un sentido para su vida; y este sentido lo encuentra trascendiendo su realidad inmediata, saliéndose de ella en diversas formas de éxtasis que, de una u otra forma, se asocian a lo religioso. (Remolina, 2017, p. 310)

Por ello, del discurso de la percepción, de la apertura, de las situaciones límite, de la resiliencia, de la prospectiva humana hay que dar el paso al de la alteridad, la cual permite la ruptura de la mismidad. Es aquí donde el reconocimiento de “la existencia de –lo otro– (como diferente, opuesto o contrario) frente a –lo mismo–. Supone aceptar que existen diversos mundos como totalidades de sentido, que yo no poseo la verdad absoluta ni la raíz del derecho” (González, 2009, p. 180).

Así las cosas, la trascendencia no solo es condición de posibilidad de una apertura en tanto capacidad comunicativa, pues rompe la relación emisor-receptor para dar paso a la comprensión de la existencia del otro en tanto semejante. Un reconocimiento de la presencia del otro que es apertura al compromiso social, pues alteridad es también la concienciación de “la acogida al otro, escucharlo, cuidarlo, responder al otro” (Osuna, Díaz y López, 2016, p. 189) para construir comunidad.

Este breve recorrido permite pensar la dimensión trascendente desde un estatuto epistemológico plural que no va en detrimento de la libertad religiosa o de conciencia en la escuela. 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.

3. A manera de cierre: La Educación Religiosa como disciplina escolar

La Educación Religiosa Escolar, concebida desde esta triple base nuclear (promoción del pluralismo religioso, cultivo de la espiritualidad y concienciación de la apertura humana), por ahora no tiene un camino fácil, es más sencillo quitar la ERE de las escuelas o simplemente hacer catequesis. El reto de pensar diferente la educación es una tarea compleja, pero por ello no deja de ser gratificante.

Por ejemplo, pensando la ERE desde una perspectiva pedagógica, esta nueva comprensión debe conducir a los maestros de ERE a proponer secuencias didácticas que respondan a la construcción de escenarios de resolución de conflictos y construcciones de paz a través del reconocimiento de la diferencia como riqueza; de la indagación por la pluralidad para buscar el cultivo de un pluralismo religioso que solo será posible en una Educación Religiosa Escolar que no esté al servicio del adoctrinamiento.

Por otra parte, conlleva la tarea de pensar un currículo que tenga al centro el cultivo de la espiritualidad, entendida como indagación por la interioridad humana a partir del conocimiento y el cuidado de sí, la búsqueda por

el sentido y la concienciación del mundo de la vida. La transformación personal que pueda surgir de este proceso será una apuesta por la formación integral abierta y plural.

Además, es perentorio proponer una evaluación que no indague por contenidos, sino que posibilite la concienciación de la alteridad humana a partir de la percepción, la apertura, la comunicación, la resiliencia, las experiencias límite, la ciudadanía y la emancipación; será esta la oportunidad para una educación holística que brinde verdaderos ciudadanos conscientes a un país que urge de sujetos dispuestos a la reconstrucción del tejido humano.

Esta comprensión de la Educación Religiosa como disciplina escolar fundamentada en la promoción del pluralismo religioso, el cultivo de la espiritualidad y la indagación por la apertura humana tiene, como ya se mencionó en el segundo capítulo de este libro, otro reto: el fortalecimiento de la epistemología y la praxis de los estudios de la religión, pues aunque muchos teólogos en la actualidad se han interesado por nuevas perspectivas de la teología desde enfoques más contextuales y plurales, siempre tendrán una mirada de fe del sistema religioso al cual pertenecen ellos mismos (Pérez, González, y Rodríguez, 2017, p. 52). Los estudios de la religión, en cambio, posibilitarán la libertad para soñar y diseñar una ERE no confesional más acorde a la formación integral, comprendida desde la Ley General de Educación, la cual podría vencer así más fácilmente la tentación del adoctrinamiento religioso y la discriminación a las minorías.

Con esto no se quiere decir que las religiones sean malas, o que la fe sea en la actualidad innecesaria, sino que se pretende reconocer que la iniciación, formación y acompañamiento de la fe es una tarea propia de cada familia y de las estrategias que use cada sistema religioso (catequesis, talleres, retiros, pastoral, etc.) en sus propios espacios. Sin embargo, su comprensión en relación con otras perspectivas confesionales sí es tarea en el marco de la escuela siempre y cuando el centro no sea un adoctrinamiento sistemático o encubierto, sino la indagación por el sentido de la vida que subyace a cada uno, de tal forma que se busque la construcción de un pluralismo religioso, a la vez que se avanza en el cultivo de la espiritualidad y se reconoce la comprensión de la apertura humana que subyace en cada sistema teísta, deísta, panteísta, agnóstico o ateo.

Es perentorio antes de cerrar este capítulo intentar una aproximación a la comprensión de lo que en este escrito se ha mencionado insistentemente como “sentido de la vida”, pues esta ha sido una categoría usada de forma transversal en todo lo expuesto. Según Grondin (2012), el concepto sentido de vida puede ser comprendido de cuatro formas por el ser humano:

El sentido direccional de nuestra vida, nuestra vida tiene una dirección, una orientación; se pregunta en segundo lugar si esa dirección tiene un significado, si hay algo que la atrae, algo que la lleva; en tercer lugar el sentido designa nuestra capacidad de sentir este sentido, nuestra capacidad de sentir las cosas, de abrir nuestros sentidos al sentido, y, en cuarto lugar, la filosofía en sí misma es el desarrollo de la explicación, de la justificación también, eso no quiero olvidarlo, de una apreciación reflexiva de las cosas, de cómo las podemos sentir. (Grondin, 2012, p. 75)

Quizás este capítulo deje mayores dudas que certezas. Si así fue, cumplió su tarea, pues la docencia está llamada a la constante reconfiguración y actualización, y la ERE no debe ser la excepción. El capítulo que viene a continuación, tomando como fundamentación los predecesores sobre el contexto de la ERE en Colombia, el aporte de los estudios de la religión y este sobre la triple base nuclear, será un espacio para soñar una Educación Religiosa en orden a la formación integral desde una comprensión pedagógica holística.

Referencias Bibliográficas

- Anders, V. et al. (2018). *Etimologías de trascendencia*. Consultado el 13 de julio de 2018, disponible en <http://etimologias.dechile.net/?trascendencia>
- Asamblea Nacional Constituyente (1991). *Constitución Política de Colombia*. Bogotá, D.C.: Recuperado de <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Benavent, E. (2013). *Espiritualidad y educación social*. Barcelona, España: Editorial UOC.
- Berger, P. (2005). Pluralismo Global y Religión. *Estudios Públicos*, (98). 5-18. Recuperado de https://www.cepchile.cl/cep/site/artic/20160304/asocfile/20160304093617/r98_berger_pluralismo_global.pdf

- Bonilla, J. (2015). *Educación Religiosa Escolar en perspectiva de complejidad*. Bogotá, D.C.: Editorial Bonaventuriana.
- Botero, D. y Hernández, A. [Comp.] (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Comnte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Barcelona, España: Editorial Paidós.
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 115 del 8 de febrero*. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articulos-85906_archivo_pdf.pdf
- Congreso de la República de Colombia (1994). *Ley 133 del 23 de mayo*. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Congreso de la República de Colombia (2012). *Ley 1516 del 6 febrero*. Bogotá, D.C. Recuperado de <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=45910>
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad Laica: sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Barcelona, España: Herder Editorial.
- Corpas, I. (2012). Educación Religiosa Escolar en contextos plurales. *Revista Ciencias Sociales y Religión*. 14(17), 77-104. Recuperado de <http://www.seer.ufrgs.br/CienciasSociaiseReligiao/article/viewFile/26614/24621>
- Coy, M. (2009). Educación Religiosa Escolar ¿por qué y para qué? *Franciscanum*, 51(152), 49-70. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953/1998>
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Revista Franciscanum*, 52 (154), 53-83. Recuperado de <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>
- Cuellar, N. (2017). Psicología de la Religión y Educación Religiosa Escolar. En: Botero, D. y Hernández, A. [Compiladores]. *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar* (pp. 77-93). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- Del Col, J. (2007). *Diccionario Auxiliar Español-Latino: para el uso moderno del latín*. Buenos Aires: Instituto Superior Juan XXIII.
- Ferreyra, H. (2015). Prólogo. En: Gómez, J. [Compilador]. *Educación, sociedad e interculturalidad. Diálogos desde la comprensión y acción educativa en América Latina*. (pp. 7-14). Bogotá, D.C.: Ediciones USTA.

- Foucault, M. (1987). *Hermenéutica del sujeto*. Madrid, España: Ediciones La Piqueta.
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. México: Siglo XXI Editores.
- Grondin, J. (2010). *Filosofía de la religión*. Barcelona, España: Editorial Herder.
- Grondin, J. (2012). Hablar del sentido de la vida. *Utupía y praxis latinoamericana*, 17(56). 71-78. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/279/27921998008.pdf>
- González, L. (2009). *Ética*. Bogotá, D.C.: Editorial el Búho.
- Gutiérrez, M. (2011). Pluralismo jurídico y cultural en Colombia. *Revista Derecho del Estado*, (26), 85-105. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=337630236003>
- Lara, D. (2011). La idoneidad del docente de Educación Religiosa, ERE. *Revista Reflexiones Teológicas*, (7), 145-154. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3745754.pdf>
- López, C. (2015). Un acercamiento a la Trinidad Inmanente en el pensamiento de Raimon Panikkar. *Revista Quaestiones Disputatae-Temas en Debate*, 8(17), 116-134. Recuperado de <http://revistas.ustatunja.edu.co/index.php/qdisputatae/article/view/987/954>
- Marquínez, G. (s/f). *¿Qué es la esencia de la religión? Apuntes para estudiantes*. Tepic, México: Universidad Autónoma de Nayarit.
- Meza, J. et al. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Bogotá, D.C. Editorial San Pablo-Universidad Javeriana.
- Meza, J. et al. (2013). Educación religiosa escolar en clave liberadora: elementos constitutivos. *Revista Theologica Xaveriana*, 63/1 (175), 219-248. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/1910/191027863009.pdf>
- Meza, J. et al. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Revista Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28). 247-262. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=100241608017>
- Meza, J. y Suárez, G. (2013). *Educar para la libertad, una propuesta de ERE en perspectiva liberadora*. Bogotá, D.C.: Editorial Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares*. Dirección General de Investigación y Desarrollo Pedagógico del MEN. Bogotá, D.C. Recuperado de https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf

- Ministerio de Educación Nacional (2002). *Decreto 1278: Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2004). *Directiva ministerial 002 del 5 de febrero*. Recuperado de https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-86181_archivo_pdf.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (2006). *Decreto 4500: Normas sobre la Educación Religiosa*. Recuperado de http://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-115381_archivo_pdf.pdf
- Ministerio del Interior (1998). *Decreto 354: Convenio de derecho público entre el Estado Colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas*. Recuperado de https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf
- Morin, E. (1999). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. París: UNESCO. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001177/117740so.pdf>
- Moncada, C. y Barreto, F. (2017). Filosofía de la religión y Educación Religiosa Escolar. En: Hernández, A. y Botero, C. (Compiladores), *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa* (pp. 95-113). Cali: Sello Editorial Unicatólica.
- 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. Recuperado de <http://educacionyeducadores.unisabana.edu.co/index.php/eye/article/view/9264>
- Osuna, L., Díaz, K. y López, M. (2016). Operacionalización e indicadores de la pedagogía de la alteridad. *Teoría de la Educación*, 28(2), 185-200. Recuperado de <http://revistas.usal.es/index.php/1130-3743/article/view/teoredu282185200/16046>
- Oviedo, Ll. (2017). Problemas de plausibilidad y evidencia empírica en los recientes estudios científicos sobre la religión. *Revista Pensamiento*, 73 (276), 741-750. Recuperado de <http://revistas.upcomillas.es/index.php/pensamiento/article/view/8016/7756>
- Panikkar, R. (1993). *La nueva inocencia*. Pamplona, España: Verbo Divino.
- Peresson, M. (2004). *Evangelizar Educando desde las áreas del currículo*. Bogotá, D.C.: Editorial Kimpres.
- Peresson, M. (2016). *Hacia una Educación Religiosa Escolar situacional y experiencial: Fundamentos epistemológicos, antropológicos,*

teológicos y metodológicos de la ERE. Bogotá, D.C.: Servicio Catequístico Salesiano.

Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). Aportes de la pedagogía crítica a la fundamentación metodológica de la teología de la liberación en América Latina. *Revista Hojas y Hablas*, (14), 41-54. Recuperado de <http://virtual.fum.edu.co/publicaciones/index.php/hojasyhablas/article/view/143/133>

Real Academia Española (2018). *Diccionario de la lengua española [online]*. Madrid. ASALE. Disponible en <http://dle.rae.es/?w=diccionario>

Remolina, G. (2017). *Los fundamentos de una ilusión. ¿Dios y la religión, ilusión o realidad?* Bogotá, D.C.: Editorial Pontificia Universidad Javeriana.

Sánchez, J. (2003) *Filosofía y fenomenología de la religión*. Salamanca: Ediciones Secretariado Trinitario.

UNESCO (2005). *Convención sobre la protección y promoción de la diversidad de las expresiones culturales*. París: UNESCO. Recuperado de <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*. Barcelona, España: Plaza & Janes Editores S.A.