

Aportes de la Educación Religiosa Escolar al pluralismo religioso en Colombia

Ciro Javier Moncada Guzmán
Johan Andrés Nieto-Bravo
Mario Andrés Peñaranda Quintana
Editores



UNIVERSIDAD DE
SAN BUENAVENTURA

Aportes de la Educación
Religiosa Escolar
al pluralismo religioso
en Colombia

Aportes de la Educación Religiosa Escolar al pluralismo religioso en Colombia

Ciro Javier Moncada Guzmán
Johan Andrés Nieto-Bravo
Mario Andrés Peñaranda Quintana
Editores



Moncada Guzmán, Ciro Javier [y otros ocho autores].

Aportes de la Educación Religiosa Escolar al pluralismo religioso en Colombia / Ciro Javier Moncada Guzmán [y otros ocho autores]; editor académico Ciro Javier Moncada Guzmán, Johan Andrés Nieto-Bravo, Mario Andrés Peñaranda Quintana. Bogotá: Universidad Santo Tomás, 2025.

140 páginas.

Incluye referencias bibliográficas e índice de autores y analítico

ISBN: 978-958-782-690-6

E-ISBN: 978-958-782-691-3

Eclesiología 2. Educación religiosa 3. Pluralismo religioso 4. Espiritualidad 5. Educación para la paz 6. Ecumenismo I. Universidad Santo Tomás (Colombia).

CDD 262

CO-BoUST



© Ciro Javier Moncada Guzmán, Mario Andrés Peñaranda Quintana, John Jairo Pérez Vargas, Eduar Miguel Genes Argel, Leimar Betancourt Díaz, Manuel Leonardo Silva, Willian Güiza González, Camilo Alfonso López Saavedra, Carlos Andrés Pinto López, autores, 2025

© Ciro Javier Moncada Guzmán, Johan Andrés Nieto-Bravo, Mario Andrés Peñaranda Quintana, Editores, 2025

© Universidad Santo Tomás, 2025

Ediciones USTA

Bogotá, D. C., Colombia

Carrera 9 n.º 51-11

Teléfono: (+601) 587 8797, ext. 2991

editorial@usta.edu.co

<http://ediciones.usta.edu.co>

Corrección de estilo: Jhon Fredy Güechá Hernández

Diagramación y montaje de cubierta: Myriam Enciso Fonseca

Impresión: DGP Editores SAS

Hecho el depósito que establece la ley

ISBN: 978-958-782-690-6

E-ISBN: 978-958-782-691-3

Primera edición, abril de 2025

Esta obra tiene una versión de acceso abierto disponible en el Repositorio Institucional de la Universidad Santo Tomás: <https://repository.usta.edu.co/>

Universidad Santo Tomás

Vigilada MinEducación

Reconocimiento personería jurídica: Resolución 3645 del 6 de agosto de 1965, MinJusticia

Acreditación Institucional de Alta Calidad Multicampus: Resolución 014525 del 28 de julio de 2022, 8 años, MinEducación

Se prohíbe la reproducción total o parcial de esta obra, por cualquier medio, sin la autorización expresa del titular de los derechos.

Impreso en Colombia • Printed in Colombia

SINOPSIS

La Educación Religiosa Escolar (ERE) puede entenderse como un área que contribuye al desarrollo de la dimensión religiosa, es decir, a la concienciación de la materialización del fenómeno religioso, expresado en la culturización de la espiritualidad humana. Esta perspectiva permite que la ERE no sea confundida con enfoques monoculturales que buscan homogeneizar la identidad individual y comunitaria; en cambio, favorece el reconocimiento de las diversas ecologías de saberes, cosmovisiones y cosmovivencias que enriquecen el proyecto humano. Para lograr este propósito, este libro propone cuatro pilares que sirven de base para reflexionar sobre esta cuestión: la postsecularización, el ecumenismo, la religiosidad en el aula y el magisterio del cristianismo católico.

LISTA DE ABREVIATURAS

Celam:	Consejo Episcopal Latinoamericano y del Caribe.
DH:	<i>Dignitatis Humanae</i> .
EP:	Educación para la Paz (en capítulo 2).
EP:	Educación Popular (en capítulo 4).
ERE:	Educación Religiosa Escolar.
GE:	<i>Gravissimum Educationis</i> .
GS:	<i>Gaudium et Spes</i> .
LG:	<i>Lumen Gentium</i> .
Lc:	Evangelio Según San Lucas.
MEN:	Ministerio de Educación Nacional.
MinInterior:	Ministerio del Interior.
ODS:	Objetivo de Desarrollo Sostenible.
USB:	Universidad de San Buenaventura.
USTA:	Universidad Santo Tomás.
UR:	<i>Unitatis Redintegratio</i> .

CONTENIDO

PRÓLOGO	13
INTRODUCCIÓN	19
CAPÍTULO 1	
LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN LA ERA DE LA POSTSECULARIZACIÓN	25
<i>Leimar Betancourt Díaz</i>	
<i>Ciro Javier Moncada Guzmán</i>	
De la secularización a la postsecularización	28
La Educación Religiosa Escolar en un contexto postsecular	30
Narrativas de sujetos postseculares	32
Conclusiones	34
Referencias	36
CAPÍTULO 2	
LA ERE EN PERSPECTIVA ECUMÉNICA: UN ESCENARIO PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ A TRAVÉS DE UNA CULTURA DE DIÁLOGO Y ENCUENTRO	41
<i>Manuel Leonardo Silva</i>	
<i>Mario Andrés Peñaranda Quintana</i>	
Una educación religiosa en perspectiva ecuménica	47
Una educación que promueve una cultura de paz	52
Identificación de los imaginarios ecuménicos	57
Posibles lineamientos para una propuesta curricular	61
Conclusiones	62
Referencias	64

CAPÍTULO 3

LA ERE EN EL AULA DESDE LA RELIGIOSIDAD Y LA ESPIRITUALIDAD DE LOS ESTUDIANTES	67
<i>Willian Gúiza González</i>	
La ERE, un área fundamental y obligatoria	71
El aula de clase: un espacio de pluralidad religiosa	72
La religiosidad y la espiritualidad en el aula	76
Finalidad de la ERE desde una perspectiva pluralista	82
Conclusiones	83
Referencias	85

CAPÍTULO 4

APUESTAS, REFLEXIONES E INTERESES DE LA ERE DESDE LA PERSPECTIVA DEL CELAM	89
<i>John Jairo Pérez Vargas</i>	
<i>Carlos Andrés Pinto López</i>	
<i>Camilo Alfonso López Saavedra</i>	
<i>Eduard Miguel Genes Argel</i>	
Educación en el Concilio Vaticano II	92
Educación en la conferencia de Medellín	95
Educación en la conferencia de Puebla	98
Educación en la conferencia de Santo Domingo	101
Educación en la conferencia de Aparecida	105
Conclusiones	107
Referencias	110

EPÍLOGO	115
----------------	-----

SOBRE LOS AUTORES	119
--------------------------	-----

PRÓLOGO

Este texto explora, a lo largo de cuatro capítulos, los aportes de la Educación Religiosa Escolar (ERE) al pluralismo, un tema de gran relevancia en una sociedad globalizada y en una América Latina que ha experimentado transformaciones educativas significativas en las últimas décadas. El propósito del libro no es promover una identidad o cultura homogeneizada; por el contrario, defiende la diversidad propia de nuestro continente, la cual, en cada localidad, muestra matices únicos.

En el primer capítulo, se inicia con una discusión sobre la secularización y la postsecularización, temas que han cobrado interés entre los estudios de la sociología en los últimos años. Estos procesos buscan evaluar las continuidades y cambios en relación con el número de fieles de una determinada creencia, sus modos de vida actuales y la forma en que las personas abordan la espiritualidad, muchas veces optando por estructuras religiosas más flexibles. En el pasado, se preveía que la cantidad de creyentes disminuiría con el avance de la ciencia y de disciplinas centradas en la razón. Es como si en algún momento se creyera que lo religioso era sinónimo de atraso y que un futuro sin creencias sería óptimo. Nada más lejos de la realidad, pues la modernidad no implica ateísmo y las creencias también evolucionan y se adaptan. Lo sagrado no tiene que ser formal ni institucionalizado, como señala Mircea Eliade.

El libro continúa con una reflexión sobre el ecumenismo y la cultura de paz, tan necesarios en el mundo actual. En este sentido, el diálogo

ecuménico establece parámetros para construir una sociedad tolerante y respetuosa de la diversidad. Este enfoque fomenta el conocimiento de las tradiciones abrahámicas, en especial las cristianas, las cuales, aunque parezcan distantes, presentan más coincidencias que discrepancias cuando se analizan en profundidad. Además, se destaca la importancia del diálogo interreligioso, esencial para establecer lazos de amistad con otros sistemas religiosos, incluso los más diversos, lo cual es clave en la construcción de paz. Aquí, se menciona la Carta de la Paz dirigida a las Naciones Unidas, una iniciativa surgida en Barcelona en 1989 que ofrece principios para superar obstáculos en la construcción de una paz sólida y duradera. Esta carta comienza afirmando que “Los contemporáneos no tenemos ninguna culpa de los males acaecidos en la Historia, por la sencilla razón de que no existíamos”. Interiorizar esta frase podría transformar nuestro presente. Nuestros países deben trazar un rumbo en el que la paz sea un pilar fundamental, más allá del mero progreso económico de la región. En esta sección, se aborda el ecumenismo de manera profunda, entendiéndolo como la búsqueda constante del “otro”, tal como lo propone Tzvetan Todorov. No debemos temer al otro, sino buscar y conocer sus atributos.

Más adelante, la obra examina la ERE en Colombia como una asignatura fundamental en el plan de estudios, pues contribuye al conocimiento de las identidades culturales de los estudiantes. Este capítulo presenta un análisis legislativo y una extensa revisión documental que permite comprender el papel de la pluralidad religiosa en el contexto educativo. Además, se comparten los resultados de estudios realizados en el aula, que evidencian una gran diversidad de creencias entre los estudiantes. Este hallazgo es esencial para entender que las personas no necesariamente comparten creencias homogéneas, incluso dentro de un mismo grupo cultural. También se resalta cómo la espiritualidad se experimenta de forma única a nivel personal y cómo la vivencia de la religiosidad influye en la percepción del factor religioso.

La ERE es de particular interés para el Consejo Episcopal Latinoamericano y del Caribe, que ha trazado ciertos lineamientos desde el Concilio Vaticano II, subrayando la importancia que otorga la Iglesia a la educación de los jóvenes dentro de un marco de humanismo cristiano. Este concilio también destaca el papel fundamental de la familia en la educación. En la actualidad, nos preguntamos en América Latina: ¿cómo se vive esta educación en el ámbito familiar en un mundo cada vez más dominado por las redes

sociales y lo digital, donde la inmediatez y la violencia parecen prevalecer? Son reflexiones necesarias que deben surgir no solo en el ámbito académico.

Para finalizar, se mencionan diversas conferencias y encuentros en el continente, organizados bajo el auspicio de la Iglesia, entre ellos cinco asambleas plenarias que ofrecen orientaciones eclesiales. Por ejemplo, se aborda el proyecto del Concilio Vaticano II en Latinoamérica, consolidado en la Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe de 1968, en la que participaron personas no católicas, lo que impulsó el ecumenismo. Estos encuentros han sido espacios de reflexión en nuestra región, orientados a destacar coincidencias y a trazar un camino para avanzar en la educación religiosa. A lo largo de la obra, se encuentran extensas discusiones conceptuales y propuestas constructivas sobre términos como educación religiosa, espiritualidad y religiosidad, entre otros.

La educación religiosa desempeña un papel esencial que trasciende el ámbito puramente académico: promueve la paz y contribuye a prevenir el fundamentalismo. Cabe destacar que no se trata de un proceso de adoctrinamiento o imposición de dogmas, sino de fomentar la reflexión. En un contexto de pluralidad religiosa, se promueve la laicidad como convivencia multicultural y relación armoniosa entre el Estado y las diversas confesiones religiosas. Es crucial distinguir este enfoque de la noción de laicismo, que busca desligar completamente lo estatal de lo religioso, lo que a menudo genera hostilidad entre ambas esferas.

El trabajo de Betancourt, Moncada, Silva, Peñaranda, Güiza, Pérez, Pinto, López y Genes establece bases sólidas para entablar discusiones sobre la ERE y el pluralismo en un mundo moderno y globalizado.

Boris Briones Soto
Chile, 2023.

INTRODUCCIÓN¹

1 Este libro de investigación se articula Globalmente con la estrategia crei Grupo de estudio: “Educación religiosa, teología y sociedad”, adscrito al Grupo de Investigación Educativa y al proyecto de investigación Marco: “La práctica narrativa y procesos de formación de la prudencia en Santo Tomás de Aquino”. Los capítulos provienen de proyectos investigativos independientes que dan cuenta del ejercicio de interlocución académica entre diferentes grupos de investigación, instituciones e investigadores. Los editores académicos de la obra tienen las siguientes afiliaciones: Johan Andrés Nieto-Bravo: Pontificia Universidad Javeriana. Ciro Javier Guzmán Moncada: Universidad Santo Tomás. Mario Andrés Peñaranda: Universidad San Buenaventura.

La Educación Religiosa Escolar (ERE) es presentada en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) como un área obligatoria y fundamental, cuyo propósito es ofrecerse en todas las instituciones educativas del país para contribuir a la formación integral de los estudiantes. No obstante, un gran desafío que enfrenta la docencia cotidiana es lograr la articulación entre la cultura, el derecho a la libertad religiosa y de conciencia, la libertad de cátedra y las expectativas misionales de las instituciones educativas. Este libro pretende contribuir a la reflexión sobre este tema a partir de la socialización de diversos procesos de investigación patrocinados por instituciones de educación superior como la Universidad Santo Tomás, la Universidad de San Buenaventura, la Pontificia Universidad Javeriana y la Corporación Universitaria Iberoamericana. Dichos estudios constituyen un recurso para las prácticas pedagógicas de los docentes de esta área, situando en el centro de la discusión el aporte de la ERE a las diversas dimensiones humanas.

En primer lugar, se aborda el problema de cómo la ERE contribuye al desarrollo de la dimensión religiosa, es decir, a la concienciación sobre la materialización del fenómeno religioso expresado en la culturización de la espiritualidad humana. Esta perspectiva permite que la ERE no se confunda con enfoques colonialistas que buscan homogeneizar la identidad humana, sino que facilita el reconocimiento de las diversas ecologías de saberes, cosmovisiones y cosmovivencias que enriquecen el proyecto de lo humano.

Para cumplir con este propósito, el libro presenta cuatro hitos como base para reflexionar sobre esta problemática: la postsecularización, el ecumenismo, la religiosidad en el aula y el magisterio del cristianismo católico.

El primer capítulo es el resultado de una investigación cualitativa realizada a través de métodos narrativos con estudiantes de undécimo grado. Aquí se expone cómo la secularización ha impulsado una visión de vida en la que la ciencia moderna coloca a la razón como única herramienta para acceder al conocimiento científico, lo cual presenta a lo religioso como algo residual debido a sus postulados ajenos al método científico. Sin embargo, la religión y la espiritualidad siguen presentes en la sociedad actual, conectándose con la vida cotidiana y mostrando los diversos ejes que inciden en la autocomprensión del ser humano y de la sociedad. En este sentido, el capítulo pretende reflexionar analíticamente sobre las implicaciones de este fenómeno en el contexto específico de la ERE en la era de la postsecularización.

El segundo capítulo es fruto del trabajo del semillero de investigación “Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz” de la Licenciatura en Teología de la Universidad de San Buenaventura. Desde allí se llevó a cabo un ejercicio académico para analizar la experiencia de unidad en la labor evangelizadora y pedagógica en el contexto catequético, espacio propicio para fomentar la educación para la paz y profundizar en el ecumenismo como nuevo horizonte de la educación religiosa vinculado al *ámbito* pastoral. En este sentido, el capítulo aborda la unidad desde la diversidad religiosa, fundamentada en el Misterio inagotable del Dios Uno y Trino, la confesión de fe en Jesucristo y una tradición histórica configuradora de sentido. Esto se articula con la reflexión teológica que surge del ecumenismo, para así establecer horizontes que favorezcan el fortalecimiento de la espiritualidad y la construcción de la paz, en una realidad eclesial que, en ocasiones, se cierra al diálogo y a la fraternidad.

Por su parte, el tercer capítulo enfatiza que la ERE es una asignatura fundamental en los planes de estudio de las instituciones educativas tanto públicas como privadas del país. Gracias a la investigación doctoral del autor, en primer lugar, se establece una analogía entre la normatividad que regula la ERE y su valor esencial como área que potencia la inteligencia espiritual de los estudiantes, contribuyendo a la construcción de sentido, a la fundamentación del proyecto de vida y a la edificación social a partir de un enfoque de liberación. En segundo lugar, se sustentan epistemológicamente los conceptos de religiosidad y espiritualidad, identificando su relación con la

labor docente que se lleva a cabo en las aulas. Finalmente, se ofrecen pautas para que los docentes aprovechen plenamente la dimensión espiritual y trascendente de los estudiantes, así como su experiencia religiosa.

Por último, el capítulo cuatro, basado en una investigación documental con perspectiva epistemológica hermenéutica, pone en discusión los procesos de desarrollo pastoral impulsados en América Latina por el Consejo Episcopal Latinoamericano como una alternativa para atender las necesidades y particularidades del continente. Desde esta perspectiva, se realiza un recorrido por los documentos resultantes de las asambleas plenarias, en los cuales se identifican rutas y prospectivas de acción en torno a la educación desde una visión eclesial que promueve el diálogo y construye puentes hacia la pluralidad como una realidad propia de la región, aspecto que interpela de forma particular a la ERE.

Esperamos que esta obra ofrezca herramientas pedagógicas de carácter curricular, didáctico y evaluativo para los docentes del área de ERE, quienes requieren recursos adecuados para enfrentar los desafíos de la diversidad religiosa en sus aulas, tanto en instituciones públicas como privadas. La intención es que, tanto los docentes como sus estudiantes, así como los directivos y padres de familia, puedan cultivar una perspectiva pluralista sobre las implicaciones del fenómeno religioso en la espiritualidad y en la apertura humana que los estudiantes viven en su cotidianidad.

CAPÍTULO 1

LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN LA ERA DE LA POSTSECULARIZACIÓN

LEIMAR BETANCOURT DÍAZ*

CIRO JAVIER MONCADA GUZMÁN**

* Licenciado en Educación Religiosa por la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: leimarbetancourt@usantotomas.edu.co

** Doctor(c) en Humanidades, Humanismo y Persona, magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Profesor asociado de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: cjm2321@gmail.com

Desafortunadamente no tenemos a nuestra disposición una palabra más precisa que el término “religión” para describir la experiencia de lo sagrado. Este término acarrea consigo una larga historia, aunque bastante limitada desde el punto de vista cultural. Uno se pregunta cómo puede aplicarse de forma indiscriminada al antiguo Oriente Medio, al judaísmo, al cristianismo y al islam, o al hinduismo, al budismo y al confucianismo, así como a todos los denominados pueblos “primitivos”. Pero tal vez sea demasiado tarde para buscar otro vocablo, y “religión” todavía puede ser una palabra útil si tenemos en cuenta el hecho de que no implica necesariamente la creencia en Dios, dioses o espíritus, sino que se refiere solo a la experiencia de lo sagrado y, por tanto, se halla relacionada con los conceptos de ser, sentido y verdad.

MIRCEA ELIADE, *La búsqueda. Historia y sentido de las religiones* (1998, p. 6)

La secularización, como paradigma social, predijo que, ante el advenimiento de la ciencia moderna iluminista, que privilegiaba la razón como única herramienta para construir conocimiento y acceder a la verdad, la religión dejaría de tener lugar. Se anticipaba su desaparición en las sociedades, ya que sus postulados no podían someterse al rigor del método científico y, en consecuencia, no aportaban al desarrollo de la autonomía del sujeto. Se pronosticó entonces el declive de la influencia religiosa en áreas como la política, la educación, la moral y la cultura en general, hasta su total desaparición (Quitíán, 2017). En el fondo, se gestaba un cambio en la comprensión del desarrollo humano, su proyecto y la plenitud de la existencia, emergiendo así un nuevo paradigma de autodeterminación humana (Gómez, 2020).

No obstante, la historia muestra que la religión continúa presente en la vida cotidiana de millones de personas en el mundo, incidiendo en diversos aspectos de la vida moral, social, educativa, cultural, política y económica (Moncada, 2020). La desinstitucionalización impulsada por la secularización, lejos de eliminar la religión del horizonte humano, generó transformaciones en los lenguajes, las ciudadanías y las formas de aprendizaje mutuo, posibilitando la visibilización de una pluralidad que ya reclamaba la ruptura del pensamiento hegemónico eurocéntrico (Gómez, 2020).

Este capítulo se centra en las implicaciones y relaciones que emergen entre educación y religión en el contexto postsecular, especialmente en el ámbito de la Educación Religiosa Escolar (ERE). Para abordar este propósito, se explorará primero el concepto de secularización y postsecularización, para luego plantear la pregunta sobre la identidad de la ERE en dicho contexto. En tercer lugar, se presentará la síntesis narrativa de algunos sujetos postsecularizados, y finalmente se concluirá con algunas reflexiones prospectivas sobre los retos y desafíos de la ERE. Este análisis es posible gracias a una investigación cualitativa, realizada mediante trabajo de campo con métodos narrativos, con 32 estudiantes de undécimo grado en el municipio de Fresno, Tolima, durante el primer semestre de 2023.

De la secularización a la postsecularización

La ciencia moderna otorgó primacía a la racionalidad occidental como única herramienta para acceder al conocimiento científico, relegando la religión al ámbito privado al considerarla irracional (Gómez, 2020). Esto resultó en un proceso de secularización en el que la religión no debía influir en los procesos sociales. La hipótesis más aceptada sostenía que, con el tiempo, la religión desaparecería; era un saber obsoleto, innecesario y sus doctrinas carecían de valor para explicar o dar sentido a la existencia humana en un mundo que se estaba “desencantando” (Weber, 1979).

Así, la modernidad promovió la razón como única forma de conocimiento válido, el único acceso a una realidad objetivada (Quitián, 2017). En este contexto, la religión se concebía como residual, un estadio a superar, carente de sentido al no estar sus postulados fundamentados en la experiencia empírica y basarse en especulaciones sobrenaturales (Gómez, 2020). De la misma forma en que la metafísica fue a la magia, la ciencia lo sería a la religión (Frazer, 1944). Este axioma estableció que, cuanto más moderna

fuera una sociedad, menos religiosa debía ser. Esta idea surge de una modernización europea colonial, un fenómeno que lleva a las sociedades por el camino de la complejidad, la diferenciación, la racionalización y la individualización, y que exige una disminución de la religiosidad (Gómez, 2014).

Esta dinámica consolidó los procesos de humanización y construcción de conocimiento a través de la experimentación y la validación racional. En las sociedades modernas, solo se considera verdadero aquello que puede validarse empíricamente. Autores como Taylor (2007) sostienen que la *era secular* implica una transformación profunda en la comprensión y práctica de la experiencia religiosa en la sociedad contemporánea, de modo que lo religioso perdió importancia al no poder validarse a partir de la experiencia, relegándose al ámbito privado (Quitíán, 2017).

Sin embargo, las creencias religiosas no han declinado como anticipaba el pensamiento secular; en cambio, han encontrado nuevas lógicas y dinámicas en el ámbito privado. Lo que efectivamente declinó fue la comprensión colonial y monocultural de la religión institucional, mientras que la privatización de la creencia promovió una interiorización espiritual más profunda (Gómez, 2014). A pesar de los esfuerzos de los discursos oficiales por invisibilizar la experiencia religiosa, cada creyente individual desarrolló su espiritualidad de manera personal (Cuellar y Moncada, 2019).

Gómez (2014), citando a Charles Taylor, explica la secularización en tres dimensiones: la separación de la religión de todos los niveles de la esfera pública, la pérdida gradual de la creencia y la práctica religiosa, y un cambio en la forma en que las personas experimentan y sostienen sus creencias religiosas. Así, el pluralismo religioso se convierte en un concepto central. A medida que la religión institucional perdió su lugar central, los creyentes buscaron nuevas formas de cultivar su espiritualidad, demostrando que la dimensión de sentido no desapareció, sino que adoptó otras formas de desarrollo (Pico et ál., 2018).

Esta disrupción en la hipótesis de la secularización dio lugar a un nuevo paradigma: el de la sociedad postsecular, un concepto introducido por Jürgen Habermas (2001) para referirse a la necesidad de diálogo con los saberes religiosos como un proceso de aprendizaje mutuo. Según Habermas (2008), la sociedad postsecular presenta características distintivas frente a la sociedad secular, ya que implica un cambio en la relación entre religión, sociedad y sujetos. A diferencia de la secularización, este reconoce la persistencia y el resurgimiento de la espiritualidad en diversos ámbitos de la vida pública y

privada. Se trata de un fenómeno complejo que desafía las narrativas sobre un inevitable declive de la religión en la modernidad (Rodríguez, 2017).

Entre las posibles causas de esta transformación se señalan la globalización, el fracaso de los regímenes seculares en ofrecer respuestas satisfactorias a problemas como la pobreza, la guerra y el sufrimiento, así como el evidente aumento de la diversidad religiosa y su creciente implicación en escenarios políticos, culturales, económicos, educativos y sociales (Gorski et ál., 2012; Berger, 2005). También se asocia este nuevo paradigma social postsecular con la insatisfacción hacia enfoques puramente secularizados de la vida; en contraste, la espiritualidad ha resurgido con vigor para ofrecer otras alternativas de comprensión y praxis (Naranjo y Moncada, 2019).

En palabras de Gesché (2017), se ha producido un “reencantamiento” del mundo, lo que ha permitido visibilizar el asombro ante el misterio de la vida y la riqueza de diversas búsquedas históricas orientadas a desentrañar el estupor por lo absoluto, que desborda al ser humano. Esta búsqueda responde de manera reactiva a una posmodernidad que dejó como herencia el nihilismo, el individualismo, el positivismo extremo, el relativismo y el silencio en torno a lo divino (Justo, 2020). Es una búsqueda de comprensión de lo inefable, misterioso y absoluto que privilegia la reflexión y la crítica antes que las afirmaciones con pretensión de validez definitiva y dogmática (Hass, 2009).

Diversos autores actuales señalan lo postsecular como un nuevo paradigma de la sociedad (Quitíán, 2017), fundamentado en la incidencia de la religión en los debates políticos, en la construcción de perspectivas pluralistas, en su influencia en el desarrollo de las identidades, en las aportaciones religiosas al reclamo de justicia social y en su impacto sobre decisiones democráticas en temas como la igualdad, la libertad y los derechos (Habermas et ál., 2011). Sin embargo, no debe entenderse de manera triunfalista, pues también han surgido prácticas de intolerancia y violencia (Gorski et ál., 2012).

La Educación Religiosa Escolar en un contexto postsecular

La Educación Religiosa Escolar (ERE) no ha sido ajena al proceso social de postsecularización. Si bien la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994) la declara un área fundamental y obligatoria, aún no existen lineamientos claros por parte del Ministerio de Educación Nacional (MEN) sobre cómo debe ser diseñada en términos curriculares, didácticos y evaluativos. Solo

es posible inferir algunas directrices generales sobre su praxis mediante una lectura transversal de distintos documentos jurídicos con vinculación directa para las instituciones educativas, los docentes, los padres de familia y los estudiantes.

La Constitución de 1991 constituye la base al señalar la importancia de la libertad religiosa, de cultos, de conciencia y de cátedra. Posteriormente, la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), además de establecer la obligatoriedad de la ERE en las instituciones educativas, señala que esta debe estar en armonía con el espíritu constitucional, permitiendo a los padres elegir cuando lo que se ofrezca en la institución contravenga principios constitucionales. Este enfoque se refuerza con la promulgación del estatuto del pluralismo religioso (Ley 133 de 1994) y con la búsqueda de otros acuerdos de colaboración interna con movimientos cristianos no católicos (Decreto 354 de 1998). Así, en los lineamientos curriculares, el MEN propone a la ERE como un espacio para la formación de la dimensión espiritual, dejando de concebirla como un lugar para la catequesis, el adoctrinamiento o el proselitismo religioso (MEN, 1998). Esta perspectiva es respaldada en documentos como el Decreto 4500 de 2006, el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075 de 2015), los lineamientos del Ministerio del Interior (MinInterior) sobre la política pública de libertad religiosa (Decreto 437 de 2018), y más recientemente, la Circular 21 del MEN respecto a la ERE y la libertad religiosa en el marco del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible (ODS): Educación de Calidad para la Paz.

Otro problema que enfrenta la ERE se relaciona con el aspecto organizacional de las instituciones educativas. Es común observar tendencias fuertemente confesionales y catequéticas en algunos colegios, mientras que en otros se reduce el tiempo destinado a la asignatura, se le considera irrelevante, o se utiliza para completar horas de trabajo de docentes, sin importar su área de especialización. En el peor de los casos, la ERE es eliminada del plan de estudios (Pérez et ál., 2022).

Ante este panorama, Ballesteros et ál. (2022) destacan la urgencia de tomar conciencia sobre la manera en que la sociedad ha configurado sus prácticas y creencias religiosas en el ámbito de la ERE. En esta línea, Quitián (2017) insiste en la necesidad de que los ciudadanos religiosos reflexionen sobre la importancia de expresar sus convicciones en un lenguaje acorde con los principios de una sociedad pluralista, lo cual podría fomentarse desde el área de ERE.

De esta forma, la ERE puede convertirse en un espacio para la reflexión sobre la realización humana, ya no desde una perspectiva monocultural y exclusivista centrada en la visión religiosa mayoritaria, sino desde un paradigma de enriquecimiento mutuo en consonancia con la sociedad postsecular. Este enfoque visibilizaría la vitalidad de lo religioso y, a su vez, se armonizaría interculturalmente con la diversidad religiosa contemporánea (Moncada et ál., 2022). En la actualidad, existe un creciente interés por lo religioso, y en el ámbito educativo resulta esencial reflexionar sobre este fenómeno. Lejos de ignorarlo, es fundamental promover enfoques pedagógicos que se adapten a las necesidades actuales, buscando formar individuos integrales con valores y objetivos en sintonía con las demandas éticas y morales de la sociedad contemporánea (Peñaranda y Bonilla, 2021).

Por ello, en el ámbito educativo es imprescindible respetar las distintas manifestaciones religiosas; los espacios educativos no deben ser lugares de proselitismo religioso, sino de encuentro, donde se valore la expresión religiosa de cada persona sin discriminar a quienes no profesen ninguna (Beltrán, 2020).

De este modo, surge un llamado a diseñar programas que respondan a las necesidades de la sociedad y respeten las diversas manifestaciones religiosas. Así, la ERE podría ser un espacio para el crecimiento personal, la promoción de la dignidad humana y la búsqueda del sentido de la vida (Cuellar y Mahecha, 2021). La primera tarea del docente de ERE sería evitar que su asignatura se convierta en un espacio que priorice una religión en particular, pero también evitar invisibilizar todas las religiones. Por ello, la Educación Religiosa enfrenta hoy un doble desafío: primero, superar las perspectivas ilustradas que consideran lo religioso como obsoleto, y segundo, adaptarse a las necesidades culturales y sociales de una sociedad postsecular que ha mostrado la continuidad del fenómeno religioso en la vida pública y cotidiana de las personas.

Narrativas de sujetos postseculares

Para ilustrar las implicaciones del doble reto de la ERE antes mencionado, este apartado presenta los resultados del análisis de los datos recogidos en el contexto de una investigación cualitativa realizada en la institución técnica Niña María, en el municipio de Fresno, Tolima, sobre la incidencia de la postsecularización en la manera en que un grupo de estudiantes

de undécimo grado conciben la ERE. El 80 % de ellos manifestaron tener creencias doctrinales asociadas a la fe cristiana, principalmente católica, mientras que el 20 % afirmaron no tener ningún tipo de creencia.

La metodología empleada en el trabajo de campo fue el uso de métodos narrativos, los cuales permitieron explorar las representaciones sociales de los sujetos desde su propia experiencia en el mundo de la vida (Nieto y Pérez, 2022). El instrumento utilizado fue la entrevista narrativa, que permitió a los investigadores un ejercicio de interpelación sobre la intersubjetividad humana, basado en las vivencias de los sujetos en relación con los procesos de socialización del tema abordado: la ERE en tiempos de postsecularización (Pérez et ál., 2023).

A continuación, se presentan algunos elementos clave derivados del análisis de contenido de los datos, que incluyó procesos de categorización, codificación (abierta, axial y categorial) y una indagación de insistencias, divergencias y particularidades subyacentes en los relatos de los sujetos (Fernández, 2002). Estos aspectos fueron contrastados con la literatura revisada y con la interpretación de los investigadores mediante una dinámica de triangulación de la información (Cisterna, 2005). Todo el proceso se llevó a cabo con rigor ético, desde la validación de los instrumentos por expertos, la solicitud de consentimientos informados y asentimientos, hasta el respeto por la intimidad de los sujetos implicados.

En primer lugar, se observó que los estudiantes carecían de claridad conceptual sobre el tema de la postsecularización. Por ejemplo, el Estudiante 1 (E1) señaló que la religión debe tener participación en lo social y en lo político, aunque no mostró claridad sobre la incidencia de lo religioso en estos temas; lo mismo ocurrió con el E5 y el E10. El E9, en cambio, se aproximó a la definición de secularización como el proceso en el cual lo religioso desaparece de las cuestiones sociales y políticas, pero desconocía la propuesta de una sociedad postsecular.

Por otra parte, pocos estudiantes consideraron positiva la relación entre lo religioso y el escenario público; la mayoría opinó que cada ámbito debe tener sus propias funciones: la religión debe ocuparse de la fe y las cuestiones espirituales, mientras que la política debe encargarse de la administración y el orden de la sociedad. Algunos indicaron que la religión podría tratar temas sociales, pero sin una conexión directa con la política. En cuanto al ámbito escolar, sugirieron que lo religioso debería abordarse desde una perspectiva más amplia, y no limitarse a la

enseñanza de preceptos del sistema religioso mayoritario, en su caso, el cristianismo católico.

Respecto a la ERE, los estudiantes coincidieron en que esta área del saber es importante para sus vidas y están de acuerdo con su inclusión en el currículo de su institución educativa, aunque no están conformes con la forma en que se implementa a nivel curricular y didáctico. Por ejemplo, el E8 considera que no debería prevalecer la enseñanza de lo católico, y el E4 opina que no debería enseñarse solo una religión. Cabe mencionar que la institución tiene fuertes raíces en el catolicismo, desde la ideología que inspiró su fundación hasta la incidencia cotidiana de la mayoría religiosa en el municipio de Fresno.

Estos fragmentos, seleccionados intencionalmente por los autores, permiten evidenciar las características de la sociedad postsecular según lo propuesto por Habermas (2008). Destacan alusiones a la religión desde una perspectiva de interioridad y espiritualidad, la desinstitucionalización de lo monocultural y colonial, el llamado al aprendizaje mutuo mediante el conocimiento de otros sistemas religiosos, la comprensión de algunos aportes de lo religioso al ámbito social, el desafío de cultivar una dimensión significativa en la vida y la necesidad de fomentar un pensamiento crítico sobre uno dogmático.

Conclusiones

A partir de los resultados del análisis de las narrativas, la indagación documental, la política pública de libertad religiosa propuesta por el MinInterior y el último pronunciamiento del MEN respecto a la ERE en la Circular 21: “Educación religiosa escolar y libertad religiosa — Hacia el alcance del ods 4: Educación de Calidad para la Paz” (MEN, 2023), es posible proponer una prospectiva en torno a la identidad y la praxis de la ERE en una época postsecularizada.

El MEN (2023), desde la base constitucional y con el aporte de la política pública de libertad religiosa (Decreto 437 de 2018), establece como acción prioritaria eliminar el analfabetismo sobre la libertad religiosa, no solo en su concepto, sino en todas sus dimensiones e implicaciones. Así, propone como objeto de estudio de la ERE al fenómeno religioso, con el objetivo de conocer, garantizar y defender el derecho a la libertad religiosa, de cultos y de conciencia. Aunque la circular no menciona directamente el concepto

de sociedad postsecular, la conciencia de la diversidad, el llamado al pluralismo y su incidencia directa en la construcción de la misma reflejan la base de un pensamiento postsecular. Es fundamental, entonces, poner en diálogo estos lineamientos con el contexto postsecularizado. Un camino posible puede construirse a partir de la configuración de la ERE mediante la consolidación de la inteligencia espiritual, la promoción de una formación integral en la diversidad y la apertura al otro, a lo otro y a lo absoluto (Cuellar y Moncada, 2019).

En primer lugar, la posmodernidad presenta un escenario en el que el ser humano se enfrenta a la realidad misma, con diversas formas de realización personal, lo que implica que cada persona debe encontrar sentido en su existencia. En años anteriores, la religión era la única que configuraba o vislumbraba el propósito de la existencia humana (Habermas, 2008). Ahora, aunque la religión sigue siendo fundamental para muchos, existen múltiples formas de realización y sentido de vida (Justo, 2020). Por ello, la ERE, más que configurar un escenario doctrinal, puede orientarse hacia el desarrollo de la inteligencia espiritual, entendida como un espacio para construir el saber-hacer en contexto, en relación con su dimensión de sentido y con la dotación de valores en la cotidianidad humana (Naranjo y Moncada, 2019). De este modo, los estudiantes encontrarán un espacio formativo para comprender su vida interior, explorar las implicaciones profundas de su realidad y así iniciar caminos hacia el hallazgo de sentido(s) en su vida.

En segundo lugar, el contexto actual, variado y diverso, exige una formación integral en la diversidad como condición para el desarrollo del bienestar social y la construcción de una convivencia armoniosa. En términos generales, la formación integral es esencial para el desarrollo personal, pues fomenta el cultivo pleno de la personalidad y permite a cada individuo desarrollar sus potencialidades con el fin de llevar una vida plena en un contexto social determinado (Moncada, 2021). Sin embargo, esta formación no es completa si no entiende a lo diferente como una oportunidad para construir una mejor sociedad. Esto es quizá el aporte más evidente de la sociedad postsecular, que ha permitido visibilizar no solo la pluralidad, sino también los aportes del fenómeno religioso al ámbito social.

Finalmente, la concienciación de la dimensión trascendente de la persona es también tarea de la ERE (Cuellar y Moncada, 2019). Esto no debe limitarse a la relación con la divinidad ni estar supeditado exclusivamente

a valores religiosos, sino que debe relacionarse también con la resiliencia, es decir, con la fuerza para superar diariamente las dificultades y con la necesidad de vivir una vida plena, buscando siempre la realización personal (Coy, 2010).

El ser humano está llamado a la trascendencia como una forma de autocomprensión, de relación con el otro y de asombro ante el misterio del absoluto. Esto le permite reconocer su lugar en el mundo y saber que está llamado no solo a mejorar su calidad de vida, sino a mantener una actitud armoniosa con todo lo que lo rodea (Moncada y Cuellar, 2020). Así, la trascendencia no debería contemplarse únicamente desde una reflexión conceptual-especulativa, sino asumirse de un modo que permita vislumbrar el sentido profundo de la existencia humana. En esta dimensión trascendente, confluyen en el ser humano diversas realidades esenciales para su desarrollo: la reflexión sobre la relación entre interioridad y exterioridad, el pensamiento crítico, la resiliencia, las experiencias límite (como el miedo, la muerte, la felicidad y el dolor), la percepción del mundo de la vida y el compromiso ciudadano, entre otros (Cuellar y Mahecha, 2021).

Pensar la ERE en una era postsecular implica, entonces, no solo reconocer la lectura de la realidad que hizo Habermas, sino vincular al docente y a las instituciones educativas en una tarea de formación integral que permita valorar los aportes de lo religioso en el ámbito social y político. Una ERE inmersa en la sociedad postsecularizada debe brindar herramientas para desarrollar posturas pluralistas, cultivar la dimensión de sentido y promover una apertura humana; todos estos elementos se articulan de manera adecuada con la intención de formación integral de las instituciones educativas en el país.

Referencias

- Ballesteros, I., Peñaranda, M., Mahecha, G., Bonilla, J., Ibarra, V., Moncada, C., Escobar, J. y Cuellar, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Unicatólica y Editorial Bonaventuriana. <https://doi.org/10.52525/9789585389281>
- Beltrán, W. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, 70, 1-29. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>

- Berger, P. (2005). Pluralismo global y religión. *Estudios Públicos*, 98, 5-18. <https://www.estudiospublicos.cl/index.php/cep/article/view/636/1100E>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Colombia. Decreto 354 de 1998. Por el cual se aprueba el Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas. Febrero 19 de 1998. D.O. núm. 43 245. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=3278>
- Colombia. Decreto 4500 de 2006. Por medio del cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994. Diciembre 19 de 2006. D.O. núm. 46 487. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22461>
- Colombia. Decreto 1075 de 2015. Por medio del cual se expide el Decreto único reglamentario del sector educación. Mayo 26 de 2015. D.O. núm. 49 523. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Colombia. Decreto 437 de 2018. Por el cual se adiciona el Capítulo 4 al Título 2 de la Parte 4 del Libro 2 del Decreto número 1066 de 2015, Único Reglamentario del Sector Administrativo del Interior, denominado Política Pública Integral de Libertad Religiosa y de Cultos. Marzo 6 de 2018. D.O. núm. 50 527. <http://www.suin-juriscal.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034545>
- Colombia. Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. D.O. núm. 41 214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ley 133 de 1994. Por la cual por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. Mayo 23 de 1994. D.O. núm. 41 369. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Julio 7 de 1991 (Colom.). <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa escolar en un contexto plural. *Franciscanum*, 52(154), 53-83. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>

- Cuellar, N. y Mahecha, G. (2021). *Aproximaciones al diseño didáctico para la Educación Religiosa Escolar*. Unicatólica. <https://doi.org/10.52525/9789585346253>
- Cuellar, N. y Moncada, C. (Eds.). (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Eliade, M. (1998). *La búsqueda. Historia y sentido de las religiones*. Kairós.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 11(96), 35-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Frazer, J. (1944). *La rama dorada*. Fondo de Cultura Económica.
- Gesché, A. (2017). *La teología*. Sígueme.
- Gómez, C. (2014). *La religión en la sociedad postsecular*. Universidad del Rosario.
- Gómez, C. (2020). *Racionalidad y trascendencia. Investigaciones en epistemología de la religión*. Sal Terrae.
- Gorski, P., Kyuman, D., Torpey, J. y VanAntwerpen, J. (2012). *The Post-Secular in Question: Religion in Contemporary Society*. nyu Press.
- Hass, A. (2009). *Viento de lo absoluto, ¿existe una sabiduría mística de la posmodernidad?* Siruela.
- Habermas, J. (2001). *Glauben und Wissen*. Suhrkamp.
- Habermas, J. (2008). Notes on Post-Secular Society. *New Perspectives Quarterly*, 25(4), 17-29. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5842.2008.01017.x>
- Habermas, J., Taylor, Ch., Butler, J. y West. C. (2011). *El poder de la religión en la esfera pública*. Editorial Trotta.
- Justo, E. (2020). *Después de la Modernidad. La cultura posmoderna en perspectiva teológica*. Sal Terrae.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (1998). *Serie de Lineamientos Curriculares*. MEN. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-89869_archivo_pdf11.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2023). *Circular 21*. MEN. <https://www.asocoldep.edu.co/wp-content/uploads/2023/12/Circular-21-1.pdf>
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2020.00216>

- Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia. *REER*, 10(1), 1-31. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/94/82>
- Moncada, C. (2021). Opciones epistemológicas de la Educación Religiosa Escolar para promover el pluralismo religioso en la escuela. *Revista de Educación Religiosa*, 2(3), 9-29. <https://doi.org/10.38123/reer.v2i3.130>
- Moncada, C, Melo, D., Tafur, C. y Quiroz, U. (2022). Aportes de la Etnoeducación al Pluralismo Religioso en el Marco de la Educación Religiosa Escolar. *Uni-Pluriversidad*, 22(2), 1-18. <https://doi.org/10.17533/udea.uniapluri.344124>
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Nieto, J. y Pérez, J. (2022). *Investigación narrativa en educación: reflexiones metodológicas*. Editorial USTA.
- Pérez, J., Moncada, C. y Hoyos, C. (2022). Representaciones sociales y narrativas sobre la Educación Religiosa Escolar. *Veritas*, (52). 95-114. <http://doi.org/10.4067/S0718-92732022000200095>
- Pérez, J., Nieto, J., y Moncada, C. (2023). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 29(1), 215-226. <http://www.doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39747>
- Peñaranda, M. y Bonilla, J. (Eds.). (2021). *Educación Religiosa Escolar y Educación para la Paz en perspectiva de Derechos Humanos*. Editorial Bonaventuriana. <http://www.editorialbonaventuriana.usb.edu.co/index.php/libros/inv/item/11-humanidades/554-educacion-religiosa-escolar-y-educacion-para-la-paz-en-perspectiva-de-derechos-humanos>
- Pico, A., Cubillos, H. y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Nuevas búsquedas*, (8), 15-27. http://www.unimonerrate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf
- Quitíán, E. (2017). *El papel de la educación religiosa en una sociedad postsecular* [ponencia]. Universidad Santo Tomás. <http://rederecolombia.com/ponencias/El-papel-de-la-ERE-en-una-sociedad-postsecular-ponencia.pdf>
- Rodríguez, L. (2017). Sobre los dos sentidos del concepto habermasiano de sociedad postsecular. *Daimon: Revista Internacional de Filosofía*, 70. 23-39. <http://doi.org/10.6018/daimon/223291>

APORTES DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR
AL PLURALISMO RELIGIOSO EN COLOMBIA

Taylor, C. (2007). *A Secular Age*. Harvard University Press.

Weber, M. (1979). *El político y el científico*. Alianza Editorial.

CAPÍTULO 2

LA ERE EN PERSPECTIVA ECUMÉNICA: UN ESCENARIO PARA LA EDUCACIÓN PARA LA PAZ A TRAVÉS DE UNA CULTURA DE DIÁLOGO Y ENCUENTRO

MANUEL LEONARDO SILVA*

MARIO ANDRÉS PEÑARANDA QUINTANA**

* Licenciado en Teología por la Universidad de San Buenaventura.

** Magíster en Educación. Especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación. Licenciado en Teología. Docente de la Universidad Santo Tomás. Correo electrónico: mariopenaranda@usta.edu.co

[...] uno de los aportes de la espiritualidad a la construcción del pluralismo en la escuela está relacionado con un llamado práctico y vital a favor del reconocimiento de sí mismo y del otro en sus necesidades —tanto internas como externas—, brindando medios como el diálogo crítico con los contextos para hacer de la experiencia de vivir un camino de posibilidades que aporten a descubrir causas y efectos de las acciones impregnadas por los distintos valores propios de quien aprende a descentrarse centrándose, a ponerse en camino de valoración del propio ser y de los seres a su alrededor con pretensiones explícitas de liberación en medio de realidades que sí se pueden modificar, pero que infortunadamente son naturalizadas y reproducidas de manera inconsciente.

GUSTAVO MAHECHA, CIRO MONCADA Y EDUARD QUITIÁN,
“Aportes de la espiritualidad a la construcción del
pluralismo religioso en la escuela” (2021, p. 589)

El movimiento ecuménico es una dimensión importante en la vida de la Iglesia, especialmente por su interés en promover caminos de unidad entre los cristianos. Son muchas las reflexiones, experiencias y vivencias que han inspirado su participación en diversos escenarios, buscando responder a las necesidades tanto intereclesiales como contextuales. Esta participación se considera un signo de la acción del Espíritu Santo, garante de la plena comunión.

Este capítulo profundiza en cuatro apartados: el primero explora los elementos identitarios y fundamentos de la Educación Religiosa Escolar (ERE)

y el ecumenismo, para proponer una ERE en perspectiva ecuménica; en consecuencia, el segundo apartado aborda la relación entre la ERE en perspectiva ecuménica y la cultura de paz como expresión de la educación para la paz. En el tercer apartado, se identifican y analizan las comprensiones sobre ecumenismo y paz entre los agentes de pastoral catequética de primera comunión de la Parroquia Beato Miguel de Rúa, basándose en los resultados obtenidos a partir de un grupo focal. El cuarto apartado propone lineamientos curriculares orientados a la formación en ecumenismo y cultura de paz. Finalmente, se presentan las conclusiones derivadas del ejercicio académico e investigativo.

Desde el Concilio Vaticano II, la Iglesia ha dado un carácter ecuménico a su identidad eclesial, aunque la implementación y acción en torno al ecumenismo no siempre reflejan de manera eficaz el legado de dicho concilio. Desde entonces, en diversos ámbitos eclesiales y pastorales se ha promovido la sensibilización y conciencia ecuménica, aunque los resultados no han sido los esperados, en parte debido a la falta de conocimiento sobre el ecumenismo en los contextos eclesiales. Además, el marco histórico de su desarrollo ha generado tensiones entre iglesias y visiones sobre el tipo de unidad deseada. A pesar de estos desafíos, se han abierto espacios de diálogo intereclesial con la intención de fortalecer los vínculos de comunión. Este panorama plantea diversas preguntas como problemáticas de investigación, en especial aquella que cuestiona el sentido de la ERE en perspectiva ecuménica y sus posibles relaciones con la Educación para la Paz en contextos parroquiales.

Para abordar esta problemática, el objetivo general de esta investigación es determinar cómo la ERE en perspectiva ecuménica puede facilitar escenarios asociados a la Educación para la Paz. Esta premisa establece objetivos específicos como identificar los principios fundamentales de la ERE en perspectiva ecuménica, así como los fundamentos generales del ecumenismo y la Educación para la Paz. Al final, se pretende proponer lineamientos para una propuesta curricular orientada a la formación en ecumenismo y cultura de paz, favoreciendo la unidad entre los cristianos y aportando a la consolidación de una cultura de paz en las comunidades eclesiales parroquiales.

Desde esta perspectiva, la investigación se apoya en el método teológico de correlación¹ de Paul Tillich² (Pié-Ninot, 1972, p. 140), quien propone una teología que se fundamenta en dos criterios: uno, centrado en la “preocupación última” o el interés fundamental en la revelación cristiana, y otro, en la existencia misma del ser humano. Este método “explica los contenidos de la fe cristiana a través de preguntas existenciales y respuestas teológicas en mutua independencia” (Pié-Ninot, 1972, p. 140), lo cual sugiere que la revelación cobra sentido en la medida en que se relaciona con las preguntas que afectan la existencia humana.

El método teológico de correlación otorga significado a las situaciones existenciales, invitando a interrogarse por el mensaje cristiano desde la propia cultura, que es el lugar originario de la experiencia religiosa. Así, la existencia humana se configura como una dimensión profunda que permite explorar el sentido último de la vida y su relación con la trascendencia; esto se relaciona directamente con la intencionalidad formativa de la educación religiosa, que contribuye al desarrollo de la identidad personal y cristiana.

Desde este enfoque, se integran elementos esenciales como la capacidad de indagación existencial de la persona frente a la Revelación Cristiana, aquella que une lo humano con lo Divino en la figura de Jesús y puede ser fundamentada desde la antropología teológica, ya que el ser humano, capaz de Dios, configura sentidos para sí mismo en respuesta a su fe y adhesión. Esto abre una posibilidad para acciones que orientadas a la unidad, el diálogo y el encuentro, fundamentadas en la experiencia religiosa entre aquellos que profesan a Cristo como Señor y Salvador.

Para confirmar y sustentar esta intuición investigativa, se ha seleccionado un enfoque cualitativo, ya que permite alcanzar los objetivos propuestos, investigando y analizando el sentido, el significado y la relación entre

1 El uso del término “correlación” obedece a una triada con un sentido de correspondencia; la primera hace referencia al problema central del concomitamiento religioso, la segunda determina las afirmaciones acerca de Dios y del mundo; y la última como el que cualifica la relación divino-humana en el seno de la experiencia religiosa. Estas perspectivas brindan un panorama de comprensión del concepto de correlación como aquella que tiende a la correspondencia entre dos realidades y el sentido que se entreteje entre ellas (Tillich, 1972. p. 87).

2 Teólogo protestante interesado en mostrar la relación entre el hombre y la Revelación desde una teología que responda y reencuentra su carácter apologético desde el terreno común entre el mensaje y la situación antes de responder de acuerdo con el mensaje.

la ERE en perspectiva ecuménica y la Educación para la Paz. Este enfoque facilita la interacción entre conocimiento y contexto social-religioso, proporcionando herramientas metodológicas para adentrarse en la complejidad de las experiencias humanas y recolectar datos, que, posteriormente, serán interpretados y analizados para obtener una comprensión que ilumine las diversas perspectivas sobre el ecumenismo y la paz.

La técnica seleccionada, el grupo focal, se define como “el uso de una sesión semiestructurada, moderada por un líder grupal, sostenida en un ambiente informal, con el propósito de recolectar información sobre un tópico designado” (Vasilachis, 2006, p. 24). Esta técnica resulta adecuada para los objetivos de la investigación, ya que permite recuperar información proveniente de experiencias personales y creencias relacionadas con el tema de estudio, en este caso, la comprensión, sentido, significado y relación del ecumenismo y la paz. Además, el grupo focal facilita la aproximación “a situaciones, a acciones, a procesos, a acontecimientos reales, concretos, a interacciones espontáneas que, o bien son preexistentes, o bien, en parte tuvieron lugar, o bien se desarrolla durante su presencia en el campo” (Vasilachis, 2006, p. 28). Este enfoque investigativo permite valorar de forma significativa la comunicación, la información, el uso de la palabra y la observación de situaciones cotidianas.

Desde esta perspectiva, se llevó a cabo un grupo focal con integrantes de la pastoral catequética de primera comunión en la Parroquia Beato Miguel Rúa, ubicada en el barrio El Codito (Cra. 3, al norte de Bogotá) y dirigida por los Clérigos Regulares de la Orden de la Madre de Dios, Delegación Chilena, perteneciente al vicariato Padre Misericordioso de la Arquidiócesis de Bogotá. La metodología del grupo focal incluyó una serie de preguntas que facilitaron la indagación sobre la comprensión del ecumenismo, la paz y la relación entre ambos temas. Así, se obtuvo conocimiento de la realidad que interpela a los participantes en su labor catequética, logrando “comprender los significados que los actores dan a sus acciones, vidas y experiencias y a los sucesos y situaciones en los que participan” (Vasilachis, 2006, p. 31). Como miembros activos de la Iglesia en una clave ecuménica, su participación resulta relevante para la obtención de información sobre el problema investigado y su análisis.

Una educación religiosa en perspectiva ecuménica

Cuando se habla de educación religiosa, es necesario subrayar de entrada que este es un campo de conocimiento complejo, vinculado tanto al proceso de enseñanza-aprendizaje como a la formación integral de la persona. Este campo reúne dos conceptos de gran riqueza y profundidad interpretativa: el educativo y el religioso. Ambos se encuentran ligados a la formación integral del ser humano, tal como lo establece la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), en la que la Educación Religiosa Escolar (ERE) se constituye como una de las áreas fundamentales de la educación básica, reconociendo la dimensión trascendental de la persona en relación con la tradición y la dinámica cultural. En este sentido, en el presente apartado se exponen los fundamentos de la ERE desde una perspectiva ecuménica, estableciendo los ejes y centrales que relacionan la educación religiosa con el ecumenismo para configurar una educación que promueva dicha perspectiva.

La educación religiosa

La educación religiosa se asocia generalmente con la que se imparte en aulas (ERE) o con espacios no formales como la catequesis y grupos juveniles, entre otras dinámicas pastorales. Para esta investigación, la educación religiosa se aborda desde sus aspectos generales en torno a la formación y al sentido de la persona humana, como un ser que, desde su experiencia, posee una apertura a lo trascendente que lo vincula a Dios.

Así, la educación religiosa no implica un dogmatismo o adoctrinamiento, como comúnmente se asume, sino que, por el contrario, debe promover un proceso reflexivo en el que la existencia y su sentido puedan ser explorados. Este enfoque contribuye a la formación de la identidad, a lo trascendente y a la búsqueda de respuestas a las preguntas que envuelven al ser humano con lo revelado. Por tanto,

La interioridad y la apertura acontecen en el ser humano y se hacen evidentes, en la medida en que tienen una dinámica armónica de interrelación, pues la persona no solo está en el mundo, sino que se relaciona con él y, a su vez, dicha relación lo impacta de tal manera que vuelve sobre sí para no solo comprenderlo, sino también transformarlo, a sí mismo y al mundo. (Ballesteros et ál., 2022, p. 69)

De esta manera, la educación religiosa contribuye “al proceso de convertirse en persona” (García et ál., 2009, p. 39), es decir, a una acción gradual que conduce a la plena humanización desde las dinámicas individuales y sociales.

En este contexto, el adjetivo calificativo “religioso” aplicado a la educación se refiere al componente esencial de la existencia humana en relación con el misterio y lo sagrado, siendo una “mediación organizada de un vislumbre de lo divino [y como] cristalización histórica-cultural de una experiencia revelatoria” (Melloni, 2007, p. 11). Esta perspectiva vincula lo humano con lo divino como espacio de íntima trascendencia, generando una interacción entre el hombre y Dios que revela un elemento propio de la antropología teológica. La dimensión religiosa, que es esencial y constitutiva en la conciencia humana, no se puede suprimir y, en este sentido, la teología se encarga de aceptar y explorar esta experiencia religiosa desde dentro, desplegándola a través de distintos caminos de la razón que provocan una respuesta de seguimiento y adhesión, como ocurre en el misterio cristiano.

La educación religiosa en su amplio espectro, presenta tres notas esenciales, según Javier Cortés Soriano. La primera es situarse lucida y críticamente ante la tradición cultural, ya que la cultura es un factor determinante en la experiencia de fe; la tradición cristiana, entretejida con la cultura a través de una memoria histórica, permite diálogos que evidencian el vínculo entre ambas. La segunda nota esencial es la inserción crítica en la sociedad, aportando criterios de análisis que amplíen el horizonte y la manera de comprender el mundo y a las personas. Por último, está el ofrecer respuestas al sentido último de la vida, abriendo caminos que cuestionen al ser humano y su esperanza. (Cortés, 2007). Cada una de estas notas enmarca el horizonte que debe tener la educación religiosa respecto a la existencia humana como punto focal.

El ecumenismo

El término *oikoumene* es una palabra griega asociada con la vivienda, el asentamiento y la permanencia, y ha sido entendido como “el mundo habitado en el que coexisten diversos pueblos con diversidad de lenguas y culturas” (Bosch, 1999b, n. 718). Roma amplió este concepto al otorgarle una intencionalidad política con la *Pax Romana*, permitiendo la coexistencia en el mundo civilizado. Esta noción es una característica de las primeras comunidades cristianas en el Nuevo Testamento, donde surge una nueva

oikoumene regida por Jesús como un proceso en continuo desarrollo, en el que la persona y la comunidad responden al proyecto de Dios.

El término *ecuménico* se ha usado desde el cristianismo primitivo para referirse a lo que es universal o abarca a toda la Iglesia. El Concilio de Constantinopla (381) lo introdujo en el lenguaje eclesiástico oficial cuando denominó al Concilio de Nicea como “ecuménico”, lo que implicaba su aceptación por toda la Iglesia cristiana. Desde entonces, *ecuménico* ha sido utilizado para referirse a doctrinas y prácticas aceptadas como normas autoritativas por toda la Iglesia, aplicándose también a los grandes credos de la antigua Iglesia. En el siglo XIX, el término adoptó un nuevo sentido al emplearse en 1846 en Londres para designar una Alianza Evangélica, aunque su significado permaneció vinculado a la geografía y la universalidad. Tras la Primera Guerra Mundial, el término ecuménico adquirió un matiz diferente al convocar a las iglesias a establecer relaciones amistosas para trabajar por la paz internacional, una comprensión universalizada por las conferencias de Estocolmo y Oxford, que buscaban fortalecer la comunión entre los creyentes en Jesucristo (Bosch, 1999a, pp. 9-12).

Este término reviste una comprensión compleja, pues proviene de una familia de palabras del griego clásico y ha sido usado desde diversas perspectivas a lo largo de la historia, con intenciones tanto geográficas, políticas, culturales como eclesiales. A pesar de su complejidad, actualmente se selecciona una definición centrada en la experiencia cristiana, especialmente expresada en el decreto *Unitatis Redintegratio* (UR) del Concilio Vaticano II, donde el ecumenismo se define como “un movimiento dirigido a restaurar la unidad de todos los cristianos” (Concilio Vaticano II, 2000, p. 81). Este movimiento ecuménico busca promover la unidad en la diversidad, con Cristo como principio y garante de esa unidad. Según el Concilio Vaticano II, el movimiento ecuménico incluye “el conjunto de actividades e iniciativas que, según las distintas necesidades de la Iglesia y circunstancias de los tiempos, se suscita y se ordenan a favorecer la unidad de los cristianos” (Concilio Vaticano II, 2000, p. 285). En este marco, son vitales el diálogo, la reflexión sobre el sentido de las confesiones de fe y la diversidad de comuniones orientadas hacia el bien común en la proclamación del Evangelio y en la edificación de compromisos orientados al bien de todos.

Del decreto sobre el ecumenismo emergen conceptos claves como unidad de los cristianos, fraternidad, diálogo, diversidad, sentido, comunión, caridad y paz, entre otros. Sobre todo, destaca el sello trinitario, pues:

Todos los cristianos deben confesar delante del mundo entero su fe en Dios Uno y Trino, en el Hijo de Dios encarnado, Redentor y Señor nuestro, y con empeño común en su mutuo aprecio den testimonio de nuestra esperanza, que no confunde. (Concilio Vaticano II, 2000, p. 290)

Este movimiento ecuménico, consciente de que aún no es universal, implica una conversión y renovación del corazón de todos los creyentes, así como un cambio de mentalidad y actitud que reconozca y respete la alteridad. La aceptación del otro desde su diferencia abre la posibilidad de que todos puedan experimentar el sentimiento ecuménico en su vidas, siendo indispensable llevar a cabo acciones que posibiliten su conocimiento y comprensión.

Perspectiva ecuménica

El ecumenismo representa un nuevo paradigma: un cambio en el que la Iglesia Católica ha abierto sus puertas, reconociendo la alteridad de otras confesiones hermanas y de otras religiones en cuanto al sentido y la salvación que estas albergan. Aunque el ecumenismo es un movimiento de iniciativas cristianas, su sentido no es hermético; al contrario, promueve espacios de libertad religiosa, tanto para los cristianos de distintas confesiones como para quienes pertenecen a otras religiones. En este concepto de unidad surgen además aristas antropológicas, orientadas a la unidad del género humano.

Cuando se habla de una educación religiosa en sentido ecuménico, se entiende como una puerta abierta para contemplar la vida humana desde el respeto que merece. No se trata de un diálogo impositivo, sino de una búsqueda, desde la libertad confesional de cada individuo, de elementos que fomente la unidad en la diversidad. Este enfoque se fundamenta en principios de libertad religiosa, solidaridad, tolerancia, diversidad y diálogo, jugando un papel importante en la construcción de la convivencia y una cultura de paz, tanto en entornos escolares como en la ciudadanía, y respondiendo a situaciones como la injusticia social, el conflicto y la violencia, entre otras realidades que desafían el sentido de la vida.

El ecumenismo no debe ser considerado como un mero complemento de los procesos educativos y formativos. Entendido en un sentido profundo,

este concepto formativo se refiere no solo a un conocimiento superficial, sino que se traduce en aprendizaje y en una aprehensión práctica en el contexto actual. La diversidad religiosa y confesional afecta positivamente la capacidad de aprender a vivir en comunidad, permitiendo entender las diferencias y construir la unidad en los distintos ámbitos de la vida.

En esta perspectiva, el ecumenismo no es un añadido a una concepción previa, ni una doctrina que cubre solo un aspecto específico de la realidad de la Iglesia. Más bien, se entiende como una parte intrínseca del proceso continuo de educación en la fe, en el que la unidad “no es accesorio, sino que está en el centro mismo [de Cristo] de su obra. No equivale a un atributo secundario de la comunidad de sus discípulos. Pertenece en cambio al ser mismo de la comunidad” (Juan Pablo II, 1995, n. 9).

Una educación religiosa en perspectiva ecuménica no debe ser una tolerancia genérica que mantenga al otro como un extraño; al contrario, busca el amor a la verdad, presente aunque sea en un solo fragmento, en cualquiera que sea (Rubio, 2018). Este enfoque invita a crear huellas en la historia, dando testimonio de aquello que ocurre en la vida de cada uno y fomentando en el sujeto una capacidad crítica para mirarse a sí mismo, construir nuevas perspectivas y cuestionar su ser. A través de este proceso, también se reconoce la existencia de los otros, promoviendo una visión que permita a cada individuo verse más allá de las categorías convencionales. En otras palabras, el sujeto se convierte en un ser reflexivo, capaz de cuestionar su propia existencia y la de los demás, de ver el mundo desde distintas perspectivas y de construir nuevas formas de conocimiento (Rubio, 2018, p. 6), todo ello con el fin de lograr objetivos comunes desde el compromiso de su identidad confesional.

En conclusión, las notas esenciales de una educación religiosa en perspectiva ecuménica expresan la formación humanizadora de la dimensión trascendente, que atañe tanto al individuo como a la comunidad. Este enfoque crea espacios en los que, desde la diversidad cristiana, se promueve el reconocimiento de la alteridad, el diálogo y la convivencia. Así, su acción está legitimada en la profundidad de la experiencia religiosa, tanto individual como colectiva, orientada a la construcción de sentido y al bien universal, como es la cultura de paz. Lejos de diluir la fe cristiana, esta perspectiva la vivifica, dando razón de aquello que mueve su opción fundamental en una tierra habitada por todos.

Una educación que promueve una cultura de paz

Tal como se enuncia en el título de este apartado, existen elementos comunes entre el ecumenismo y la Educación para la Paz (EP), los cuales se desarrollan a partir del diálogo ecuménico como punto clave para promover una cultura del encuentro³ que legitime valores esenciales en la construcción de sentido para el ser humano. Cabe señalar que la EP abarca un amplio panorama, por lo que aquí se destacan aspectos significativos que conectan estos dos componentes, principalmente a través del ámbito educativo, espacio donde convergen los esfuerzos comunes que permiten el aprendizaje y la formación del ser humano en sociedad.

Educación para la Paz

El tema de la paz ha sido abarcado desde diversas perspectivas educativas. En este caso, se parte de las consideraciones de pioneros como Galtung y Jares, quienes articulan el ecumenismo con una perspectiva educativa de paz que trasciende la mera ausencia de violencia, orientándose hacia una paz positiva⁴. Así, proponen un enfoque que profundiza en la creación de escenarios de paz desde una visión integradora y reflexiva.

El equipo del Programa por la Paz de la Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi), en un estado del arte sobre la EP, subraya que:

la paz obedece a la capacidad que puede tener el ser humano de participar en la construcción de su propio mundo, de pensarse más allá de lo individual e inmediato, de preguntarse y decidirse a habitar dicho mundo como colectivo. La paz obedece, entonces, al

3 Este concepto toma como referente la visión del Papa Francisco, quien propone una respuesta ante la crisis de valores que fragmenta la humanidad. Así, la cultura del encuentro demanda características como un realismo encarnado, una memoria integradora, un universalismo que incluye la diferencia, el diálogo, los espacios de encuentro y una vivencia religiosa comprometida y social.

4 No entendida como una antítesis de la guerra, sino como una oposición a la violencia, tal como señala Galtung, quien considera que la paz va más allá de la ausencia de conflicto, orientándose hacia la erradicación de la violencia estructural que define una sociedad injusta (Guadarrama, 2000, citado en Asociación Pro Derechos Humanos, p. 43).

ideal de construir una comunidad humana basada en los principios de igualdad, fraternidad, justicia y libertad. (Acodesi, 2003, p. 4)

Estos conceptos se alinean con las iniciativas de unidad ecuménica, las cuales buscan la integralidad del ser humano como sujeto introspectivo y transformador, tanto de su propia vida como de la que comparte con otros, sobre la base de principios inviolables de dignidad humana.

La EP fomenta, entonces, una actitud crítica ante estructuras opresivas y hegemónicas, proponiendo un camino reflexivo que permita desarrollar valores éticos y humanos mediante el diálogo, lejos de la violencia. Esta visión es doblemente relevante para el ecumenismo, el cual asume el conflicto como una realidad intrínseca, dado que entre las iglesias cristianas mismas existen divisiones. En este sentido, el ecumenismo es “esencialmente una práctica de la superación de los conflictos históricos y del ejercicio de vivir la unidad y entender a otros cristianos y no cristianos, las bondades de una vida individual y comunitaria conforme al evangelio” (Rubio, 2018, pp. 14-15). De este modo, el ecumenismo extiende su influencia a otras esferas de la vida, encontrando en la palabra-diálogo una herramienta esencial para alcanzar espacios de unidad.

Jares define la EP como:

aqueel proceso dinámico y permanente, que referencia una estructura social de amplia justicia y reducida violencia, donde se exige la igualdad, y reciprocidad en las relaciones e interacciones de las partes, no siendo una reducción que le compete al estado o la política internacional, sino que afecta a todas las dimensiones de la vida. (Jares, 2007, p. 288)

Este enfoque está necesariamente vinculado al desarrollo y a los derechos humanos. Así, la EP involucra la existencia humana en todas sus dimensiones, incluyendo la dimensión religiosa, que se convierte en un espacio de construcción de sentido a partir de las opciones fundamentales de cada persona, promoviendo valores y acciones comunes que enriquecen la experiencia tanto individual como colectiva.

Este código de valores se centra en “la justicia, la cooperación, la solidaridad, el desarrollo de la autonomía personal y la toma de decisiones, etc.” (Jares, 2007, p. 290). Valores que el ecumenismo adopta, no solo desde una

dinámica evangélica, sino también para contrarrestar el conformismo, la indiferencia y la intolerancia frente a la diversidad en las relaciones humanas, fomentando así una cultura de paz. De este modo, el creyente se convierte en un referente transformador de su entorno, configurando diversas formas de convivencia que buscan consolidar una democracia social y participativa (Fisas, 2011). A su vez, se generan diálogos fructíferos como medio para la resolución de conflictos en distintas situaciones y comunidades.

Desarrollar una nueva cultura es el objetivo de la EP, una cultura que revele de manera crítica la realidad y que permita responder a las necesidades actuales mediante mecanismos que promuevan la resolución creativa de los conflictos. Aquí, el diálogo se presenta como un proceso e instrumento comunicativo intrínseco al ser humano, quien, a través de este, puede adoptar una actitud de encuentro y apertura hacia el otro, resaltando valores esenciales como el respeto, la tolerancia, la solidaridad y la aceptación, los cuales propician una sana convivencia. En este sentido, se enmarca el diálogo ecuménico en sus distintos frentes.

Cultura de paz

Hablar de una cultura de paz implica abordar numeroso enfoques y campos de acción. En este contexto, se entiende como una derivación de la EP y del concepto de paz positiva, vinculada al movimiento ecuménico. Así, se identifican elementos clave como el diálogo, la diversidad y el encuentro, tanto en espacios formativos vinculados a dinámicas evangelizadoras como en contextos no formales. No obstante, esta visión no es ajena a los contextos escolares.

El diálogo ecuménico se basa en presupuestos filosóficos, teológicos e incluso eclesiales, con el objetivo implícito de propiciar el encuentro con la diversidad. Al respecto, “el otro no es el límite de mí mismo, el otro es antes bien una parte y un enriquecimiento de mi propia existencia” (Kasper, 2008, p. 64). En este sentido, el diálogo demanda una dimensión global y existencial que interpele al ser humano en su totalidad, promoviendo el reconocimiento mutuo y la capacidad de aprender a vivir en interacción con las identidades de los interlocutores.

Desde una perspectiva teológica, la visión dialógica del ser humano está estrechamente ligada a la tradición bíblica y judía, que para el cristiano encuentra su plenitud en Jesucristo como la verdad del Padre, quien

se comunica a la humanidad siendo la Palabra encarnada. Ampliando la comprensión del diálogo ecuménico desde sus fundamentos eclesiológicos, se define como el que ocurre entre quienes creen en Jesucristo y están bautizados en su nombre, aunque pertenezcan a Iglesias o comunidades eclesiales distintas. Su objetivo último es restablecer la unidad de la Iglesia, fundamentada en los elementos comunes entre estas comunidades.

Walter Kasper reflexiona sobre el diálogo ecuménico, afirmando que el “carácter dialógico de la Iglesia hunde sus raíces en sus más primigenia realidad, en la *communio*, que implica comunicación con Dios por medio de Jesucristo en el Espíritu Santo” (Kasper, 2008, p. 74). Esto incluye, en primer lugar, la comunicación intratrinitaria, seguida de la comunicación entre cristianos mediante celebraciones, oraciones, convivencia y testimonio ante el mundo, orientadas hacia una unidad visible aún no lograda. En el diálogo ecuménico se reconocen dos dimensiones que se complementan mutuamente: la dimensión *ad intra*, “en que unos aprenden de los otros y se reforman a sí mismo” (Kasper, 2008, p. 76), y la *ad extra*, que representa el diálogo con otras Iglesias y comunidades eclesiales. Este proceso de unidad entre cristianos es necesario para abrir al mundo caminos hacia la paz, la justicia y el bien común.

Es en este marco donde se fundamenta la cultura de paz, caracterizada por la promoción de valores, la formación de la identidad y la búsqueda constante de la paz. Así, una cultura de paz desde la óptica del ecumenismo es, ante todo, una cultura que apuesta por el reconocimiento del otro, por la aceptación de su diversidad como cristiano y por la vivencia compartida de la fe en Cristo. Esta cultura favorece el diálogo como una herramienta fundamental para la resolución de conflictos.

Tal como señala Juan Bosch, el diálogo debe ser una actitud y un método que salvaguarde el hilo conductor de las dinámicas tanto humanas como ecuménicas, involucrando una actitud mutua que permita vivir en comunión con el otro y en consonancia con la verdad trascendente que este confiesa. Se trata de un acto recíproco y enriquecedor que requiere ciertas condiciones para alcanzar la riqueza espiritual que se despliega en las esferas del lenguaje, esenciales para revelar la cosmovisión e identidad de cada Iglesia y sus iniciativas conjuntas (Bosch, 1999a, p. 40).

Para concluir, una educación religiosa con perspectiva ecuménica y fundamentada en el diálogo promueve un proceso de “salir del propio yo para cruzar fronteras en aras del estudio comparado, del conocimiento recíproco,

del proyecto eclesial mancomunado” (Rodríguez, 2005, p. 23, citado en Bonilla, 2015, p. 2019). Esta visión facilita el camino hacia una cultura de paz positiva, entendida como aquella que permea la existencia humana, resignificando sus conflictos intrínsecos para construir una sociedad donde la guerra no sea su fin, sino donde la unidad se erija como su culminación.

Juntos comprometidos por una cultura de paz

Desde sus inicios, el movimiento ecuménico ha mostrado un interés profundo por la construcción de la paz, concebida como una realidad que involucra a todos los cristianos, no solo desde la oración, sino también desde la acción. En este sentido, su dimensión pastoral y social ha promovido la creación de diferentes centros y programas⁵ enfocados en mejorar la calidad de vida y construir un mundo más justo.

El concepto de paz para el ecumenismo mantiene su raíz en la tradición bíblica, basada en la experiencia del Dios que camina con su pueblo y que alcanza su plenitud en la persona de Jesús, quien es el “Evangelio de la paz”⁶ en el Nuevo Testamento, al restaurar la comunión entre Dios y la humanidad. Así, desde una fe activa y la cooperación intercristiana, promover una cultura de paz significa hacer presente el Reino de Dios en una

5 Este compromiso se ha mantenido en diferentes encuentros y mesas de trabajo. Un claro ejemplo es la participación en Vancouver en 1984 y el proyecto de evangelización para el mundo occidental en 1993, denominado “la nueva evangelización” o “la proclamación del Evangelio de la Paz”. Sus objetivos eran: en términos generales, “la civilización del amor y la promoción de la paz”; y de forma específica, la vuelta del Dios Salvador a la conciencia y cultura occidentales, hacia una cultura de solidaridad “al servicio de la paz y el testimonio de las iglesias”. Otros espacios de encuentro fueron las Asambleas Ecuménicas Europeas, celebradas en Basilea en 1989 y en Austria en 1997, convocadas y dirigidas por el Consejo de las Conferencias Episcopales Europeas y la Organización Ecuménica Regional Oficial de las Iglesias Cristianas no católicas de Europa. La asamblea de Basilea abordó tres problemáticas principales: la paz, la justicia y la defensa de la creación, desde perspectivas espiritual, doctrinal y testimonial. La asamblea de Austria, por su parte, centró su interés en el medio ambiente y la casa común (González, 2008, pp. 73-74).

6 Tal como se expresa en Efesios 6:15, la palabra “Shalom” es también una noción relevante en el Antiguo Testamento. Su significado es mucho más profundo que el concepto de paz que mantenemos habitualmente, ya que “significa armonía e integridad como también salud y pleno desarrollo de la persona”, abarcando todas las dimensiones de la vida (Etchegaray, 1989, pp. 45-97).

sociedad cada vez más fragmentada por su incapacidad de amar, dialogar y reconocer en la diversidad un factor de enriquecimiento, olvidando los valores y caminos hacia la reconciliación.

Es necesaria una educación que forme hacia “un compromiso a favor de un nuevo orden de paz, fundado en soluciones no violentas de los conflictos, condenando toda forma de violencia contra los seres humanos” (González, 2008, p. 210). De este modo, se contrarrestan los problemas de nuestro tiempo, tales como el hambre, las calamidades, el analfabetismo, la miseria y la injusta distribución de la riqueza. Es fundamental adoptar una postura crítica frente a esta violencia estructural, promoviendo así la justicia social, el desarrollo económico, el cuidado de la creación y la dignidad humana, en un marco de libertad religiosa. En esta línea, el método de correlación de Paul Tillich cobra importancia, ya que “la aspiración a la unidad no es más que un aspecto de la aspiración de la justicia y el amor y, más profundamente todavía, de la aspiración para dar una significación a nuestra existencia” (Sesboüé, 1999, p. 366). A partir de esta profundidad compartida entre cristianos, se configuran sentidos comunes y diversos que trascienden una tolerancia superficial, descubriendo en el otro una verdad y experiencia propias.

Generar un modelo de convivencia que impulse los valores humanos y cristianos a través del diálogo y la formación continua, y que sensibilice la conciencia de los creyentes para adoptar una postura crítica frente a la realidad, sería un primer paso en la construcción de la unidad. Este es un desafío que, desde los diversos frentes ecuménicos, contribuiría a una cultura de paz. Por ello, es indispensable no desvincular al ecumenismo de la educación religiosa ni de las dinámicas evangelizadoras.

Identificación de los imaginarios ecuménicos

Para indagar el sentido y la comprensión del ecumenismo, se toma como referente el decreto *Unitatis Redintegratio* (UR) del Concilio Vaticano II, con el propósito de fundamentar esta reflexión en la vida de la Iglesia. A su vez, se busca conocer el interés que este movimiento representa para los fieles, tanto en sus palabras como en sus experiencias. Cabe señalar que el ecumenismo es una dimensión difícil de concretar, ya que se despliega en múltiples dinámicas que enriquecen su comprensión y acción.

De los siete participantes, dos cuentan con formación teológica al estar vinculados al ministerio del diaconado permanente dentro de la

arquidiócesis. Otras dos participantes reciben formación en una universidad católica, mientras que los tres integrantes restantes cursan estudios universitarios en diversas áreas. Todos ellos forman parte del grupo de catequesis de primera comunión de la parroquia Beato Miguel Rúa y, al estar involucrados en este apostolado, se identifican como católicos, profesando el catolicismo en sus vidas.

Para el desarrollo del grupo focal se plantearon un conjunto de preguntas orientadas hacia el interés investigativo. En relación con el ecumenismo, se formularon las siguientes preguntas:

- ¿Qué entiende o ha escuchado sobre ecumenismo?
- ¿Qué contenidos (temáticos, problemáticos, autores, narraciones, entre otros) del documento presentado por el departamento de Evangelización incluyen elementos, aspectos o enunciados de tipo ecuménico?
- ¿Qué experiencias personales y comunitarias de tipo parroquial (diálogos, salidas grupales, reuniones, cursos de formación, conversaciones, entre otros) han hecho referencia al ecumenismo?
- ¿Comunica aquellas experiencias ecuménicas como agente de pastoral en la catequesis, y qué han significado para usted?

En relación con la categoría de paz, se formularon las siguientes preguntas:

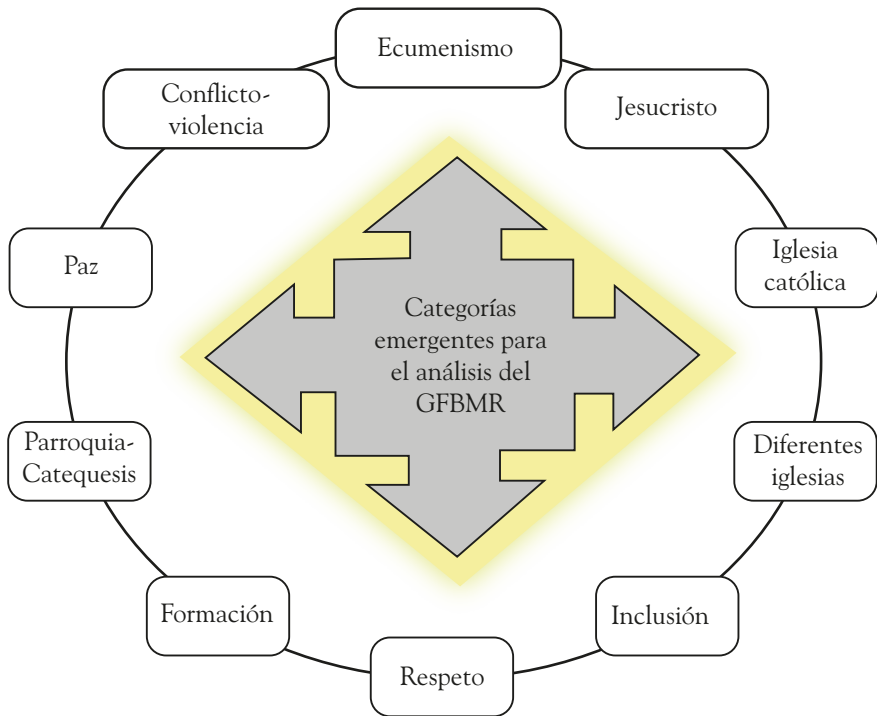
- ¿De qué manera los textos de apoyo evangelizador, la vivencia y los cursos formativos parroquiales posibilitan escenarios para la construcción de paz (reflexiones, conversatorios, diálogos, seminarios, campañas, entre otros) según su compromiso como catequista y como hombre o mujer de la sociedad colombiana?
- ¿Qué sentido o impacto tiene hablar o trabajar sobre ecumenismo y paz en la catequesis?
- ¿Cómo contribuiría a la construcción de escenarios de paz desde lo que representa su apostolado?

Estas preguntas permitieron conocer el significado, sentido, experiencias, contenidos e impacto del ecumenismo y la paz en la labor catequética de primera comunión.

A partir del ejercicio del grupo focal, se identificaron varias categorías, configurando así un ejercicio de análisis e interpretación en relación

con las categorías propias de la investigación. Estas categorías emergen de los tres temas principales abordados: ecumenismo, paz y la relación entre ecumenismo y paz. En la figura 1 se muestran las categorías emergentes del grupo focal:

FIGURA 1. CATEGORÍAS EMERGENTES



Fuente: elaboración propia.

Resultado y análisis del grupo focal

En el desarrollo del grupo focal se identificaron nociones muy tenues sobre el ecumenismo y su importancia para la vida de la Iglesia. Esto parece ser consecuencia de una carencia de formación en ecumenismo; en el ámbito pastoral explorado, no se logra establecer una articulación en las experiencias ecuménicas, tanto en catequistas como en catequizandos. Debido a esta situación, el ecumenismo no tiene un papel relevante en la formación de la fe de los niños. Aunque la caja de herramientas metodológicas de la

catequesis menciona de forma somera el decreto UR, se carece de conocimiento profundo sobre él, lo cual impacta en la formación de una identidad desde la diversidad cristiana. Así, es urgente que en los procesos formativos de la parroquia se promueva una conciencia orientada hacia la unidad, en sintonía con el movimiento ecuménico.

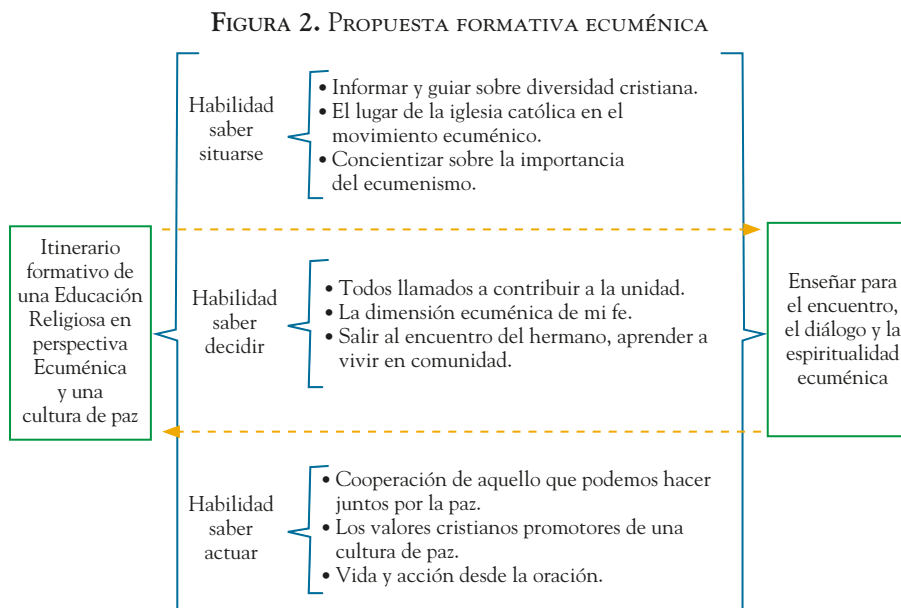
Por otra parte, se infiere que la comprensión sobre el ecumenismo es limitada. Los participantes, de manera implícita, tienden a considerar que otras expresiones cristianas deberían retornar a la Iglesia Católica, lo cual genera una tensión en cuanto a la identidad ecuménica y puede obstaculizar los encuentros con otras denominaciones cristianas.

En cuanto a la acción relacionada con el ecumenismo y la paz, se observa que su articulación no es clara. Esto se evidencia en los conceptos de paz que manejan los participantes, que oscilan entre una paz negativa, neutra y positiva, aunque de manera muy intermitente. No obstante, se reconoce a la catequesis como un espacio propicio para una educación para la paz, enfocada en la formación de valores que contribuyan a una sana convivencia. También surge una diferenciación entre el conflicto y la violencia, asociados con realidades estructurales, aunque no se potencia suficientemente la resolución creativa de conflictos a través de un diálogo que permita unir divergencias.

A partir del grupo focal, se destaca la importancia de generar espacios formativos y experiencias de carácter ecuménico, en articulación con las dinámicas evangelizadoras de la catequesis. Esto podría fomentar espacios más significativos y enriquecedores en el proceso formativo, que resignifiquen y profundicen en la unidad de los cristianos a partir del reconocimiento de la diversidad. En este mismo sentido, la formación en una identidad ecuménica debe fortalecer la cultura del encuentro, estrechamente relacionada con una cultura de paz, ya que ambas se complementan y tienen como objetivo la formación de un sentido de pertenencia. Así, el sujeto aprende a conocerse y reconocerse en sus relaciones con el otro, creando vínculos de una profunda comunión y desarrollando una capacidad crítica frente al mundo que lo rodea. Juntos, es más lo que se puede lograr que transitando caminos separados.

Posibles lineamientos para una propuesta curricular

A partir de los resultados del grupo focal y del proceso de investigación, se abre una oportunidad para definir lineamientos orientados al desarrollo de criterios que contribuyan a la formación integral y a la construcción de la identidad, tanto humana como cristiana, de catequistas y catequizandos. Esta propuesta busca una educación religiosa ecuménica que promueva una cultura de paz. La figura 2 expresa y cohesiona los ejes y habilidades clave de la propuesta curricular.



Fuente: elaboración propia.

El itinerario formativo tiene como objetivo fomentar, a través del ecumenismo, una cultura de paz basada en la cultura del encuentro y el diálogo, configurando así el sentido y la identidad cristiana. Esto fortalecerá una espiritualidad de comunión orientada al desarrollo integral de los agentes involucrados en la pastoral de la catequesis de primera comunión. Para ello, se plantean tres habilidades esenciales: saber situarse, decidir y actuar frente a la diversidad cristiana. Cada una de estas habilidades se alinea con los diversos frentes del ecumenismo.

La habilidad de saber situarse implica informar y orientar sobre el ecumenismo. Para ello, es fundamental abordar su marco histórico, el papel de la Iglesia Católica y la importancia de una conciencia ecuménica fundamentada en la fe cristiana. La habilidad de saber decidir convoca a la construcción de la unidad, recordando que la fe posee una dimensión ecuménica que invita a encontrarse con el otro y aprender a vivir en comunidad. Finalmente, la habilidad de saber actuar promueve la cooperación en iniciativas conjuntas entre Iglesias en favor de la paz, basándose en valores cristianos que aportan sentido mediante experiencias religiosas como la oración, el diálogo y el encuentro. Estos son elementos transversales y profundos del ecumenismo, encaminados hacia la comunión.

Conclusiones

El proceso investigativo ha permitido confirmar la deficiente formación ecuménica en los escenarios pastorales, donde no se promueven experiencias que amplíen el horizonte de la vivencia creyente hacia la unidad deseada. Aunque existen algunas herramientas metodológicas para tal fin, estas quedan etéreas dentro de la evangelización, ya que persiste un imaginario erróneo de que el ecumenismo no fortalece la educación de la fe de los adeptos, en particular, de los niños de primera comunión. Esto deriva en priorizar exclusivamente contenidos de la fe católica, como si el ecumenismo fuera un conocimiento ajeno. Así, el ecumenismo queda relegado como una realidad distinta y distante del catolicismo, un aspecto ambiguo que debe repensarse si realmente se busca edificar la Iglesia de Dios, aquella que tiene a Cristo como cabeza.

Es crucial darle un lugar al ecumenismo en la formación de los agentes de pastoral que participan en los procesos de catequesis de primera comunión, así como integrar ejes temáticos que lo aborden. Una educación religiosa con perspectiva ecuménica puede ser un camino para adentrarse en las verdades de fe de la Iglesia Católica, abordando elementos significativos que fundamenten la identidad eclesial como una entre muchas expresiones cristianas, unidas bajo una reflexión histórica común sobre los misterios de la revelación comunicados en Jesucristo.

La escasa relevancia del ecumenismo puede deberse a diversos factores, especialmente a la falta de conciencia de algunos pastores, quienes lo consideran molesto e inoperante, pese a su naturaleza evangélica. Esta actitud

genera un efecto dominó en las esferas pastorales, pues al no promoverse vivencias ecuménicas, tampoco se crean espacios para reflexionar sobre la diversidad cristiana y los caminos de unidad que propone. Esta situación se refleja en numerosos grupos eclesiales, donde los agentes desconocen o interpretan incorrectamente el ecumenismo, lo que impide que estos fundamentos lleguen a sus destinatarios ni se relacionen con otros desafíos contemporáneos.

Es fundamental, entonces, establecer espacios formativos que integren el ecumenismo. De aquí que esta investigación proponga una educación religiosa en perspectiva ecuménica, como una manifestación del sentido profundo del ser humano para formular preguntas existenciales sobre sí mismo, su entorno y lo trascendente. Es vital valorar el componente axiológico cristiano que emana del encuentro con otras iglesias hermanas, incluyendo el respeto, la solidaridad, la aceptación y la fraternidad, entre otros. Aquí es donde el diálogo ecuménico toma protagonismo como un canal de comunicación tanto dentro de la Iglesia como frente a los conflictos presentes en las estructuras sociales.

Este diálogo ecuménico no puede ser indiferente a las situaciones injustas que fragmentan la vida humana, sino que debe orientarse a hacer la vida más digna. A esta intención se suman las iniciativas de una educación para la paz y su objetivo de promover una cultura de paz, donde el componente axiológico adquiere significado al brindar herramientas para resolver conflictos pacíficamente y reducir las expresiones violentas que perpetúan la guerra y la división. Cabe señalar que muchos otros campos del saber pueden integrarse con estas vertientes; un ejemplo claro es el de los derechos humanos, un ámbito abierto a futuras reflexiones. Del mismo modo, sería enriquecedor formular propuestas formativas en base a estos lineamientos, considerando perspectivas pedagógicas, didácticas y lúdicas, y abriendo así el horizonte a nuevas investigaciones.

En conclusión, el propósito de una educación religiosa en perspectiva ecuménica es instaurar una cultura de paz, promoviendo la capacidad del individuo de orientar su existencia hacia la unidad a través de preguntas profundas y respuestas que lo vinculan con lo divino. Esto da lugar a una espiritualidad comprometida con la unidad en medio de la diversidad, el respeto por la vida y una posición crítica y no violenta ante las estructuras opresoras, implicando acciones concretas e inmateriales, como la oración, para hacer presente el Reino de Dios.

En una segunda instancia, su sentido se despliega como un movimiento humanizante que fortalece la identidad a través del componente de fe y axiológico, dando relevancia a un tejido de valores que posibilitan una enseñanza para el encuentro, la sana convivencia y el diálogo fructífero. En estos espacios se comparten los dones que permiten profundizar en el misterio del amor trinitario, el modelo perfecto de unidad y comunión.

Referencias

- Asociación de Colegios Jesuitas de Colombia (Acodesi). (2003). *La formación integral y sus dimensiones*. Editorial Kimpres.
- Ballesteros, I., Peñaranda, M., Mahecha, G., Bonilla, J., Ibarra, V., Moncada, C., Escobar, J. y Cuellar, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Unicatólica y Editorial Bonaventuriana. <https://doi.org/10.52525/9789585389281>
- Bosch, J. (1999a). *Para comprender el ecumenismo*. Verbo Divino.
- Bosch, J. (1999b). Ecumenismo y catequesis. En V. Pedroza, M. Navarro, R. Lázaro y J. Sastre (Dir.), *Nuevo diccionario de catequética* (vol. 1). San Pablo.
- Concilio Vaticano II. (2000). *Decreto "Unitatis Redintegratio" sobre el ecumenismo*. San Pablo.
- Cortés, J. (2007). Distinción y complementariedad entre ERE y catequesis. En M. Díaz (Ed.), *Serie de educación en Colombia. Educación Religiosa Escolar. Memorias 5º congreso nacional y 1º internacional de educación católica* (pp. 61-75). Conaced.
- Etchegaray, R. (1989). La responsabilidad cristiana en un periodo de crisis. Paz, Justicia e integridad de la creación. *Centro Internacional de Estudios Europeos*, 66, 45-97.
- Fisas, V. (2011). Educar para una cultura de paz. *Quaderns de construcció de Pau*, (20), 2-8.
- García, L., Ruiz, M. y García, M. (2009). *Claves para la educación. Actores, agentes y escenarios en la sociedad actual*. Narcea.
- González, M. (2008). *Ecumenismo, movimiento sin posible marcha atrás pasado, presente y futuro*. Monte Carmelo.

- Jares, X. (2007). Educación para la paz y organización escolar. En A. Fernández (Ed.), *Educando para la paz: nuevas propuestas* (pp. 285-292). Universidad de Granada.
- Juan Pablo II. (1995). *Ut unum sint* [Carta encíclica]. Librería Editora Vaticana.
- Kasper, W. (2008). *Caminos de unidad perspectivas para el ecumenismo*. Ediciones Cristiandad.
- Mahecha, G., Moncada, C. y Quitián, E. (2021). Aportes de la espiritualidad a la construcción de pluralismo religioso en la escuela. En L. Ríos y W. Renán (Ed.), *Hecho religioso, cultura y derecho: la libertad religiosa en iberoamérica*. (pp. 574-590). Editorial Unimagdalena y Ministerio del Interior. https://www.academia.edu/62499268/Aportes_de_la_espiritualidad_a_la_construccion_de_pluralismo_religiosos_en_la_escuela
- Melloni, J. (2007). *Vislumbre de lo real. Religiones y revelación*. Herder.
- Pié-Ninot, S. (1972). *Tratado de teología fundamental*. Secretariado Trinitario.
- Rodríguez, M. (2005). Perspectivas del ecumenismo contemporáneo. *Revista de Estudios Teológicos*, 12(1), 15-30.
- Rubio, I. (2018). Educación con espiritualidad ecuménica o educación religiosa, he ahí el dilema. https://www.academia.edu/6227807/EDUCACION_CON_ESPIRITUALIDAD_ECUMENICA_EDUCACION_RELIGIOSA_HE_AHI_EL_DILEMA
- Sesbotié, B. (1999). *Por una teología ecuménica*. Secretariado Trinitario.
- Tillich, P. (1972). *Teología sistemática, La razón y la revelación, El ser y Dios*. Ariel.
- Vasilachis, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

CAPÍTULO 3

LA ERE EN EL AULA DESDE LA RELIGIOSIDAD Y LA ESPIRITUALIDAD DE LOS ESTUDIANTES

WILLIAN GÜIZA GONZÁLEZ*

* Magíster en Pedagogía. Licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Religiosa. Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Docente de Educación Religiosa Escolar, INEM Custodio García Rovira, Bucaramanga, Santander. Catedrático de la Universidad Pontificia Bolivariana, seccional Bucaramanga. Coordinador del Colectivo de Maestros y Maestras ERE. Correo electrónico: wguizagonzalez@gmail.com

La ERE, como un proceso de acompañamiento pedagógico, desde la educación básica y media, en torno a la comprensión del fenómeno religioso como un componente integrador de la cultura y cuyo alcance involucra la formación de la dimensión espiritual y trascendente de las personas en un ámbito de pluralidad y diversidad del creer, no se puede desvincular de esta reflexión sobre el ser y el quehacer de la evaluación académica. Ello no solo con los fines de la promoción de los estudiantes, sino principalmente como una oportunidad invaluable para volver sobre sus propios fundamentos y procedimientos, de tal modo que siempre pueda impulsar, de mejor manera, el desarrollo de una autoconciencia crítica y plural sobre aquello que es su objeto de estudio.

ISMAEL BALLESTEROS ET AL., *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia* (2022, p. 12)

En las dos últimas décadas, la Educación Religiosa Escolar (ERE) ha experimentado un avance significativo en cuanto a la reflexión jurídica, epistemológica, didáctica y pedagógica proveniente de la academia y de las universidades que ofrecen programas de licenciatura en educación religiosa. Como señalan Reyes y Meza (2020), la educación religiosa se ha convertido en un desafío importante que requiere atención tanto por parte de los gobiernos como de las instituciones seculares y religiosas. Asimismo, resulta fundamental para quienes defienden la libertad religiosa y el derecho practicar distintos credos, dentro de un marco de política pública que respete también los derechos de los ciudadanos no religiosos. En este capítulo se

enfatisa la valiosa contribución de los maestros(as) del colectivo¹, quienes con sus reflexiones e investigaciones nutren las ideas aquí desarrolladas.

Actualmente, la ERE es una asignatura fundamental en el plan de estudios de las instituciones educativas oficiales y privadas del país. Esta área contribuye significativamente al conocimiento y comprensión de los condicionamientos culturales que influyen en la identidad de los educandos, sus familias y las sociedades a las que pertenecen. Además, dado que la escuela es un espacio privilegiado para la formación integral del ser humano, la ERE debe promover el desarrollo de todas las dimensiones de la personalidad de los estudiantes, incluyendo la dimensión religiosa – trascendente – espiritual.

Este enfoque se fundamenta en tres perspectivas principales: *en primer lugar*, la legislación colombiana promueve la formación integral del ser humano, abarcando sus diversas dimensiones, incluida la dimensión religiosa o espiritual trascendente. *En segundo lugar*, en el aula de clase, el proceso de enseñanza-aprendizaje de esta asignatura implica el desafío diario para el docente de ERE de hacer esta área atractiva, útil y significativa para el estudiante, quien llega al aula con sus realidades, contextos, intereses, sentimientos y creencias (o no creencias). Finalmente, una *tercera perspectiva*, desde una visión esperanzadora, consiste en ofrecer un diálogo plural sobre los aportes de la ERE a la formación integral de los(as) estudiantes, teniendo como eje la religiosidad y la espiritualidad, entendidas como realidades y oportunidades para resignificar el sentido y las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje.

En este contexto, y frente a la diversidad, la secularización y el laicismo que caracterizan el presente, así como las variadas actitudes hacia la religión en las escuelas, se hace urgente reflexionar sobre los atributos de una ERE adecuada para la actualidad. Debemos reconocer su importancia, utilidad y contribución a la formación completa de los individuos.

1 Somos un colectivo de maestros y maestras de ERE y disciplinas afines (como las humanidades), proveniente de diversas regiones del país y del extranjero, interesados en reflexionar sobre la naturaleza y sentido de esta área desde una perspectiva académica, pedagógica, didáctica y legal. Nuestro propósito es ofrecer a la comunidad académica y a nuestros colegas una propuesta educativa con una visión pluricultural, abierta a los cambios que experimenta el fenómeno religioso, y que contribuya a la formación integral de los estudiantes.

La ERE, un área fundamental y obligatoria

Este apartado tiene como objetivo exponer de manera concisa el marco legal que regula la naturaleza, el sentido y las dinámicas del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ERE. En primer lugar, es pertinente destacar el aporte de Ramírez (2021), quien menciona que, a lo largo de la historia de Colombia, han existido varios intentos legislativos para promover en las escuelas una postura pluralista en el ámbito religioso, que trascienda la simple tolerancia superficial.

La Constitución Política de 1991, por ejemplo, presenta al país como una república pluralista (art. 1) y establece que en los establecimientos educativos del Estado nadie puede ser obligado a recibir educación religiosa (art. 68, núm. 4). Además, garantiza la libertad de conciencia (art. 18) y la libertad de cultos (art. 19), asignando a la educación la tarea de formar de manera integral (Ley 115 de 1994, art. 5, núm. 2). La misma ley establece la educación religiosa como un área obligatoria y fundamental (art. 23) y garantiza el derecho a recibirla, sin que ello vulnere las garantías constitucionales (art. 24). En este sentido, es crucial que la escuela promueva el respeto por la diversidad religiosa, según lo estipulado en la Ley 133 de 1994 (art. 6, lit. h), evitando la exclusividad hacia una única confesión, de acuerdo con el Decreto 354 de 1998 (art. 7). Así, la escuela debe fomentar el desarrollo espiritual del individuo, respetando la concepción integral de la persona en su dimensión trascendente, conforme a lo señalado en el Decreto 4500 de 2006 (art. 3), en la Ley 115 (art. 5, lit. 1) y en el Decreto 1075 de 2015 (art. 1.1.1.1, núm. 6). Más recientemente, se emitió la Circular 21 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2023) en relación con la ERE y la libertad religiosa, orientada al alcance del ODS 4: Educación de calidad para la paz.

Delimitado el marco legal de la ERE, es necesario subrayar algunas consideraciones sobre su naturaleza e importancia en la formación integral de los estudiantes. En primer lugar, la ERE se considera un área fundamental según la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994, art. 23), y su propósito es contribuir a la formación integral que la escuela persigue, promoviendo el desarrollo de la dimensión religiosa del individuo y el entendimiento de lo religioso como parte de la cultura (Meza et ál., 2015). En segundo lugar, esta educación se basa en una visión completa de la persona, reconociendo su dimensión trascendente y considerando tanto aspectos académicos como

formativos (Decreto 4500 de 2006, art. 3). En tercer lugar, se entiende que la educación religiosa es una formación significativa y decisiva para las personas, incluyendo a niños, niñas, adolescentes y jóvenes, razón por la cual la Ley 115 de 1994 la incluye entre sus fines y objetivos, estableciéndola como un área fundamental y obligatoria.

Un cuarto aspecto relevante surge de la interpretación legal de la ERE. La Ley 115 de 1994 establece que la ERE es una disciplina obligatoria (art. 23). No obstante, el mismo artículo reconoce que la familia del estudiante tiene la potestad de decidir sobre su formación moral y religiosa, según el parágrafo 4 y el artículo 24, con el fin de garantizar el respeto a sus derechos constitucionales. Aun así, la ley ofrece otra perspectiva, presentando la ERE como un área destinada a la formación de la dimensión espiritual, conforme los artículos 5, 1; 15, h; y 16 de la Ley 115. Esto demuestra que el propósito de esta área no se limita a proporcionar conocimientos, sino que profundiza en su contenido para brindar sentido a la existencia (Naranjo y Moncada, 2019).

El aula de clase: un espacio de pluralidad religiosa

El aula de Educación Religiosa Escolar (ERE) es un espacio donde convergen niños, niñas, adolescentes y jóvenes con diversas creencias religiosas. Estas creencias pueden ser heredadas de sus familias y tradiciones o adquiridas por conocimiento y convicción personal. Reconocer la diversidad religiosa de los estudiantes en las instituciones educativas del país es fundamental para garantizar un ambiente de respeto y tolerancia.

En Colombia, existen múltiples grupos o identidades cristianas no católicas que han experimentado un crecimiento significativo (Meneses, 2020). Esto responde a la importancia que tiene la religión en el país; algunos sociólogos incluso consideran que la religión es la institución central en la sociedad colombiana. Esta búsqueda de expresión religiosa ha llevado a muchas personas, principalmente de tradiciones cristianas, a vivir su fe en identidades o grupos religiosos que ganan cada vez más adeptos. Algunas de estas identidades en Colombia, de raíz cristiana, incluyen evangélicos, pentecostales, adventistas, cuadrangulares, interamericanos, asambleas de Dios, trinitarios y bautistas, entre otros (Zuluaga, 1992).

Una revisión documental sobre el tema permite comprender la diversidad religiosa actual en Colombia. Beltrán (2020) analiza estadísticas que evidencian un proceso de pluralización religiosa en la sociedad colombiana.

Aunque las cifras pueden variar, encuestas recientes muestran que, en el país y en el resto de América Latina, el porcentaje de católicos ha disminuido (actualmente representa entre el 73 % y el 79 % de la población), mientras que otras expresiones religiosas, como los evangélicos y pentecostales, están en aumento (constituyen entre el 13 % y el 14 %). Además, existe un grupo de personas no afiliadas a ninguna confesión religiosa, incluyendo ateos y agnósticos, que suman entre el 6 % y el 11 % de la población, mientras que las demás confesiones religiosas representan aproximadamente el 2 %.

Aunque la primera encuesta relevante se realizó en 2006, sigue siendo significativa por su carácter pionero y la riqueza de datos aportados. Con una muestra de 5595 estudiantes de noveno grado, este estudio es un referente en sociología religiosa. Beltrán Cely menciona que, en esa época, ya se identificaba una mayor diversidad religiosa comparada con años anteriores a la promulgación de la Constitución de 1991.

Un estudio de 2009 dirigido por el Dr. William Beltrán, docente de la Universidad Nacional, reveló que la mayoría de los estudiantes colombianos (76 %) se identifican como creyentes, un 19 % como religiosos tradicionales y un 5 % como ateos. La mayoría de los estudiantes se consideran católicos (78.4 %), seguidos por cristianos evangélicos (11.8 %), protestantes y pentecostales (13 % en total), ateos (5.3 %) y testigos de Jehová (1.2 %). Estos datos sugieren que la religión sigue siendo importante para muchos jóvenes colombianos, aunque también crece el número de personas que no se identifican con ninguna religión. Este cambio se debe a factores como la secularización de la sociedad colombiana, el aumento de la migración desde países no católicos y la influencia de las redes sociales.

El estudio de Beltrán también identificó identidades religiosas minoritarias en Colombia, como adventistas (0.8 %), budistas (0.2 %), musulmanes (0.0 %), mormones (0.2 %), judíos (0.1 %) y otros (0.9 %). Aunque estas identidades son minoritarias, deben ser respetadas, ya que los adolescentes que se identifican con ellas suelen experimentar sentimientos profundos hacia su fe.

Dentro del grupo denominado “otros” se observó la presencia de creencias menos comunes, lo que resalta la pluralidad y libertad de elección en la religiosidad individual. Este grupo incluía rastafaris (10 representantes), personas que creen en Dios sin seguir una religión (8), cientólogos (3), achostatas, agnósticos, jainistas, satánicos y taoístas (2 cada uno), y otras identidades religiosas como anglicanos, anticlericales, asatrú, Brahma

Kumaris, chamánicos, seguidores de dioses mitológicos, espiritistas, evolucionistas, miembros de de La Luz del Mundo, las Almas, masones, nadaístas, ortodoxos y seguidores de religiones afrodescendientes y yoruba (1 cada uno), sumando un total de 46 representantes de estas minorías religiosas e ideológicas (Beltrán, 2009, p. 30).

Para confirmar la pluralidad en el aula de ERE, es relevante el estudio del Dr. José María Siciliani Barraza, titulado *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia: análisis estadístico e interpretación*. Esta investigación, de enfoque empírico y cuantitativo, exploró el fenómeno religioso entre jóvenes mediante una encuesta realizada en 2016 y 2017, a 1697 estudiantes de undécimo grado en colegios católicos del país.

Los resultados, a pesar del menor tamaño de muestra comparado con el análisis de Beltrán, son significativos, especialmente al tratarse de adolescentes que reciben una educación religiosa específicamente católica. En este apartado, se destaca la pregunta número 65 de la encuesta, con el propósito de confirmar la premisa de la pluralidad en el aula de ERE. Esta diversidad plantea un desafío importante para el trabajo del maestro y, en consecuencia, evidencia la necesidad de replantear los planes de estudio y los procesos de enseñanza-aprendizaje.

La pregunta formulada en la encuesta fue la siguiente: “¿Te reconoces en algunas de las siguientes religiones, convicciones o filosofías? ¿Cuál o cuáles?” Las respuestas de los estudiantes fueron: catolicismo (39.4 %), ateísmo (8.4 %), budismo (7.3 %), testigos de Jehová (6.0 %), judaísmo (5.7 %), agnosticismo (5.4 %), protestantismo (3.6 %), hinduismo (3.5 %), islamismo (3.0 %), cristianismo ortodoxo (2.4 %), moralismo laico (2.0 %), anglicanismo (0.9 %), y ninguna de las anteriores (42.6 %). Según estos datos, el 57.4 % de los jóvenes se identifica con al menos una religión o filosofía. Sin embargo, esta identificación no implica necesariamente que todos ellos practiquen las religiones con las que se reconocen. El 42.6 % restante no se identifica con las opciones propuestas, lo que sugiere un reconocimiento débil hacia las expresiones religiosas predominantes o, al menos, hacia las religiones incluidas en la lista.

El porcentaje de estudiantes que se identifica con el catolicismo (39.4 %) es el más alto en comparación con otras denominaciones religiosas, como el budismo o los testigos de Jehová. No obstante, también se observa una pluralización de afiliaciones religiosas. La suma de las religiones y convicciones filosóficas alcanza el 87.6 %. Dividiendo este dato entre

el 57.4 % de los jóvenes que se reconocen en alguna religión, se obtiene un promedio de 1.5 afiliaciones por estudiante. En otras palabras, algunos jóvenes se identifican con más de una religión (Siciliani, 2021, pp. 18-19).

Las estadísticas reflejan claramente la diversidad cultural y religiosa de los estudiantes en el sistema educativo actual del país. Frente a esta realidad, es necesario identificar algunas premisas en torno a este fenómeno y plantear ideas sobre cómo la pluralidad religiosa en el aula puede considerarse una riqueza, y no una amenaza, para el desarrollo de la clase de ERE.

El crecimiento de la diversidad religiosa es evidente y se confirma como una tendencia en la forma en que las nuevas generaciones viven la religiosidad. Los estudiantes aceptan e interiorizan más de una creencia religiosa o filosofía de vida, a pesar de que estas doctrinas o ideologías puedan entrar en contradicción entre sí. La clase de ERE debe fomentar un ambiente de pluralismo religioso, donde se respeten y valoren todas las opiniones, creencias, formas de ser, vestimenta, pensamientos o expresiones diferentes, siempre que estas no representen un perjuicio para el bienestar común.

Siguiendo las ideas de Isabel Corpas (2012) sobre la importancia de incorporar el pluralismo religioso en el ámbito escolar, especialmente en los procesos de enseñanza-aprendizaje de la ERE, se destaca que Colombia es un país diverso y multicultural, lo cual implica que su identidad cultural es plural. Cualquier sistema de creencias religiosas que busque ser compartido en este contexto debe respetar esa realidad: la necesidad de valorar al otro en su forma de pensar y sentir. La transformación del paradigma social crea un entorno propicio para la construcción del pensamiento crítico, que a su vez fomenta en el estudiante una identidad religiosa reflexiva y estimulante para su espiritualidad y propósito de vida, dentro de un espacio académico.

Por lo tanto, es esencial que el docente de ERE comprenda la identidad religiosa de los jóvenes, la cual se ha configurado previamente en la emocionalidad de los adolescentes a través de su entorno social más cercano. Ignorar esta sacralidad en la intimidad de cada adolescente, así como las diversas formas en que se expresan sus creencias, limita la posibilidad de un aprendizaje significativo que represente una experiencia enriquecedora tanto para los estudiantes como para los educadores. Sería una pérdida de oportunidad para la formación de una conciencia crítica en los estudiantes, que les permita pensar, reflexionar y cuestionar con agudeza el fenómeno religioso en sus dimensiones histórica, social y psicológica, dimensiones que abarcan toda la realidad humana.

El contexto actual de la ERE es diferente, pues la sociedad ha pasado de ser uniforme a ser plural, y la población colombiana ha experimentado una diversificación religiosa, dejando atrás su predominante identidad católica. Este cambio de paradigma plantea la necesidad de revisar los criterios y enfoques de la ERE para adaptarlos a la realidad contemporánea.

La religiosidad y la espiritualidad en el aula

Desde su origen, el aula de clase de la ERE ha privilegiado la enseñanza de la tradición religiosa del cristianismo católico como único discurso teológico válido. La mayoría de los estudiantes relaciona su clase de Religión con el aprendizaje de la doctrina católica (Beltrán, 2020), lo cual orienta la ERE más hacia la religiosidad que hacia el cultivo de la espiritualidad.

En vista de lo anterior, una tarea fundamental de la ERE, enfocada en la importancia del pluralismo religioso, la espiritualidad y la trascendencia humana (Rincón, 2022), es abordar la realidad de múltiples identidades religiosas en las aulas. La ERE debe ofrecer una visión universalista de las distintas formas de experiencia religiosa y sus modos de expresión como objeto de estudio del fenómeno religioso, considerando su diversidad y su relación con la vida de los grupos sociales.

La ERE promueve en el educando las dimensiones espiritual y religiosa, vinculándolas con el aspecto sociocultural y la religión, con el objetivo de formar jóvenes con un pensamiento reflexivo, analítico y crítico, para que “sepan dar sentido a la existencia última de su vida; integre fe y vida en lo cotidiano; establezca relaciones dialógicas con los otros” (Meza et ál., 2015).

La intención de este apartado, en conexión con los anteriores, es delimitar la comprensión de religiosidad y espiritualidad desde una perspectiva diversa, finalizando con una propuesta de comprensión del horizonte o finalidad de la ERE que sirva como punto de reflexión para los docentes en la planeación y práctica de la ERE en el proceso de enseñanza-aprendizaje.

La religiosidad

El ser humano, desde su dimensión trascendente, busca sentido y configura su proyecto de vida a través de su relación con lo divino, lo cual se expresa en la experiencia religiosa. La religiosidad es un aspecto fundamental de

la vida humana que ayuda a las personas a comprenderse a sí mismas y al prójimo con quien comparten la vida. En este sentido, son especialmente relevantes las observaciones de Emile Durkheim, quien señala sobre la esencia de la religión: “Una religión es un sistema solidario de creencias y de prácticas relativas a las cosas sagradas que unen en una misma comunidad moral, llamada Iglesia, a todos aquellos que adhieren a ellas” (Durkheim, 1993, p. 15).

Es importante destacar, como se ha señalado en investigaciones de Nieto y Pinto (2017), Beltrán (2020), Moncada (2020) y Siciliani (2021), que la religión desempeña un papel fundamental en la formación y consolidación de identidades. Esto abarca no solo aspectos de naturaleza religiosa, sino también la construcción de la autoimagen y la percepción general que cada persona desarrolla internamente sobre su entorno.

De acuerdo con Ordoñez (2021), la religiosidad se compone de dos dimensiones que abarcan todo el ser humano. La primera, y más importante, se refiere a los actos internos, como la devoción y la oración. La segunda dimensión está relacionada con los actos exteriores, que se subordinan a los actos internos e incluyen prácticas de adoración, servicio social, trabajo comunitario, evangelización y sacrificio externo.

Es relevante observar la realidad en el aula, donde cada estudiante llega con una herencia religiosa proveniente de su familia o entorno cercano. La identidad religiosa es un elemento previamente formado en el entorno social de cada estudiante, aunque, lamentablemente, en muchos casos, este aspecto es desatendido. Así lo han señalado diversas investigaciones sobre cómo los docentes de ERE en distintos colegios suelen descuidar este aspecto, pese a que la ley establece que el estudio de lo religioso debe tener una orientación aconfesional.

Lo anterior expresa una preocupación, dado que en la sociedad actual persiste una fuerte influencia del imaginario religioso, legado de tradiciones heredadas que las generaciones jóvenes suelen preservar y practicar con respeto. Este aspecto es esencial para los educadores, pues se ajusta al marco legal vigente (Ordoñez, 2021). Cada persona tiene su forma particular de entender la fe y las prácticas religiosas que ha heredado, lo cual es significativo en el contexto del cambio de época que atraviesa la humanidad en la actualidad. Es erróneo asumir que la doctrina católica es el único conocimiento que debe transmitirse como cultura religiosa en las instituciones educativas del país.

La falta de atención por parte de algunos docentes hacia la religiosidad íntima de los estudiantes ha generado una reacción inevitable: se observa un creciente desinterés de los jóvenes hacia lo que sus profesores les transmiten sobre Dios, la fe y la religión en la asignatura de ERE. Esta apatía no se debe únicamente a la poca importancia que algunos docentes le otorgan al verdadero sentimiento religioso de los adolescentes. Existen diversos factores que han llevado a estos jóvenes a adoptar una actitud indiferente hacia la ERE, pero destaca principalmente la falta de empatía de los educadores hacia la realidad de los estudiantes en muchos casos. No es un secreto que en las relaciones humanas, las transferencias emocionales tienen un papel determinante, lo que lleva a afirmar que en las dinámicas sociales, la reciprocidad, o su ausencia, tienen un significado trascendental.

Espiritualidad

El abordaje de este eje teórico responde a la imperiosa necesidad de resignificar la clase de ERE desde una perspectiva de espiritualidad. La ERE es un área de gran importancia y de carácter obligatorio, cuyo propósito es cultivar y fortalecer la dimensión espiritual en los estudiantes. Esta dimensión es fundamental en el ámbito educativo, ya que permite el desarrollo de una conciencia crítica y responde a los diversos interrogantes relacionados con la búsqueda de sentido personal. A través de estos cuestionamientos, el individuo consolida su proyecto de vida personal, que, desde la libertad, debe orientarse hacia el bien común y la construcción de una comunidad.

En primer lugar, es pertinente referirse a la comprensión de espiritualidad en varios autores, con el propósito de establecer un marco de entendimiento y horizonte, de tal forma que la clase de ERE contribuya efectivamente al cultivo de la dimensión espiritual en los estudiantes.

Para Jon Sobrino (1996), citado por Ferreira (2020), la *espiritualidad* se concibe como una experiencia integral de la persona, que enfrenta su propia existencia y construye su historia personal y comunitaria. Esta espiritualidad se refleja en la actitud de cada individuo hacia el mundo y en la manera en que enfrenta las complejidades de la vida cotidiana, identificándose como un ser único e irreplicable, sin dejar de lado su dimensión social. En relación con lo expresado por Sobrino, Casaldáliga (1993) añade:

Cuanto más conscientemente vive y actúa una persona, más cultiva sus valores, su ideal, su mística, sus opciones profundas, su utopía. Cuanta más espiritualidad tiene, más profundo y rico es su hondón. Su espiritualidad será la talla de su propia humanidad. (p. 81)

Desde esta perspectiva, la espiritualidad permite a una persona asumir su vida como una responsabilidad y una exigencia personal para mejorar, crecer integralmente y, de esta forma, contribuir al progreso de la sociedad. La espiritualidad es la experiencia intrínseca de estar vivos, como lo describe Gallegos (2005). Este autor enfatiza que la espiritualidad no debe confundirse con un conjunto de prácticas espirituales o religiosas, como la oración, la meditación, los ejercicios ascéticos o los compromisos de cambio social. En su planteamiento, la espiritualidad se comprende como la experiencia fundamental de lo humano, la cual permite a las personas diferenciarse de otros seres vivos. Gallegos distingue claramente la espiritualidad de ciertos ritos religiosos, para evitar reducir esta experiencia únicamente a prácticas celebrativas, y destaca su significado y realidad propios como dimensión humana esencial que anima, trasciende y guía acciones coherentes entre la comprensión espiritual y la vida cotidiana, tanto a nivel personal como social.

En línea con lo anterior, es importante resaltar que uno de los propósitos de la espiritualidad es fortalecer lo espiritual en un ambiente más efectivo, significativo y solidario, donde las acciones humanas respondan a la realidad. Estas acciones deben estar impregnadas de lo espiritual, añadiendo un valor especial a las tareas cotidianas que se realizan día a día.

Podemos ilustrarlo comparando el espíritu con el “combustible” que impulsa la máquina, siendo la espiritualidad el resultado de este impulso. Por tanto, es fundamental comprender que para alcanzar ciertas experiencias trascendentes, es imprescindible utilizar ese “combustible” que proporciona fuerza, vida y actúa como eje transversal que impulsa y activa la espiritualidad en diversas vivencias humanas. En relación con este sentido del espíritu, Boff (2001) señala:

El espíritu no es una sustancia, sino el modo de ser propio del ser humano, cuya esencia es la libertad, seguramente somos seres de libertad porque plasmamos la vida y el mundo, pero el espíritu no es exclusivo del ser humano ni puede ser desconectado del proceso

evolutivo. Pertenece al cuadro cosmológico. Es la expresión más alta de la vida, sustentada a su vez por el resto del universo. (p. 1)

El concepto de espiritualidad va más allá de la experiencia religiosa, aunque se relaciona con ella. La espiritualidad es un componente antropológico esencial de la persona; somos seres racionales de naturaleza espiritual. Por ende, en el ser humano se percibe un afán de trascendencia, una búsqueda de sentido que sobrepasa lo cotidiano y lo mundano, y que inevitablemente lo lleva a reflexionar sobre aspectos esenciales que evocan respuestas trascendentales, especialmente frente a aquellos interrogantes existenciales que todo ser humano se plantea a lo largo de su vida. La dimensión espiritual constituye, así, un método para superar el sinsentido. Desde esta perspectiva, se establece que:

El ser humano se rebela ante estas realidades. Este ser humano, sin embargo, tiende a la totalidad. Por eso mismo siente con tanta intensidad sus necesidades y limitaciones y busca superarlas a través del encuentro con una experiencia trascendente. (Croatto, 2003, p. 39)

En este contexto, es válido afirmar que la espiritualidad es clave en el descubrimiento personal de cada individuo, permitiéndole también descubrir a los otros. En el caso de existir una experiencia religiosa, facilita el encuentro con el Otro, entendido como un ser sustancial e independiente que comparte su existencia con los demás. Así, se infiere que, en esencia, la espiritualidad puede asumirse tanto desde una perspectiva religiosa como desde una perspectiva laica, relacionada con la alteridad, la fraternización y la caridad, especialmente hacia quienes más lo necesitan.

A partir de esto es claro percibir que la espiritualidad moldea al ser humano, le permite auto descubrirse y que otros le descubran y no solo transformarse a sí mismo, sino a la comunidad que interactúa con esta esencia producto de la dimensión espiritual. Sin embargo, el colectivo no percibe supuestos metafísicos o trascendentales presentes en la persona; estos son percibidos en el interior humano; lo que el otro sí es capaz de percibir son acciones concretas que el ser humano desarrolla tras encontrar sentido y transformar

la vida en función a la experiencia trascendente. (Palacio, 2015, pp. 463-464)

Comprender la espiritualidad como una posibilidad de cultivar la interioridad humana es una necesidad actual (Naranjo y Moncada, 2019). Esto no implica un enfoque intimista o individualista, sino más bien una búsqueda de autoconocimiento y desarrollo personal, fundamentados en la construcción de un sentido de vida que refleje la apertura humana hacia la comprensión de diversas realidades. De esta manera, la espiritualidad posibilita la resignificación, emancipación, vinculación y transformación de la vida cotidiana, impulsada por la autonomía personal y en busca de la verdad y la libertad. Desde esta perspectiva, la espiritualidad, orientada en la vida de los educandos, les permite trascender su individualidad, basándose en el conocimiento interno, para conectar con los demás como complemento de su formación y madurez personal, superando el individualismo que los aleja de la posibilidad de crecimiento y superación personal.

En el desarrollo de la ERE, es esencial que el educador se esfuerce por fortalecer la dimensión espiritual de los estudiantes, dado que, como se ha mencionado en este apartado, este componente es fundamental en la persona. Sin embargo, en la planeación pedagógica debe asumirse ciertas condiciones para que esta labor dé los frutos esperados:

Antes de pensar la forma en que la espiritualidad pueda ingresar al currículo escolar, se necesita la superación de las posturas pedagógicas tradicionales que reducen la educación a la transmisión de conocimiento, pues, definido como un cultivo de la interioridad y del sentido de vida, lo espiritual propende por el autoconocimiento, la búsqueda de la verdad, la resignificación de la cotidianidad y la transformación de la identidad con miras a la resolución de los problemas del diario vivir. (Naranjo y Moncada, 2019, p. 35)

Lo anterior plantea la necesidad de revisar el currículo de la ERE. No obstante, el docente enfrenta un gran reto, ya que le corresponde llevar a cabo una reflexión pedagógica seria y consciente sobre la forma en que desarrolla los procesos de enseñanza-aprendizaje. Esto implica resignificar y reaprender el arte de enseñar ERE, con apertura hacia la riqueza de la reflexión

investigativa y, por supuesto, hacia las particularidades de los contextos e identidades religiosas de los estudiantes.

Finalidad de la ERE desde una perspectiva pluralista

Este apartado tiene como objetivo resignificar de la finalidad de la Educación Religiosa Escolar (ERE) para que sea útil tanto a maestros licenciados en el área como a docentes de otras disciplinas encargados de enseñarla. Se busca ofrecer un recurso claro que permita estructurar un plan de aula que abarque los aspectos esenciales y pertinentes de este espacio académico, fundamental y obligatorio.

Existen diversas razones que dan sentido a la ERE, según el aporte de Reyes y Meza (2020). Estas incluyen el reconocimiento de lo religioso como una dimensión intrínseca a la condición humana, la búsqueda de sentido existencial, el anhelo de conocimiento sobre lo religioso, su relevancia como expresión cultural, el fomento del diálogo intercultural y su papel en la consolidación de las sociedades. Asimismo, la ERE contribuye a la formación del *homo religiosus* mediante actos educativos, sin implicar una confesionalidad específica, sino promoviendo una apertura total hacia lo religioso como una expresión inherente al ser humano en contextos culturales específicos.

A la pregunta: ¿En qué se fundamenta la ERE?, se puede responder que su base es una concepción integral de la persona, tomando como referente su apertura y considerando tanto los aspectos conceptuales como formativos (Decreto 4500 de 2006, art. 3). En el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje de la ERE está la persona, núcleo y razón de ser de los procesos educativos. El área debe fomentar la integración y humanización de la comunidad educativa, promoviendo proyectos que trasciendan las aulas y lleguen a todos los rincones de la familia y la sociedad.

A la pregunta: ¿Qué tareas tiene la ERE?, es posible señalar las siguientes: ubicarse como una disciplina de conocimiento y formación; crear redes y comunidades de aprendizaje con otras áreas de conocimiento, desarrollando planes y proyectos de aprendizaje transversal; favorecer la comprensión de la pluralidad cultural y religiosa del estudiante, valorando el acervo religioso y espiritual de su familia; armonizar y garantizar la libertad de conciencia, la libertad religiosa y de cultos; promover el respeto y la tolerancia en la diversidad religiosa, contribuyendo a una sana convivencia y desarrollando

la humanidad en cada estudiante. Además, es fundamental que los docentes de ERE, como menciona Güiza-González (2022), conozcan y empleen herramientas virtuales, plataformas digitales, redes sociales y otros recursos accesibles y cotidianos para los estudiantes, favoreciendo así el proceso de enseñanza-aprendizaje.

A manera de conclusión y siguiendo a Meza et ál. (2015), los fines de la ERE pueden resumirse de la siguiente manera:

- √ Propiciar un acercamiento a la tradición cultural y religiosa.
- √ Contribuir a la búsqueda de un sentido último en la vida.
- √ Fomentar el compromiso histórico para lograr un mundo diverso y renovado.
- √ Facilitar un conocimiento adecuado sobre religión, lo religioso y la religiosidad.
- √ Comprender los valores y significados de la religión.
- √ Desarrollar la dimensión religiosa y tomar decisiones respecto a los valores y significados religiosos.

Conclusiones

A lo largo de la historia, ha sido esencial proporcionar una educación en la dimensión religiosa, espiritual y trascendente del individuo, ya que forma parte fundamental de su desarrollo integral. Sin embargo, esta formación debe abarcar las diversas cosmovisiones presentes en contextos como el de Colombia, donde existen diferentes creencias religiosas. Lamentablemente, algunas de estas perspectivas han sido favorecidas mientras que otras han sido ignoradas, sin reconocer la importancia y el valor que pueden aportar a la formación integral del ser humano.

En Colombia, se han logrado avances significativos respecto a la identidad de la Educación Religiosa Escolar (ERE). No obstante, aún se requiere un mayor compromiso por parte del Estado en garantizar la libertad religiosa. Actualmente, no existen estándares nacionales que rijan la enseñanza religiosa, y este asunto ha quedado en manos de las secretarías de educación, lo que impide una unificación de criterios y desvaloriza la importancia de la ERE dentro del sistema educativo nacional.

Es importante destacar las nuevas propuestas que promueven una ERE basada en diferentes dimensiones del ser humano, tales como la espiritualidad (Pico et ál., 2018; Naranjo y Moncada, 2019; López, 2019), lo religioso

(Meza y Reyes, 2018; Cuellar y Moncada, 2019) y lo trascendente (Moncada, 2020). Estos enfoques pueden ser la base para desarrollar una educación religiosa libre de proselitismo y para evitar prácticas de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas en Colombia.

La ERE se ha encontrado en una encrucijada no resuelta en el tiempo, debido a la naturaleza dual de su obligatoriedad y fundamentalidad, establecida por la Ley 115 de 1994, frente al derecho de los padres a elegir el tipo de educación para sus hijos menores y el mandado de que, en establecimientos del Estado, nadie puede ser obligado a recibir educación religiosa (art. 24). Esta dualidad coloca a la asignatura entre dos posibilidades excluyentes: una imposición confesional rígida o un indiferentismo total.

El pluralismo religioso ha permitido una visión más clara de la unidad subyacente entre diferentes creencias, y la ERE puede fortalecer esta perspectiva al abordar la dimensión espiritual de la persona desde una posición abierta y holística, interrogándose continuamente sobre el sentido de la vida. De esta forma, la ERE acompaña todo el proceso de desarrollo espiritual, contribuyendo a la formación integral del individuo, entendida como el proceso que permite la construcción y desarrollo de las distintas dimensiones de la persona.

La ERE es significativa por su contribución a la educación en valores, pues constituye una necesidad permanente para alcanzar el bienestar personal, espiritual y social. La capacidad de convivir satisfactoriamente en sociedad depende, en gran medida, de esta educación en valores, que promueve una vida ciudadana de calidad.

Es responsabilidad de la ERE, es decir, de los profesores, expertos e investigadores, fortalecer su base epistemológica para enriquecer las preguntas sobre el qué, el por qué y el para qué de la educación religiosa en la escuela. Al tener una comprensión clara de su naturaleza, intención, sentido y legitimación, se establecería una base sólida para desarrollar diseños curriculares y didácticos que contribuyan a la comprensión y expresión de lo religioso en la vida humana.

Para comprender la espiritualidad en el ser humano como una expresión de su interior, es necesario entender su estrecha relación con la religiosidad. Históricamente, la espiritualidad ha estado vinculada con lo religioso y la conexión con lo divino. Sin embargo, a medida que ha avanzado el desarrollo humano, se ha abierto un espacio para entender la espiritualidad incluso en los contextos más competitivos y exigentes de la vida.

La ERE debe fomentar una espiritualidad que permita al individuo conectarse consigo mismo, pero sin quedarse inmerso en su interior. Esta espiritualidad le impulsa a salir de sí mismo y encontrarse con los demás, lo cual se convierte en un complemento para su propio crecimiento. En esta relación de reciprocidad, se logra un aprendizaje dinámico que trasciende lo intelectual, nutriéndose de la conexión del individuo consigo mismo y con su entorno. Es fundamental evitar que la ERE se reduzca a un simple ritualismo celebrativo, como ocurre en ciertos aspectos de la religiosidad.

La espiritualidad puede entenderse como la experiencia única de la realidad interior en cada ser humano, una expresión de su yo y la capacidad de trascender para conectar con los demás. Esta vivencia, compartida con otros individuos o con lo trascendente, origina diversas formas de espiritualidad en la actualidad. A través de este proceso, el individuo se enriquece y fortalece en otras dimensiones, comprendiendo la importancia de las relaciones con los demás en su vida. Es fundamental que los jóvenes desarrollen una identidad espiritual clara que los guíe y les permita enfrentar los desafíos del mundo con determinación.

Cada ser humano, en su búsqueda de felicidad y lo trascendental, tiene una espiritualidad propia y única. Por ello, existen tantas espiritualidades como individuos. Cada persona es dueña de su mundo interior y tiene la capacidad de cultivarlo y hacerlo crecer. Cada espiritualidad ofrece un camino particular y distintivo para acceder a la transcendencia.

Referencias

- Ballesteros, I., Peñaranda, M., Mahecha, G., Bonilla, J., Ibarra, V., Moncada, C., Escobar, J. y Cuellar, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Unicatólica y Editorial Bonaventuriana. <https://doi.org/10.52525/9789585389281>
- Beltrán, W. (2009). Diversidad y cambio religioso entre los jóvenes bogotanos. En *2.º Congreso Internacional Diversidad y dinámica del cristianismo en América Latina* (pp. 27-46). Universidad de San Buenaventura.
- Beltrán, W. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, 70, 1-29. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>
- Boff, L. (2001). *Espiritualidad, un camino de transformación*. Sal Terrae.

- Casaldáliga, V. (1993). *Espiritualidad de la Liberación*. Editorial Claret.
- Colombia. Decreto 354 de 1998. Por el cual se aprueba el Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas. Febrero 19 de 1998. D.O. núm. 43 245. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3278>
- Colombia. Decreto 4500 de 2006. Por medio del cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994. Diciembre 19 de 2006. D.O. núm. 46 487. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/1546945>
- Colombia. Ley 115 de 1994 Por la cual se expide la Ley General de Educación. Febrero 8 de 1994. D.O. núm. 41 214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Colombia. Ley 133 de 1994. Por la cual por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. Mayo 23 de 1994. D.O. núm. 41 369. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Constitución Política de Colombia [C.P.]. Julio 7 de 1991 (Colom.). <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Corpas, I. (2012). Educación religiosa escolar en contextos plurales: lectura teológica del caso colombiano. *Ciencias Sociales y Religión*, 14(17), 77-104. <https://doi.org/10.22456/1982-2650.26614>
- Croatto, J. (2003). *Experiencia de lo sagrado, estudio de la fenomenología de la religión*. Verbo Divino.
- Cuellar, N. y Moncada, C. [Ed.] (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia*. Cali, Valle: Sello Editorial Unicatólica. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53
- Durkheim, E. (1993). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.
- Ferreira, N. (2020). *La vivencia de la espiritualidad en los estudiantes de décimo grado del colegio San Pedro Claver de Bucaramanga a partir del Paradigma Pedagógico Ignaciano* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/22096>
- Gallegos, R. (2005). *Educación y Espiritualidad, La educación como practica espiritual*. Fundación Internacional para la Educación Holista.

- Güiza-González, W. (2022). Las clases virtuales en tiempos de pandemia desde la voz y mirada de los estudiantes. *Panorama*, 16(30), 284-298. <https://doi.org/10.15765/pnrm.v16i30.3307>
- López, C. (2019). La espiritualidad en el aula: una experiencia situada y sentida. *Revista Cultura*, 50(280), 19-21.
- Meneses, E. (2020). *Manifestaciones de la experiencia religiosa como posibilidad de una ERE desde una perspectiva pluralista y liberadora en los educandos de grado noveno de la Institución educativa Villas de San Ignacio* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/27571>
- Meza, J. y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista REER*, 8(2). 1-24. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/82>
- Meza, J., Suárez, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D. y Reyes, J. (2015). Educación religiosa escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar*, 15(28), 247-262. <https://doi.org/10.22518/16578953.291>
- Ministerio de Educación (MEN). (2023). *Circular 21*. MEN. <http://www.sedmagdalena.gov.co/Comunicados/2023/Circular-21-MEN.pdf>
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.15332/li.lib.2020.00216>
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Nieto, J. y Pinto, C. (2017). Fundehi, una opción por la persona desde la pedagogía comunitaria. En F. del Pozo, M. García, A. Zolá, y C. Astorga (Comps.), *Educación social. Retos para la transformación socioeducativa y para la paz*. (pp. 227-231). Universidad del Norte.
- Palacio, C. (2015). La espiritualidad como medio de desarrollo humano. *Cuestiones Teológicas*, 42(98), 459-481. <http://www.scielo.org.co/pdf/cteov/v42n98/v42n98a09.pdf>
- Ramírez, D. (2021). *Marco legal de la Educación Religiosa en Colombia* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/31954>
- Reyes, J. y Meza, J. (2020). Intelección, intención y sentido de la educación religiosa en la escuela. *Franciscanum*, 62(174), 1-26. <https://doi.org/10.21500/01201468.4886>

- Rincón, A. (2022). *Propuesta curricular en el plan de asignatura de ERE fundamentada en el pluralismo religioso para el grado 11° del Colegio Nuestra Señora del Carmen* [tesis de pregrado, Universidad Santo Tomás]. <http://hdl.handle.net/11634/44526>
- Siciliani, J. (2021). *Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia: análisis estadístico e interpretación*. Universidad de La Salle.
- Sobrino, J. (1996). *Espiritualidad y seguimiento de Jesús*. Sal Terrae.
- Zuluaga, F. (1992). Las sectas y nuevos movimientos religiosos no cristianos. *Theologica Xaveriana*, (104). <https://revistas.javeriana.edu.co/index.php/teoxaveriana/article/view/21886>

CAPÍTULO 4

APUESTAS, REFLEXIONES E INTERESES DE LA ERE DESDE LA PERSPECTIVA DEL CELAM

JOHN JAIRO PÉREZ VARGAS*

CARLOS ANDRÉS PINTO LÓPEZ**

CAMILO ALFONSO LÓPEZ SAAVEDRA***

EDUAR MIGUEL GENES ARGEL****

* Doctor en Educación. Magíster y especialista en Bioética. Licenciado en Teología. Profesor de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Correo electrónico: john-japeva@gmail.com

** Doctorando en Teología. Magíster en Educación. Teólogo. Docente de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: carlosandres2004@gmail.com

*** Doctor y magíster en Teología. Profesor asistente de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Correo electrónico: clopez.s@javeriana.edu.co

**** Doctorando en Educación. Magíster en Educación. Especialista en Ética y Pedagogía. Licenciado en Ciencias Religiosas. Abogado. Filósofo y teólogo. Correo electrónico: eduardmiguell1183@gmail.com

En últimas, lo que está en juego a través de la educación, en estos aspectos, no es simplemente una formación académica para que los individuos “se defiendan” en la sociedad, como si se tratase de una especie de apologética ontológica y epistemológica de corte darwinista. Lo que se pone en juego es la posibilidad de transformar varias de las causas estructurales de la violencia, el maltrato, la discriminación y la exclusión, para que cada uno de los que participan en la escuela se reconozca, desde sus particularidades diferenciadoras, como sujeto protagónico del cambio social y sea capaz de vivir y convivir en y por la pluralidad.

ISMAEL BALLESTEROS ET AL., *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia* (2022, p. 10)

En su misión de promover el Reino de Dios, la Iglesia Católica, encabezada por sus obispos, ha tenido la posibilidad de organizarse para orientar los rumbos pastorales de las comunidades. Así, fruto de la historia de América Latina, se celebró el Concilio Plenario Latinoamericano en la Roma en 1889, bajo el pontificado de León XIII, un evento que marcó el inicio de lo que luego sería la Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe (Celam). Este organismo tuvo su primer encuentro oficial en Río de Janeiro en 1955, bajo el pontificado de Pío XI.

La Conferencia fue constituida con el propósito de responder de manera cercana, pronta y efectiva a los retos pastorales y misionales de la región, y de promover la unidad eclesial. Desde el principio, esta institución se

propuso celebrar encuentros periódicos para fortalecer la labor misional de la Iglesia Católica en América Latina.

La educación ha sido un tema de gran relevancia en los desarrollos históricos de la región, abordado en profundidad por el Celam, especialmente en las conferencias de Medellín, Puebla y Aparecida. En este sentido, el presente capítulo ofrece un análisis del concepto de educación religiosa desde el Episcopado latinoamericano, situándose en un plano general que relaciona propuestas educativas con aspectos magisteriales que han influido en la historia del continente. Bajo esta perspectiva, se identifica el rol de la educación como un mecanismo para formar ciudadanos cristianos fieles tanto al gobierno como a la Iglesia Católica (Vargas y Gallego, 2019), lo que ha dado lugar a modelos educativos de influencia confesional en América Latina.

La perspectiva educativa eclesial se ha configurado de acuerdo con las intencionalidades pastorales en distintos momentos históricos de las sociedades latinoamericanas. Desde la creación del Celam, se ha mantenido la necesidad de desarrollar “[...] mediaciones y modelos propios para desarrollar y transmitir el contenido de la fe” (Santamaría-Rodríguez et ál., 2016, p. 215).

Un enfoque particular en este capítulo es la identificación del papel de la educación a partir de los cambios introducidos por el Concilio Vaticano II. Este concilio, con su intención renovadora, imprimió en los encuentros posteriores del Celam tensiones que han marcado las reflexiones pastorales en el continente, entre ellas, la libertad religiosa y el reconocimiento de la salvación en religiones no cristianas, como se expresa en las declaraciones *Dignitatis Humanae* (DH) y *Nostra Aetate* (NA). Por esta razón, el análisis aquí expuesto comienza con el Concilio Vaticano II y culmina en la Conferencia de Aparecida, con el fin de identificar algunos puntos comunes y los retos actuales en los enfoques educativos basados en los documentos concluyentes.

Educación en el Concilio Vaticano II

El análisis propuesto parte del Concilio Vaticano II, un acontecimiento que cristaliza un cambio de perspectiva largamente esperado sobre la relación entre la Iglesia y el mundo. Este Concilio es profundamente innovador respecto a la tradición precedente (Sánchez, 2012), pues supone un viraje y

una apuesta pastoral particular que influirán y determinarán muchas de las comprensiones magisteriales posteriores (Pérez et ál., 2020a).

En este contexto, el Concilio promulgó la declaración *Gravissimum Educationis* (GE), en la cual aborda el valor de la educación en los jóvenes y la importancia de priorizarla dentro de la formación cristiana. En dicha declaración se destaca que la educación es, para la sociedad, un deber tanto humano como sagrado y, en el caso de la comunidad cristiana, también un ministerio, dado que se espera la acción del Espíritu Santo (Viganò, 1968).

La declaración parte del derecho inalienable a una educación sin discriminación y adaptada a las necesidades contextuales y sociales del momento, teniendo como eje la persona (GE, n.º 3). Se enfatiza, además, el rol de las escuelas católicas, que materializan de manera especial la misión educativa de la Iglesia (GE, n.º 8). Aunque se resalta el papel de la Iglesia, en la actualidad esta propuesta humanizadora puede aplicarse en contextos diversos, promoviendo una educación donde la realización personal y comunitaria integral sea fundamental.

La familia también tiene un papel importante en la educación; el Concilio la reconoce como un agente fundamental tanto de la sociedad como de la Iglesia, ya que, como dadores de vida “[...] están gravemente obligados a la educación de la prole y, por tanto, ellos son los primeros y obligados educadores” (GE, n.º 8). No obstante, se aclara que no son los únicos educadores, y por ello deben articularse de diversas maneras con las estructuras educativas de la sociedad.

Este panorama general permite comprender el pronunciamiento sobre la educación en el marco de la declaración *Gravissimum Educationis*. Sin embargo, una lectura más amplia del Concilio Vaticano II evidencia otros enfoques sobre la educación que revelan una perspectiva específica en la intención del Concilio. Así, en la constitución dogmática *Lumen Gentium* (LG) 25 se pide que:

[...] en general, a las enseñanzas de los obispos se responda, por parte de los creyentes, con “religioso obsequio del espíritu” (*religioso animi obsequio*). El “acto de fe” solo es obligatorio cuando se trata de una verdad de la que nos consta con seguridad que ha sido revelada por Dios o definida infaliblemente por la Iglesia. Pero tales verdades son muchas menos de las que el común de la gente se imagina. De ahí la necesidad que todos tenemos de una sólida

formación teológica, para saber qué cosas estamos obligados a creer y también las cuestiones que son libremente opinables. (LG 25, 1)

Aquí se enfatiza la importancia de la formación teológica, no solo en el nivel de especialistas, sino como un factor importante —para su reflexión y aplicación— en la vida de los creyentes. La teología no es exclusiva del clero o de los académicos; es una tarea pastoral que también debe ser asumida por la comunidad de fe. Así, obispos, creyentes y la sociedad en general están llamados a promover y prepararse en este tipo de formación, aun desde diversas cosmovisiones y sistemas de creencias, para el desarrollo de la espiritualidad humana en el marco de las necesidades cotidianas (Naranjo y Moncada, 2019).

La constitución *Gaudium et Spes* (GS) subraya que la educación de los jóvenes, sin importar su origen social, debe orientarse hacia la formación de personas no solo cultas, sino con una sólida personalidad, como demanda cada vez más nuestro tiempo (GS, n.º 31). Además, destaca la importancia de un cuidado especial que “se ha de poner en la formación de los jóvenes tanto en la educación religiosa como en la educación civil” (GS, n.º 89), reconociendo que la educación es un hecho social y, por lo tanto, debe estar enfocada, en su particularidad, al bien de la sociedad (Moncada et ál., 2020).

Por su parte, en la declaración *Dignitatis Humanae* (DH), que enfatiza la libertad religiosa, se afirma que:

[...] se violan, además, los derechos de los padres, si se obliga a los hijos a asistir a lecciones escolares que no corresponden a la convicción religiosa de los padres o si se impone un único sistema de educación del que se excluye totalmente la formación religiosa. (DH, n.º 5)

Con ello, se destaca la libertad de conciencia y de creencias, principios comunes en la sociedad, y el Concilio se compromete a no imponer, sino a mediar, posibilitar y garantizar la educación. A la vez, llama la atención sobre la importancia fundamental de la formación religiosa, dado que esta es una realidad presente en la sociedad (Pico et ál., 2018).

El Concilio adoptó una disposición diferente en comparación con sus predecesores, dando un paso importante hacia el diálogo y reconociendo valores auténticamente cristianos en la secularidad sagrada, como la

alteridad y la caridad, que no se contraponen a las búsquedas humanas y la libertad religiosa (DH, 3). La Iglesia se hizo consciente de no ser poseedora de la verdad, sino más bien de estar guiada por ella. En este sentido, si en la historia la Iglesia en su acción evangelizadora atacó las creencias y símbolos sagrados de las comunidades ancestrales americanas, hoy se enfoca en reconocer el espíritu divino que puede manifestarse en ellas. Así, “La Iglesia católica no rechaza nada de lo que en estas religiones hay de santo y verdadero” (NA, 2).

A partir de estas reflexiones en torno a la educación, se puede afirmar que el Concilio Vaticano II se caracteriza “[...] por un ‘pensar sobreabundante’, por la convicción de que la fe puede generar un acontecimiento histórico adecuado a las exigencias nuevas de la humanidad” (Alberigo, 2005, p. 191). Así, la fe se convierte en un eje fundamental en los pronunciamientos y reflexiones sobre la educación y no debe desestimarse en los procesos formativos de la sociedad y pastorales de la Iglesia. Asimismo, se subraya que el eje central de los planteamientos educativos es la persona misma y el rol que esta desempeña en la sociedad.

Educación en la conferencia de Medellín

La Segunda Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, celebrada en Medellín, Colombia, en 1968, retoma la línea de continuidad del Concilio Vaticano II y se posiciona como el evento en el que las reflexiones, enseñanzas, apuestas, indicaciones e iniciativas del Concilio se concretan en el contexto de las realidades latinoamericanas y caribeñas. Considerada como la conferencia más ecuménica debido a la participación de numerosos representantes no católicos, su documento final incluye varios pronunciamientos sobre las relaciones con otras iglesias, promoviendo la inclusión y el diálogo, aspectos que enriquecen enormemente el texto de Medellín.

Es importante destacar que esta conferencia no fue simplemente “una repetición de doctrinas, sino un esfuerzo por entender los impulsos del Espíritu que nos orienta y empuja a forjar la historia de nuestros pueblos” (Oliveros, 1977, p. 51). Esto fue posible gracias al impulso dado por el Concilio Vaticano II y la encíclica *Populorum Progressio* de Pablo VI, promulgada en marzo de 1967, la cual aborda “los temas que marcaron el momento histórico: el desarrollo y la justicia, la paz y la no-violencia —en el contexto de

la violencia establecida y tentación de la violencia como respuesta—, la educación y la liberación” (Azcuy, 2012, p. 141). La *Populorum Progressio* incentivó “a los pueblos subdesarrollados a luchar por mejores condiciones de vida, de salud, de trabajo y de participación; los incita a superar las situaciones de opresión, a procurar un mayor acceso a la educación” (Barale, 1994, p. 97). Estos temas son clave para comprender los planteamientos pastorales en educación que la Iglesia debía asumir.

Estos y otros aspectos fueron elaborados, estructurados y desarrollados a través de metodologías y prácticas específicas, que se encuentran en los dos abordajes siguientes. Por un lado, se evidencia la construcción de una espiritualidad comunitaria en el marco del cristianismo, y por otro, se exploran posibilidades de aplicar una pedagogía de la espiritualidad en la Educación Religiosa Escolar (ERE). En esta línea, se ha expresado que nada de lo humano debe resultar indiferente, subrayando que las derivaciones de estas comprensiones eclesiales son muchas y deben seguir ampliándose, buscando continuamente las implicaciones y aplicación que corresponda.

En cuanto al tema educativo, es notable que el documento conclusivo de Medellín dedica un apartado específico a esta temática, indicando que la Segunda Conferencia se propuso involucrar a la Iglesia en el proceso de transformación de los pueblos latinoamericanos. Por esta razón, presta una atención particular a la educación, considerándola como un factor fundamental y determinante para el desarrollo del continente (Celam, 1968, 4 n. 1), evidenciando la relevancia de este aspecto para la acción pastoral de la conferencia.

La conferencia de Medellín señala realidades y tareas que pueden resumirse así: primero, la educación no debe limitarse a la trasmisión de contenidos, sino que debe fomentar el pensamiento crítico (Celam, 1968, 4 n. 4). Segundo, la educación debe responder a los desafíos del continente, lo cual abre la posibilidad de una liberación efectiva (Celam, 1968, 4 n. 6). Tercero, debe orientar hacia un desarrollo integral liberador, en el que las personas sean agentes de sus propios procesos, basándose en la conciencia de la dignidad humana y en la promoción del bien común (Celam, 1968, 4 n. 8). Cuarto, la Iglesia debe comprometerse con la educación de base, buscando atender a los marginados y analfabetas del continente, para que se conviertan en agentes de su propio desarrollo (Celam, 1968, 4 n. 16). Finalmente, la enseñanza teológica debe estar presente en la formación universitaria, respetando y dialogando con las demás ciencias (Celam, 1968, 4 n. 20).

A lo anterior se suma que esta Segunda Conferencia Episcopal, al ser la más ecuménica de todas, evidencia una serie de planteamientos que surgen de las inquietudes propias de la diversidad de cultos y profesiones religiosas. Estas se reflejan en pronunciamientos sobre la educación, como la propuesta de garantizar la formación y preparación docente tanto en ámbitos confesionales como no confesionales (Celam, 1968, 4 n. 14), o la sugerencia de no contraponer la educación confesional a la no confesional, la pública a la privada, ni entre universidades (Celam, 1968, 4 n. 6, 29). Con ello, se fomenta el trabajo conjunto hacia una formación integral que favorezca tanto la educación como el bien común (Celam, 1968, 4 n. 24-31).

Es importante destacar el papel de la educación en el contexto de las necesidades y desafíos pastorales formulados en el documento final, en el cual la conferencia de Medellín promueve la constante educación en la fe en la vida de los creyentes (Celam, 1968, 1 n. 6; 5 n. 14; 8 n. 1), en un sentido crítico, de conciencia y vocacional (Celam, 1968, 2 n. 20-25). Esto constituye no solo una propuesta pedagógica, sino una necesidad pastoral.

En resumen, la II Conferencia General, se destaca por su enfoque pedagógico y humanista cristiano, que propende por ser liberador a través de la experiencia de fe (Ochoa, 2008), y por la relevancia de una formación contextualizada, integradora y desde el pueblo. Esto se concibe no solo como una orientación, sino como un reto que la conferencia plantea. De igual modo, no debe subestimarse el papel de la educación en los entornos familiares, donde se forman personas, se educa en la fe y se promueve el desarrollo (Celam, 1968, 3 n. 4, 6-12).

Por último, vale la pena señalar que, para Medellín, la educación debe ser promotora de liberación y emancipación, no “como un mero afán de originalidad, sino a partir de la situación educativa en América Latina” (Vásquez, 1988, p. 100). Así, se enfatiza el fuerte carácter social y la preocupación por los temas religiosos, pastorales y económicos, que son fuentes de exclusión y que desembocan en un auténtico compromiso cristiano contra la opresión. Desde la mirada de la fe, este compromiso permite descubrir la presencia interpeladora de Dios en los acontecimientos de injusticia y desigualdad (Pérez et ál., 2017).

Educación en la conferencia de Puebla

La conferencia de Puebla fue convocada por Pablo VI en diciembre de 1977, y su realización estaba planeada para octubre de 1978. Este plan inicial se vio alterado debido a la muerte del pontífice convocante y al breve papado de Juan Pablo I. Así, fue necesario esperar hasta finales de enero de 1979 para dar inicio a los trabajos de la conferencia, coincidiendo con la visita del Sumo Pontífice a México. En la crónica presentada por Alfonso Alcalá (1996) se mencionan los inconvenientes y las voces de oposición en los inicios de la conferencia, en particular la reprobación de ciertas posturas teológicas y sociológicas de algunos de sus miembros, así como el rumor del rechazo al documento por parte de los obispos de Brasil, Chile, Perú y Panamá. De este modo, la presencia de Juan Pablo II en México propició una interpretación sistemática de la conferencia, junto con su viaje a diferentes localidades del país y sus encuentros con comunidades indígenas, obreras y políticas.

Tras once años desde la emblemática conferencia de Medellín, el mensaje inicial de Juan Pablo II a los obispos latinoamericanos subrayaba la necesidad de reafirmar una verdad sobre Jesucristo y sobre la Iglesia, señalando las posturas relativistas y politizadas en torno a la teología (Celam, 1979, 3 n. 13) y recordando la tensión entre las realidades de la Iglesia y el Reino de Dios (Celam, 1979, 3 n. 18). Al mismo tiempo, instaba a la conferencia para volver a una verdad sobre la naturaleza humana por encima de las interpretaciones relativistas propias de la época. Este discurso inaugural fungió como programa para los trabajos de la conferencia en Puebla.

Uno de los intereses centrales del documento fue la descripción del proceso evangelizador en América Latina. A través de distintos enfoques, se buscaba ofrecer una visión pastoral basada en la comprensión de una historia profundamente vinculada —y hasta fundacional— entre América Latina y la misión evangelizadora de la Iglesia; el recuerdo de las misiones de diversas congregaciones religiosas es evocado como un elemento de memoria que reafirma la región como territorio de evangelización.

En un primer momento, se delinean *grosso modo* las tensiones que caracterizan la región, destacándose que en el ámbito educativo se ha evidenciado una mayor cobertura en términos de alfabetización e instituciones, panorama que no es abordado de manera aislada, sino en contraste con el

avance de ideologías y la despersonalización de muchos de estos procesos (Celam, 1979, 3 n. 60-61).

Teniendo en cuenta que, para el pensamiento eclesialístico en general, la educación se entiende como una formación orientada a lo humano, en cierto modo, una pedagogía humanista, se reconoce también el peligro de reducir la acción educativa a un mero instrumento para beneficiar exclusivamente a determinados grupos y para difundir una ideología de manera en el tejido social (Pérez e Idarraga, 2019). En este sentido, se identifica una reacción ante una de las tensiones fundacionales de la pedagogía latinoamericana: la disyuntiva entre una educación que promueva el desarrollo de los pueblos donde se imparte o una que ofrezca herramientas críticas que confronten al sistema dominante, abriendo así caminos de emancipación (Nieto y Pérez, 2020). Esta tensión es igualmente reconocida por autores como Nassif et ál. (1984) respecto a las nociones de desarrollo y dependencia que impactaron la pedagogía en las décadas de 1970 y 1980:

Precisamente, en esa dualidad de interpretación y de acción echan raíces dos grandes tendencias pedagógicas que, con variadas vestiduras, transitan por la América Latina entre 1960 y 1980. Una se identifica por su adhesión a modelos exógenos, a filosofías y metodologías tecnocráticas y modernizantes, y al encontrar su ideología en el desarrollismo pasa a ser una verdadera pedagogía de la dependencia. Otra, a partir de la crítica de la situación de dependencia de unos países frente a otros y de ciertos sectores sociales frente a otros en el seno de un mismo país, o de toda la región latinoamericana, genera la pedagogía de la liberación. (Nassif et ál., 1984, p. 55)

En esta creciente tensión, el documento caracteriza la realidad de los pueblos latinoamericanos de la época y plantea una solución endógena, inclinándose hacia una perspectiva crítica más cercana al naciente humanismo cristiano en América Latina. Esta solución se consolida posteriormente en el texto, al afirmar la necesidad de una “pedagogía de la evangelización” (Pablo VI, 1975, n. 48).

En un segundo punto, el documento analiza las generalidades de la labor educativa, con una base en los cambios socioculturales que, en ese entonces, la Iglesia reconocía desde una mirada endógena al tejido social. Este cambio de época y de paradigmas proponía también la inclusión de

grupos aborígenes en los sistemas educativos del continente (Celam, 1979, n. 1015), dada la falta de estructuras formales que les permitieran comprender sus culturas en términos comparables a la educación formal del continente colonizado.

Este punto no es menor, ya que la relación de la Iglesia con los pueblos indígenas se ha construido en gran medida a través de la educación, mediada por los presupuestos eurocéntricos de las estructuras eclesiales. Gorski (1985) señala que la conferencia de Puebla toma especial conciencia sobre la evangelización de estas comunidades, visibilizando las interpeleciones teológicas que plantean para la labor evangelizadora de la Iglesia en el continente.

La conferencia de Puebla también en cuenta las críticas externas al modelo de Escuela Católica, señalando su posible clasismo (Celam, 1979, n. 1019), lo cual podría hacerle perder la esencia de su misión humanizadora. Desde esta plataforma, la Iglesia reafirma su opción preferencial por los marginados y los pobres, así como su compromiso con la conciencia social que debe despertar la fe cristiana.

El documento sostiene que la misión de la educación es esencialmente humanizadora, y que esta humanización se logra mediante la búsqueda de la liberación, al dirigirse al ser humano integral y a su sentido de trascendencia en términos de comunión espiritual (Celam, 1979, n. 1026). Este enfoque humanizador y liberador se apoya en la función crítica de la educación, asumiendo que “[...] el educando es el actor esencial del proceso a fin de que deje de ser ingenuo, pasivo y omiso y se convierta en crítico, sensible y razonable” (García, 2014, p. 259).

De este modo, la prioridad que esta conferencia otorga a los marginados (Celam, 1979, n. 1043) se orienta hacia una educación crítica y liberadora como fuente de humanización para los pueblos de América Latina, sustentada en los movimientos de Educación Popular (EP) (Santamaría-Rodríguez et ál., 2020), muy presentes en el contexto regional (Celam, 1979, n. 1947). Este enfoque, alejado de la educación formalista, abre el horizonte no solo a la educación de niños, sino también al reconocimiento de la alfabetización de adultos, integrando saberes ancestrales y métodos de enseñanza que no requieren una estricta sujeción a lógicas curriculares y estandarizadas (Pérez y Cabrera, 2019).

Finalmente, el apartado sobre el papel de la Universidad Católica subraya dos imperativos: por un lado, que estas instituciones actúen como

agentes activos en la construcción de una sociedad nueva, mediante la comunicación eficaz del evangelio (Celam, 1979, n. 1051); y, por otro, que mantengan su rigor científico, su búsqueda de la verdad y su compromiso con la resolución de los problemas más urgentes de América Latina (Celam, 1979, n. 1059). El pontificado de Juan Pablo II insistió en estos aspectos, especialmente en la construcción de una identidad cristiana arraigada en una tradición de pensamiento bimilenaria con una voz relevante en el mundo, según el documento conjunto de la Congregación para la Educación Católica, el Pontificio Consejo para los Laicos y el Pontificio Consejo para la Cultura (1994, n. 14).

En síntesis, la conferencia de Puebla adopta una serie de opciones preferenciales, especialmente hacia los pobres y los jóvenes, reflejando las prioridades previamente mencionadas. Es posible reconocer en sus planteamientos una búsqueda de respuestas eficientes ante las realidades de opresión latinoamericanas, de las cuales la pobreza es apenas una de sus caras visibles. En este contexto, la educación emerge como herramienta fundamental de la misión evangelizadora, con el objetivo de una comunidad renovada que une su finalidad humanizadora con la comunicación del evangelio para transformar la realidad histórica y construir futuros mejores.

Educación en la conferencia de Santo Domingo

La IV Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe se celebró en octubre de 1992 en Santo Domingo. Esta elección de fecha y lugar no fue casual, ya que coincidió con la conmemoración de los 500 años de la presencia eclesial en América Latina. La conferencia debe entenderse en el contexto de un pontificado ya consolidado, tras 14 años, que marcó una perspectiva de pensamiento y práctica notablemente distinta a la de conferencias anteriores.

Una primera aportación de Saranyana (1996) subraya la simbología de la celebración de Juan Pablo II en el lugar donde se celebró la primera misa en el continente americano. Por otra parte, la crónica presentada por Víctor Codina (1992) señala otras tensiones significativas, como la presidencia compartida entre la curia romana y el Episcopado Latinoamericano, representados por el cardenal Sodano y los cardenales López y Fernández de Araujo. Esta situación reflejó una injerencia vaticana más directa en los trabajos, lo que generó tensión entre la Comisión para

América Latina y los obispos del Celam, quienes defendían la autonomía que había caracterizado las conferencias previas. Al respecto, Codina afirma: “Si en el Vaticano II se tuvo la impresión de que la periferia había dominado al centro, en Santo Domingo uno saca la impresión contraria” (Codina, 1992, p. 262).

En cuanto al aspecto educativo, es posible reconocer tres ejes principales en esta conferencia: en primer lugar, un breve diagnóstico educativo de América Latina, identificando sus problemáticas y tensiones más urgentes; en segundo lugar, la acción educativa de la Iglesia, aunque esta vez de manera más breve y enfocada en las comunidades católicas; y finalmente, un análisis de los retos a los que se enfrenta la educación católica en la región.

Inicialmente, la conferencia constata la marginación social que sufren los pueblos de América Latina, situación que, en términos generales, afecta profundamente el ámbito educativo. Esta realidad tiene un impacto significativo en generaciones de niños y jóvenes que, en muchos casos, no pueden acceder a la educación formal. Cuando logran hacerlo, esta educación no suele adaptarse a sus diversas necesidades (Celam, 1992, n. 112). Asimismo, el documento subraya la importancia de acompañar a las familias, destacando el valor de la educación comunitaria en el contexto de la región. En la familia y la comunidad se cultivan las relaciones y los valores esenciales para la cohesión social.

Un segundo apartado aborda el aporte específico de la conferencia a la reflexión educativa. En este punto, resulta relevante señalar una lectura disruptiva respecto a conferencias anteriores, en las cuales el problema educativo en América Latina era tratado como un asunto sustantivo, requiriendo una mirada aislada y diferenciada dentro de la caracterización regional. En contraste, el documento de Santo Domingo presenta la educación como un aspecto adjetivo al acto evangelizador de la Iglesia. Este enfoque implica que su desarrollo en el texto es menos extenso y no aborda la educación como tema central, sino como una herramienta al servicio de la evangelización.

Este abordaje parte de la idea de que, si la educación es la asimilación de la cultura, la educación cristiana debe entenderse como la asimilación de la cultura cristiana en términos de inculturación. Es decir, un proceso mediante el cual la lógica del evangelio se integra en los distintos contextos donde puede ser apropiada:

Es la inculcación del Evangelio en la propia cultura. Sus niveles son muy diversos: pueden ser escolares o no escolares, elementales o superiores, formales o no formales. En todo caso la educación es un proceso dinámico que dura toda la vida de la persona y de los pueblos. Recoge la memoria del pasado, enseña a vivir hoy y se proyecta hacia el futuro. Por esto, la educación cristiana es indispensable en la Nueva Evangelización. (Celam, 1992, n. 263)

En este sentido, es posible afirmar que la educación católica se concibe como un proyecto de formación humana fundado en Jesucristo. Así, la nueva educación, propia de la dinámica evangelizadora y basada en esta visión particular del ser humano, reconoce la necesidad de inculcar nuevos valores evangélicos para armonizarlos con el contexto latinoamericano (Celam, 1992, n. 265). En este punto convergen ambas perspectivas, la educativa y la evangelizadora, en función de una comprensión renovada del ser humano desde la óptica del proyecto religioso cristiano.

Esta segunda sección concluye con un conflicto esencial en la lectura que el documento hace de la evangelización en América Latina, específicamente sobre la tensión entre la educación secular y la educación cristiana. Para la primera, el interés radica en formar al sujeto para la técnica y el desarrollo de competencias; para la segunda, el enfoque se centra en un proyecto humanizador que toma como modelo al ser humano en Cristo (Celam, 1992, n. 266).

El documento critica la tendencia de concebir a los sujetos como objetos de la educación en su conjunto, una tensión que no es meramente formal sino que se sustenta en una visión profunda del ser humano y su relación con la educación como base de la sociedad. En este sentido, el discurso sobre la pobreza, por ejemplo, no se aborda desde la perspectiva de quienes viven en esa condición, sino que desplaza el análisis hacia la suplencia de bienes materiales que, al faltar, impiden a las personas desarrollar sus capacidades individuales, perpetuando así su condición.

Así, por ejemplo, la institución-escuela de los pobres aparecía en una relación análoga a la del hospital, en tanto espacio de alimentación y suplencia de las carencias sociales de los marginados. Queda así constituida la institución de los desposeídos, como una de encierro y moralización, en donde la instrucción volverá a ser cosa

—ahora de otro modo— de una minoría selecta. (Moscoso-Flórez, 2011, p. 122)

Esta crítica a la objetivación del ser humano, a una educación que se expresa en tercera persona y a la pedagogía como mero instrumental apoyado en otras ciencias, posiciona a la conferencia de Santo Domingo en un lugar donde prima el sujeto como eje central del acto educativo. Así, la reflexión debe girar en torno a la persona misma, trascendiendo esta visión y ubicándola en el horizonte cristiano. En palabras de Moscoso-Flores (2011):

[...] Podemos asumir que la reconfiguración de las prácticas pedagógicas obedece a un reordenamiento en las formas de gubernamentalidad, en que lejos de eliminarse los modos de control se transforma el espacio educativo en un proyecto de formación de “individuos” entendidos como entidades autónomas, con potencialidad de elección y responsables de su devenir, es decir, los transforme en expertos de sí mismos. (p. 124)

Por último, a modo de síntesis, el documento final de Santo Domingo identifica dos grandes desafíos para la educación cristiana como vehículo de apropiación de esta cultura: el primero se relaciona con la tensión entre una educación orientada al trabajador y una que contemple al ser humano en su totalidad; en este sentido, el documento sitúa ambas perspectivas en el ámbito de la universidad católica, abogando por un equilibrio que permita la formación de un ser humano trabajador pero también sabio (Celam, 1992, n. 268), en una postura crítica y contestataria frente a una educación centrada exclusivamente en el trabajo.

Otro aspecto destacado en el documento, donde la educación se entiende como herramienta evangelización, es la necesidad de que la Escuela Católica se constituya como una comunidad que irradie valores evangélicos (Celam, 1992, n. 271), posicionándose como medio para evangelizar la cultura. En esta línea, la comprensión del rol educativo de la Iglesia se ha ido afinando, culminando en el aporte de esta institución a la educación en el marco del Sínodo de los Obispos de 2012.

Así, se mantiene la preocupación por un doble horizonte, marcado por una orientación profundamente humanista que la Iglesia asume en franca

oposición a la educación tecnicista entendida como un instrumento de control poblacional. Igualmente, en el documento de Santo Domingo, las problemáticas de marginalidad y pobreza, así como la cuestión del acceso de los pueblos indígenas a la educación católica, apenas se mencionan en los planteamientos iniciales. La reflexión queda enfocada en los pilares de la construcción humanista del ser humano y en la orientación de esta educación hacia el proyecto de cristianización propio de la Iglesia.

Educación en la conferencia de Aparecida

La V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano, celebrada en el continente en 2007 y abierta por el Papa Benedicto XVI, bajo la temática “Discípulos y misioneros de Jesucristo para que nuestros pueblos en Él tengan vida” (Jn 14,6), tuvo un enfoque intraeclesial predominante, diferenciándose de conferencias previas como la de Medellín. Aparecida se caracterizó por promover la homogeneidad doctrinal y disciplinaria, orientando la transición de una Iglesia de bautizados hacia una Iglesia de auténticos discípulos (Legoreta, 2014). Es importante también resaltar los ejes eclesiológicos y comunitarios, que a través del bautismo trinitario introducen al pueblo en la vida plena (Merino-Beas, 2017).

Dos elementos valiosos contribuyeron a configurar el documento conclusivo. El primero son las orientaciones, intencionalidades y apuestas reflexivas del Papa Benedicto XVI, quien en su discurso inaugural el 13 de mayo de 2007 contextualizó la labor de la Iglesia en relación con la realidad de los bautizados, promoviendo la continuidad con conferencias anteriores y subrayando la importancia de los discípulos y misioneros como figuras de unidad e identidad eclesial.

En su pronunciamiento, el Papa destaca particularmente la atención que deben recibir algunos campos de actuación prioritarios en esta conferencia: la familia, los sacerdotes, los religiosos, las religiosas y consagrados, los laicos y los jóvenes. El Documento Conclusivo de la V Conferencia refleja este mensaje y las intenciones pastorales promovidas desde el pontificado de Benedicto XVI.

El segundo elemento valioso fue el documento previo del Celam titulado *Síntesis de los aportes recibidos para la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*, en el que se identifican tres ejes centrales que evocan al Dios trinitario: el primero se enfoca en el reconocimiento contextual de

cara al proyecto del Padre; el segundo se centra en la figura de Jesucristo como fuente de vida, unidad y ejemplo; y el tercero evoca la figura del espíritu como impulso misional y discipular.

En sintonía con estos temas, el discurso de Benedicto XVI subraya los énfasis pedagógicos en dos aspectos: la familia y la labor en torno al discipulado y la misión. La educación es vista como un factor clave para promover la labor pastoral de la Iglesia en el continente. Esto permite inferir que la educación trasciende el contexto escolar, aplicándose en diversos escenarios y sujetos de socialización, un aspecto que sigue desarrollándose globalmente (Santamaría-Rodríguez et ál., 2019).

El documento *Síntesis de los aportes recibidos para la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano* (2007b) destaca de manera constante la relevancia de la educación como promotora de la integralidad, al tiempo que la concibe como un elemento fundamental en el proceso de transmisión de la fe (nn. 51, 159, 258, 262). Además, subraya que los procesos educativos se desarrollan de múltiples maneras, entre ellas, a través de la formación específica en la fe.

En este contexto, el documento dedica un apartado a la educación, enmarcándola como una necesidad del continente que no debe limitarse al servicio, la producción de mercado o la competitividad (Celam, 2007b, n. 284). Por el contrario, la Iglesia debe promover una educación centrada en la persona como ser comunitario, orientada al bien común (Celam, 2007b, nn. 285, 308, 345).

Asimismo, el texto aborda los retos de la educación en el ámbito escolar (Celam, 2007b, n. 286) y universitario, particularmente en el contexto de las universidades católicas (Celam, 2007b, n. 287). Invita a la renovación de estas instituciones para responder a las realidades contemporáneas y cumplir con su labor misional y profética, sin dejar de considerar el diálogo y el impacto que la Iglesia debe tener en las instituciones no confesionales.

Bajo este panorama, el *Documento Conclusivo de Aparecida* configura su enfoque educativo. Un aspecto destacado es la constante referencia a la formación como una categoría asociada tanto a la educación como a las intencionalidades pedagógicas. Este texto profundiza en la categoría de formación estableciendo distinciones entre los laicos, el clero y la vida consagrada, reconociendo las particularidades de cada grupo. Sin embargo, en términos generales, aborda la formación como un llamado para todo el pueblo de Dios, encomendado a ser discípulos y misioneros.

Este enfoque formativo se proyecta como un esfuerzo para toda la comunidad latinoamericana y, por extensión, para el mundo entero. Se subraya la importancia de los procesos formativos en la construcción de utopías de humanización, ya sea en la espiritualidad, los sistemas de creencias o los diversos aspectos del tejido social.

En este sentido, el documento concluye con un énfasis en los itinerarios formativos de los discípulos y misioneros (Celam, 2007a, n. 240-346), consolidando la apuesta educativa de la conferencia. La formación se presenta como esencial para la misión evangelizadora y discipular.

El texto pone un acento particular en la formación católica, que debe involucrarse profundamente en los procesos formativos de los seres humanos, promoviendo una responsabilidad hacia la realidad circundante. Además, subraya la importancia de la labor pastoral, especialmente en la formación orientada hacia los pobres y en torno a la dignidad humana. Para lograrlo, resulta fundamental comprender la relación con Dios y cómo esta, desde la revelación y la experiencia humana, contribuye a la misión evangelizadora. En este contexto, Víctor Codina (2008) plantea que el modelo familiar es un elemento clave en la educación.

Sin embargo, las propuestas emanadas de la V Conferencia del Episcopado, aunque significativas, se formulan de manera general y con escasas referencias específicas a los pobres y a la diversidad de contextos. Esto se debe, en parte, a que la intención central del documento es reforzar la unidad de la Iglesia bajo la figura del discipulado y la misión compartida.

Conclusiones

Las Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe surgieron como una implementación contextual del Concilio Vaticano II, excepto la celebrada en Río de Janeiro en 1955, que quedó eclipsada por este importante evento eclesial del último siglo. Por ello, conceptos conciliares como la libertad religiosa y la apertura interreligiosa han evolucionado en América Latina y el Caribe desde Medellín hasta Aparecida. Estos cambios tuvieron efectos directos en la educación religiosa, que ha ido transformándose de una sesión catequética hacia una exploración de la dimensión religiosa del ser humano. Sin la renovación impulsada por el Concilio Vaticano II, el rígido catecismo de Astete probablemente seguiría vigente en las escuelas de la región.

Inicialmente, las reflexiones de las conferencias se enfocaban en la pobreza, subrayada en el Documento de Medellín, dado el contexto económico desigual de la región. Con el tiempo, obispos y teólogos comprendieron que la injusticia era incompatible con la fe cristiana y que la educación era el medio más efectivo para transformarla. Así, se abandonó la homogeneidad pedagógica para promover la diversidad.

La eclesiología de comunión impregnó profundamente la enseñanza católica. Si Dios es relación intratrinitaria, la sociedad no puede ser fragmentaria ni excluyente. El reconocimiento del otro, con sus perspectivas religiosas y de vida, no es un obstáculo, sino una riqueza que permite buscar, cada día con mayor profundidad, ese núcleo que une a los seres humanos y que, al mismo tiempo, los diversifica cultural y religiosamente. Cuanto más nos acercamos al núcleo de nuestra fe, más próximos estamos a los demás.

La Educación Religiosa Escolar (ERE) debe orientarse hacia un horizonte armónico y unificador, pues la unidad surge del reconocimiento de un fondo constitutivo común. En este sentido, convergemos en el Misterio último que esclarece lo que somos y compartimos en comunión no solo el pan, sino la vida misma (Lc 24, 13-35).

Esta eclesiología conciliar, expresada en la *Lumen Gentium*, tiene alcances aún no completamente explorados. En su primer número, la Constitución Dogmática no define a la Iglesia, como un sacramento de unidad solo entre creyentes y Dios, sino como un sacramento de unidad entre todos los seres humanos y Dios. El espacio “entre” es el lugar del Reino, trascendiendo las categorías de creencias e increencias. En este “entre”, el encuentro genera una hierofanía.

Desde el Concilio hasta nuestros días, este proyecto ha ganado terreno en América Latina. Poco a poco, la apertura se ha consolidado, promoviendo la libertad religiosa y el reconocimiento de la pluralidad sin prejuicio ni temores. Este avance es un logro eclesial significativo, dado su impacto social en un mundo que demanda coexistencia. La Iglesia fundamenta la interdependencia humana en la Trinidad, reflejando una simetría contundente con la realidad: ¡Somos en relación o no somos!

Comenzar esta reflexión con el Concilio Vaticano II no es un recurso meramente formal. Este momento representa un auténtico tiempo de renovación para la Iglesia, tanto en su autocomprensión como en su relación con otros actores sociales que participan en la transformación del mundo. En este marco, la relación de la Iglesia con diversos agentes de cambio se

convierte en un eje central, ya que reconoce los lugares, categorías y expresiones de la comunidad eclesial latinoamericana en el ámbito educativo.

Las conferencias de Medellín y Puebla coinciden en diversas consideraciones sobre la educación. Ambas transitan por una crítica a las estructuras dominantes en América Latina, cercana al pensamiento crítico, mientras abordan una mirada humanista que contrasta con las tendencias que reducen la educación a la formación para el trabajo. En este sentido, estas conferencias realizan una apuesta firme por lo social como fundamento del ser y del quehacer educativo, y por atender a la pobreza como espacio de sentido y acción pedagógica.

En las conferencias de Santo Domingo y Aparecida se reconocen transformaciones significativas en la comprensión de la educación y en la acción educativa de la Iglesia. Sin embargo, estas transformaciones no contradicen las posturas de las conferencias anteriores, lo que evita un punto de ruptura entre estos periodos. El énfasis en las perspectivas humanistas de la formación permanece como un elemento sustantivo en la visión de la Iglesia frente a toda obra social. En este contexto, se asume que la persona es un fin en sí misma y, por tanto, las acciones pedagógicas deben orientarse hacia su desarrollo y perfeccionamiento continuos.

Una de las transformaciones más notables en estas dos conferencias es la vinculación explícita de la educación con la evangelización, entendidas como dimensiones inseparables. Esta perspectiva adopta definiciones como la propuesta en Puebla, donde se establece que la educación eclesial debe concebirse como un proceso de apropiación de una cultura cristiana. Esta apuesta decisiva lleva a que en Aparecida desaparezca el capítulo dedicado específicamente a la educación, integrándose en el itinerario formativo relacionado con el discipulado y la misión.

En síntesis, la educación católica latinoamericana no ha sido ajena a las reflexiones y respuestas sociales de cada época. Su enfoque transita por el interés en la formación integral del ser humano, especialmente como respuesta a la liberación de los grupos sociales históricamente excluidos por los órdenes hegemónicos que han marcado la región. En este sentido, una educación diseñada para perpetuar divisiones entre dominadores y dominados, patrones y obreros, resulta antitética a la reflexión cristiana y pastoral aplicada a las prácticas pedagógicas. Estas últimas buscan ubicar las acciones educativas de la Iglesia en términos de una evangelización que, lejos de tratar la pedagogía como un mero instrumento, interactúe con la

construcción de identidades y subjetividades, renovando tanto las acciones eclesiológicas como a las personas en su papel de sujetos de evangelización, promoción humana y renovación continua.

Desde esta perspectiva, se pueden identificar en el Celam diversas interpelaciones que, en esencia, buscan concebir la educación como un acto evangelizador y, al mismo tiempo, como un acto profundamente social. En este marco, el rol del educador se configura como una respuesta intencionada a las necesidades sociales y contextuales, especialmente en contextos donde la diversidad es una característica central. Esta postura magisterial no excluye el diálogo con diferentes comprensiones religiosas. En este sentido, resulta fundamental reconocer la influencia del Concilio Vaticano II (Pérez et ál., 2020b).

Finalmente, este enfoque educativo del Celam genera un escenario propicio para reflexionar sobre las necesidades sociales de América Latina y la importancia de seguir considerando el tema educativo en el continente, siempre desde las realidades y desafíos concretos de la región.

Referencias

- Alberigo, G. (2005). *Breve historia del Concilio Vaticano II (1959-1965). En busca de la renovación del cristianismo*. Sígueme.
- Alcalá, A. (1996). Puebla (México) 1979. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 5, 422-424. <https://doi.org/10.15581/007.5.24859>
- Azcuy, V. (2012). El discernimiento teológico-pastoral de los signos de los tiempos en Medellín. *Revista Teología*, (107), 124-150.
- Ballesteros, I., Peñaranda, M., Mahecha, G., Bonilla, J., Ibarra, V., Moncada, C., Escobar, J. y Cuellar, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Unicatólica y Editorial Bonaventuriana. <https://doi.org/10.52525/9789585389281>
- Barale, A. (1994) Iglesia y comunicación social: II y III conferencias generales del CELAM Medellín y Puebla. *Revista Fuentes Humanísticas*, 5(9), 94-102.
- Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño (Celam). (1968). Documento conclusivo de Medellín. En *Conferencias Generales del Episcopado Latinoamericano y del Caribe*. Celam.
- Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño (Celam). (1979). *Documento conclusivo de Puebla*. Celam.

- Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño (Celam). (1992). *Documento conclusivo de Santo Domingo*. Celam.
- Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño (Celam). (2007a). *Documento conclusivo de Aparecida*. Celam.
- Consejo Episcopal Latinoamericano y Caribeño (Celam). (2007b). *Documento Síntesis de los aportes recibidos para la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano*. Celam.
- Codina, V. (2008). *Eclesiología de Aparecida*. *Revista Iberoamericana de Teología*, 6, 69-86.
- Codina, V. (1992). *Crónica de Santo Domingo*. *Revista Latinoamericana de Teología*, 9(27), 259-271. <http://dx.doi.org/10.51378/rlt.v9i27.5535>
- Concilio Vaticano II. (1965a). *Constitución Pastoral Gaudium et Spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. San Pablo.
- Concilio Vaticano II. (1965b). *Constitución Dogmática Lumen Gentium sobre la Iglesia*. San Pablo.
- Concilio Vaticano II. (1965c). *Declaración Dignitatis Humanae sobre la libertad religiosa*. San Pablo.
- Concilio Vaticano II. (1965d). *Declaración Gravissimum Educationis sobre la educación cristiana*. San Pablo.
- Concilio Vaticano II. (1965e). *Declaración Nostra Aetate sobre la relación de la Iglesia con las religiones no cristianas*. San Pablo.
- Congregación para la Educación Católica, Pontificio Consejo para los Laicos y Pontificio Consejo para la Cultura (1994). *Presencia de la Iglesia en la Universidad y en la cultura universitaria*. Vaticano.
- García, N. (2014). *La educación popular y las acciones pedagógicas vinculantes*. *Educere*, 18(60), 257-267.
- Gorski, J. (1985). *El desarrollo histórico de la misionología en América Latina: orientaciones teológicas del Departamento de Misiones del Celam: 1966-1979*. Celam.
- Legoreta, J. (2014). *A reforma da Igreja nos documentos das assembleias gerais do Episcopado Latino-americano*. *Revista Eclesiástica Brasileira*, 74(295), 653-666. <https://doi.org/10.29386/reb.v74i295.487>
- Merino-Beas, P. (2017) *El diálogo ecuménico animado desde el Celam*. *Theologica Xaveriana*, 67(184), 387-410. <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx67-184.deac>

- Moncada, C., Pérez, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020). Análisis de la Educación Religiosa Escolar desde la normatividad colombiana como aporte a la reflexión educativa en Latinoamérica. En. J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez, *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 60-81). Universidad Católica de Córdoba y Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Moscoso-Flórez, P. (2011). Lo pedagógico como dispositivo de subjetivación. *Contextos*, 26, 113-126.
- Nassif, R., Rama, G. y Tedesco, J. (1984). *El sistema educativo en América Latina*. Kapelusz.
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En. J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez. *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 82-111). Universidad Católica de Córdoba y Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Ochoa, V. (2008). Una lectura antropológica de la II Conferencia General del Episcopado Latinoamericano. *Cuestiones Teológicas*, 35(84), 281-302.
- Oliveros, R. (1977). *Liberación y teología. Génesis y crecimiento de una reflexión (1966-1976)*. CRT.
- Pablo VI. (1967). *Exhortación apostólica Populorum Progressio*. Ediretrice Vaticana.
- Pico, A., Cubillos, H., y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Nuevas búsquedas*, (8), 15-27.
- Pérez, J. y Cabrera, M. (2019). Desafíos pedagógicos a la formación en la etapa de noviciado de comunidades religiosas. *Cuestiones Teológicas*, 46(106), 272-294.

- Pérez, J. e Idarraga, M. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6>
- Pérez, J., González, Y. y Rodríguez, A. (2017). La Teología de la Liberación y la Pedagogía del Oprimido, un camino hacia la emancipación. *Revista Guillermo de Ockham*, 15(1). <https://doi.org/10.21500/22563202.2985>
- Pérez, J., Pinto, C., Moncada, C., Nieto, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2020a). *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*. Universidad Católica de Córdoba y Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pérez, J., Santamaría-Rodríguez, J. y Moncada, C. (2020b). Aportes desde el magisterio católico a una educación religiosa, plural y diversa en el marco del contexto Latinoamericano. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez. *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano*, (pp. 17-39). Universidad Católica de Córdoba y Comunicarte. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Sánchez, J. (2012). La actividad humana en la perspectiva del Concilio Vaticano II. *Scripta Theologica*, 44(3), 642-669.
- Santamaría-Rodríguez, J., Nieto, J. y Pérez, J. (2020). Aproximaciones práctico-teóricas en Educación Popular. Trayectorias y metodológicas desde la sistematización de experiencias. En L. Sañudo, y H. Ferreyra (Coords.) *Miradas y voces de la investigación educativa III. Innovación educativa con miras a la justicia social. Aportes desde la investigación educativa*. Comunicarte y Editorial Católica de Córdoba.
- Santamaría-Rodríguez, J., Nieto, J., Quitián, E. (2019). Formación en investigación pedagógica desde metodologías emergentes inferencias epistémicas en perspectiva pedagógico-crítica. *REEA*, 1(4), 218-239.
- Santamaría-Rodríguez, J., Quitián, E. y Orozco, A. (2016). Caracterización de una pedagogía de la teología en perspectiva crítico-liberadora. Reflexiones desde la pedagogía crítica y la teología de la liberación. *Albertus Magnus*, 7(2), 213-237. <https://doi.org/10.15332/s2011-9771.2016.0002.02>
- Saranyana, J. (1996) La historia de la Iglesia entre el positivismo y el historicismo. *Anuario de Historia de la Iglesia*, 5, 127-150. <https://doi.org/10.15581/007.5.24845>
- Sínodo de los Obispos. (2012). *La nueva evangelización para la transmisión de la fe cristiana. Instrumentum Laboris para la XIII Asamblea general ordinaria*. Edirectrice Vaticana.

- Vásquez, C. (1988, 10 de octubre). *Aportes para una educación liberadora* [ponencia]. Primer Coloquio Teológico a los 20 años de Medellín, Bogotá, Colombia.
- Viganò, E. (1968). *Fundamentos teológicos de la declaración conciliar "Gravissimum educationis momentum"*. Universidad Católica de Chile.

EPÍLOGO

Empero, si bien este no será el único objeto de estudio de la ERE, sí es un lugar rico para la reflexión y el diálogo en prospectiva de formación integral, camino que supera la visión minimalista de una ERE pensada como lugar para el proselitismo religioso del sistema mayoritario de creencias.

CIRO MONCADA ET AL., “Aportes de la Etnoeducación al Pluralismo Religioso en el Marco de la Educación Religiosa Escolar” (2022, p. 14)

La Constitución Política de Colombia (1991) establece al país como pluralista; la jurisprudencia, a su vez, reafirma nuestra condición de nación laica, donde cada individuo es libre de profesar su religión, mientras el contexto refleja una rica multiculturalidad. Esto ha influido en la Ley General de Educación (Ley 115 de 1994), que estipula que la ERE debe ser un área de oferta obligatoria por parte de las instituciones educativas, fundamental para la formación integral de los estudiantes. No obstante, su elección es libre para los acudientes, padres de familia, niños y jóvenes, quienes pueden optar por no participar si lo que se enseña vulnera su derecho a la libertad religiosa, de culto y de conciencia.

La implementación de esta directriz no es sencilla, ya que depende de las interpretaciones y políticas de rectores, coordinadores, padres de familia, jefes de área y docentes que, en muchos casos, tienen como único marco de referencia una estructura monocultural que fundamenta sus prácticas pedagógicas. A esto se suma la falta de lineamientos curriculares claros por

parte del Ministerio de Educación Nacional, que aduce como razón la protección del derecho a la libertad religiosa.

Estos desafíos no deben desalentarnos. Al contrario, enriquecen la ERE como un campo fértil para la investigación educativa. Como ha intentado mostrar este libro, la ERE cuenta con una diversidad de métodos y enfoques epistémicos para seguir explorando su identidad y praxis. Esta invitación no se dirige solo a los investigadores, sino también a todos los docentes, ya que urge construir propuestas curriculares, didácticas y evaluativas desde una perspectiva amplia. La ERE no debe reducirse a la supervivencia de un sistema religioso, sino enfocarse de manera holística en el reto de la formación integral, desde una visión amplia e inclusiva que reconozca la diferente no como una amenaza, sino como una alteridad vinculada al “yo”, la comunidad y el cosmos.

SOBRE LOS AUTORES

Ciro Javier Moncada Guzmán

Doctor(c) en Humanidades y Humanismo, con énfasis en Antropología teológica por la Universidad San Buenaventura. Magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación por la Universidad Manuela Beltrán, licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la Universidad Santo Tomás. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás e investigador asociado en MinCiencias Colombia. Líneas de investigación: educación religiosa escolar, espiritualidad y estudios de la religión.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0796-9546>

Correo electrónico: cjm2321@gmail.com

Mario Andrés Peñaranda Quintana

Magíster en Educación y especialista en Gerencia y Proyección Social de la Educación por la Universidad Libre de Bogotá. Licenciado en Teología por la Universidad San Buenaventura. Coordinador de las licenciaturas en Teología y Educación Religiosa de la USTA. Líneas de investigación: educación religiosa escolar, educación y currículo.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7561-378X>

Correo electrónico: mariopenaranda@usta.edu.co

John Jairo Pérez Vargas

Doctor en Educación por la Universidad Católica de Córdoba, Argentina, magíster y especialista en Bioética por la Universidad El Bosque y licenciado en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana. Docente de la Corporación Universitaria Iberoamericana. Líneas de investigación: educación, ética, bioética y teología.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9978-3997>

Correo electrónico: johnjapeva@gmail.com

Eduar Miguel Genes Argel

Doctorando en Educación, magíster en Educación, especialista en Ética y Pedagogía, licenciado en Educación Religiosa y Ética y abogado. Docente de la Facultad de Educación de la Universidad Santo Tomás. Líneas de investigación: educación religiosa escolar, filosofía y teología.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2436-0188>

Correo electrónico: eduarmiguel1183@gmail.com

Leimar Betancourt Díaz

Licenciado en Filosofía y Educación Religiosa por la Universidad Santo Tomás. Líneas de investigación: educación religiosa escolar y pos-secularización.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5936-6686>

Correo electrónico: leimarbancourt@usantotomas.edu.co

Manuel Leonardo Silva

Licenciado en Teología por la Universidad San Buenaventura. Líneas de investigación: educación religiosa escolar, ecumenismo y educación para la paz.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9802-1863>

Correo electrónico: AGREGAR INFORMACIÓN.

Willian Güiza González

Magíster en Pedagogía, licenciado en Filosofía y Educación Religiosa, y licenciado en Educación Básica con énfasis en Educación Religiosa. Docente de la Universidad Pontificia Bolivariana. Líneas de investigación: educación religiosa escolar, didáctica y filosofía.

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-8571-8356>

Correo electrónico: wguizagonzalez@gmail.com

Camilo Alfonso López Saavedra

Doctor y magíster en Teología de la Pontificia Universidad Javeriana, licenciado en Ciencias Religiosas y Ética por la Fundación Universitaria Juan de Castellanos. Docente de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana. Miembro de la red de investigadores en el pensamiento de Raimon Panikkar. Líneas de investigación: diálogo interreligioso y espiritualidad.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2273-887X>

Correo electrónico: clopez.s@javeriana.edu.co

Carlos Andrés Pinto López

Doctorando en Teología por la Pontificia Universidad Javeriana, magíster en Educación por la Universidad Santo Tomás, teólogo por la Universidad Pontificia Bolivariana. Docente de la Facultad de Teología de la Pontificia Universidad Javeriana.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3571-7258>

Correo electrónico: carlosandres2004@gmail.com

ÍNDICE ONOMÁSTICO

A

Alberigo, Giuseppe: 95
Alcalá, Alfonso: 98
Azcu, Virginia: 96

B

Ballesteros, Leonardo: 31, 47, 69,
91
Barale, Ana: 96
Beltrán, William: 32, 72-74, 76-77
Boff, Leonardo: 79
Bonilla, Jaime: 31-32, 47, 56, 69,
91
Bosch, Juan: 48-49, 55

C

Cabrera, María: 100
Casaldáliga, Pedro: 78
Casas, Juan Alberto: 71, 76, 83
Codina, Víctor: 101-102, 107
Corpas, Isabel: 75
Cortés, Javier: 48

Croatto, José Severino: 80
Cubillos, Haider: 29, 83, 94
Cuellar, Natalia: 29, 32, 35-36, 84

D

Durkheim, Émile: 77

E

Eliade, Mircea: 27
Etchegaray, Roger: 56

F

Ferreira, Norberto: 78
Fisas, Vicenç: 54

G

Gallegos, Ramón: 79
Garavito, Daniel de Jesús: 71, 76,
83
García, Lorenzo: 48
García, Miriam: 48
García, Nelly: 100

González, Yuliana: 97
Gómez, Carlos: 27-29
Gorski, Juan: 30, 100
Güiza, Willian: 83

H

Habermas, Jürgen: 29-30, 34-36

I

Idarraga, María: 99

J

Jares, Xesús: 52-53

K

Kasper, Walter: 54-55

L

Lara, David: 71, 76, 83

Legoreta, José: 105

M

Mahecha, Gustavo: 32, 36, 43

Melloni, Javier: 48

Meneses, Edwin: 72

Merino-Beas, Patricio: 105

Meza, José Luis: 69, 71, 76, 82-84

Moncada, Ciro: 28-30, 32, 35-36,
43, 72, 77, 81, 83-84, 94,
117

Moscoso-Flórez, Pedro: 104

N

Naranjo, Sonia: 30, 35, 72, 81,
83, 94

Nassif, Ricardo: 99

Nieto, Johan: 33, 77, 99

O

Ochoa, Víctor: 97

Oliveros, Roberto: 95

Ordóñez, Jorge: 77

P

Pablo vi: 95, 98-99

Palacio, Carlos Julián: 81

Peñaranda, Mario: 32

Pérez, John Jairo: 31, 33, 93, 97,
99-100, 110

Pico, Angélica: 29, 83, 94

Pié-Ninot, Salvador: 45

Pinto, Carlos Andrés: 77

Q

Quitián, Eduard: 27-31, 43

R

Rama, Germán: 99

Ramírez, Diego: 71

Reyes, José Orlando: 69, 82, 84

Rincón, Adrián: 76

Rodríguez, Angélica: 97

Rubio, Ingrid: 51, 53

Ruiz, Marta: 48

S

Sánchez, Javier: 92

Santamaría, Juan: 92, 100, 106

Saranyana, Josep: 101

Sesboüé, Bernard: 57

Siciliani, José María: 74-75, 77

Sobrino, Jon: 78

Suárez, Gabriel: 71, 76, 83

ÍNDICE ONOMÁSTICO

T

Tedesco, Juan: 99

Tillich, Paul: 45, 57

V

Vasilachis, Irene: 46

Vásquez, Carlos: 97

W

Weber, Max: 28

Z

Zuluaga, Francisco: 72

ÍNDICE TEMÁTICO

A

adultos: 100
alfabetización: 98, 100
aula de clase: 70, 72, 76

C

clero: 94, 106
comunidad: 49, 51, 53, 61-62, 70,
77-78, 80, 82, 93-94, 101-
102, 104, 107, 109, 118
conciencia: 21, 31, 34-35, 44, 48,
56-57, 60, 62, 71, 75, 78,
82, 94, 96-97, 100, 117
Concilio: 44, 49-50, 57, 91-95,
107-108, 110
confesional: 50-51, 84, 92, 97
Congregación: 101
contexto: 22, 28, 30, 32, 35, 46,
48, 51, 54, 70, 75, 77, 80,
93, 95, 97, 100-103, 106-
109, 112-113, 117

cosmovisión: 55, 83, 94
cristianismo: 22, 27, 34, 49, 74,
76, 96
cultura de paz: 44, 50-51, 54-57,
60-61, 63
currículo: 34, 81

D

desarrollo: 21, 23, 27, 29-31,
35-36, 44-45, 53, 56-59, 61,
69-71, 75, 78, 81, 83-84,
94-97, 99, 102-103, 109
desigualdad: 97
diálogo: 22-23, 29, 35, 41, 43-45,
49-55, 57, 60-64, 70, 82,
94-95, 106, 110, 117
dignidad humana: 32, 53, 57, 96,
107
dimensión: 29, 34-36, 43, 45,
47-48, 51, 53-57, 61-62,
69-72, 76-84, 107

- espiritual: 31, 69, 72, 78, 80-81, 84
religiosa: 21, 23, 48, 53, 70-71, 83,
107
trascendente: 35-36, 51, 71, 76
dimensiones del ser humano: 83
discípulos: 51, 105-107
diversidad: 22-23, 30, 32, 35,
48-51, 54-55, 60-61, 63,
69-76, 82, 97, 107-108, 110,
118
religiosa: 22-23, 30, 32, 51, 71-73,
75, 82
doctrina: 51, 76-77
- E**
ecumenismo: 22, 44, 46-53, 55-63
educación: 21-23, 27-28, 30-32,
34, 43-45, 47-48, 50-52, 55,
57, 60-63, 69, 71-72, 74,
81-84, 91-97, 99-110, 117
Educación Religiosa Escolar (ERE):
21-23, 28, 30-36, 43-44, 47,
69-72, 74-78, 81-85, 96,
108, 117-118
emancipación: 81, 97, 99
enseñanza: 34, 47, 64, 70-71,
74-76, 81-83, 96, 100, 108
escolar: 33-34, 36, 75, 81, 106
escuela: 43, 70-71, 84, 91, 100,
103-104
espíritu: 31, 43, 55, 79, 93, 95, 106
espiritualidad: 21-23, 29-30, 34,
43, 61, 63, 70, 75-76, 78-81,
83-85, 94, 96, 107
Estado: 71, 83-85
estudiante: 33, 70, 72, 75, 77, 82
- evangelio: 49, 53, 56, 101-102
evangelización: 56, 58, 62, 77,
98-100, 102-104, 109-110
exclusión: 91, 97
existencia: 27-28, 35-36, 45,
47-48, 51, 53-54, 56-57, 63,
72, 76, 78, 80
- F**
familia: 23, 31, 72, 77, 82, 93, 102,
105-106, 117
fe: 22, 33, 45, 48-49, 51, 55-56,
59, 61-62, 64, 72-73, 76-78,
92-95, 97, 100, 106, 108
formación: 31, 44, 47, 51-52, 55,
57-62, 69-72, 75, 77, 81-84,
93-94, 96-97, 99, 103-104,
106-107, 109
integral: 21, 35-36, 47, 61, 70-71,
83-84, 97, 109, 117-118
- H**
hombre: 45, 48, 58
humano: 21-22, 27-28, 30, 35-36,
45, 47-48, 50, 52-54, 63, 70,
76-77, 79-80, 82-85, 93, 96,
99-100, 103-105, 107, 109
- I**
Iglesia: 43-44, 46, 49-51, 55, 57,
59-63, 77, 91-93, 95-96,
98-100, 102, 104-109
injusticia: 50, 97, 108
integral: 61, 71, 78, 82-84, 93,
96-97, 100

J

jóvenes: 72-78, 85, 93-94, 101-102, 105, 117

L

laico: 74, 105-106
 legislación: 70
 liberador: 96-97, 100

M

maestro: 70, 74, 82
 magisterio: 22
 marginados: 96, 100, 103
 misión: 91, 93, 98, 100-101, 106-107, 109

O

obispos: 91, 93-94, 98, 104, 108
 obligatoria: 30, 71-72, 117
 opresión: 96-97, 101

P

pastoral: 22-23, 44, 46, 56, 58-59, 61-62, 94, 96-98, 106-107, 109
 paz: 22, 31, 34, 44, 46, 49-52, 54-63, 71, 95
 persona: 32, 35, 45, 47-48, 53, 56, 71, 77-82, 84-85, 93, 95, 103-104, 106, 109
 pluralidad: 23, 28, 35, 69, 72-75, 82, 91, 108
 pluralismo religioso: 29, 31, 75-76, 84
 pobres: 100-101, 103, 107
 postsecularización: 22, 28, 30, 32-33

R

religión: 22, 27-30, 32-35, 70, 72-78, 83, 117
 religiones: 32, 50, 74, 92, 95
 religiosa: 21-23, 27-32, 34, 45, 47-48, 50-53, 55, 57, 61-63, 69-77, 80, 82-84, 92, 94, 107-108, 117-118
 religiosidad: 22, 29, 70, 73, 75-77, 83-85
 revelación: 45, 62, 107

S

secular: 29, 103
 secularización: 22, 27-29, 33, 70, 73
 sentido: 22, 27-29, 32, 35-36, 44-53, 57-58, 60-63, 70-72, 76, 78-84, 100, 109
 social: 22, 27-28, 30, 33-36, 46, 50, 52-54, 56-57, 75, 77-79, 84, 91, 94, 97, 99-100, 102, 107-110
 sociedad: 22, 29-36, 48, 52, 56, 58, 72-73, 77, 79, 82, 84, 93-95, 103, 108

T

teología: 45, 48, 94, 98
 tradición: 22, 47-48, 54, 56, 76, 83, 92, 101

U

universidad: 58, 100, 104



Esta obra se editó en Ediciones USTA.
Abril de 2025



La Educación Religiosa Escolar (ERE) trasciende la simple transmisión de dogmas para convertirse en un espacio de formación integral, donde la dimensión religiosa se cultiva como una manifestación fundamental de la espiritualidad humana. En un mundo marcado por la diversidad de creencias y cosmovisiones, este libro ofrece un marco de reflexión que permite distinguir la ERE de modelos monoculturales que buscan uniformar la identidad individual y colectiva.

A partir de cuatro ejes fundamentales —la postsecularización, el ecumenismo, la religiosidad en el aula y el magisterio del cristianismo católico— esta obra invita a repensar el lugar del fenómeno religioso en la educación, promoviendo el diálogo entre saberes y la construcción de comunidades basadas en el respeto y la comprensión mutua. Con un enfoque crítico y propositivo, este libro es una contribución esencial para quienes buscan comprender y enriquecer la enseñanza religiosa en contextos educativos contemporáneos.