

**EL PLURALISMO Y EL DIÁLOGO INTERCULTURAL, UNA PROPUESTA  
PEDAGÓGICA A LOS LINEAMIENTOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR  
EN LA VISIÓN DEL FILÓSOFO INDO-ESPAÑOL RAIMON PANIKKAR.\***

**MAIRA ALEJANDRA MAYORCA AGUIRRE. \*\***

**Resumen**

A partir del concepto de pluralismo en Panikkar se propone una reflexión orientada a dos aspectos de los lineamientos de la ERE: (1) los fundamentos antropológicos y éticos, y (2) el objetivo de comprender críticamente la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país. Para tal fin el texto se divide en cuatro momentos. El primero da cuenta del devenir histórico de la Educación Religiosa Escolar y su impronta en la construcción de la nación colombiana: aquí se hace un recorrido desde el proceso de colonización hasta la promulgación de la Constitución de 1991. Para afrontar el (1) aspecto, el segundo momento presenta una interpretación del concepto de pluralismo sustentando en fuentes primarias, y en el tercero da cuenta del diálogo dialogal como método del pluralismo, para analizar los fundamentos éticos y antropológicos de la E.R.E. Para el (2) aspecto, el cuarto momento parte del método señalado y los conceptos de diálogo intercultural y pluralista, con los cuales se reflexiona acerca del objetivo de comprender críticamente la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, específicamente, el propósito de abordar el problema de la diversidad religiosa.

**Palabras claves:** Lineamientos, fundamentos éticos-antropológicos, diálogo dialogal, fines de la educación, pluralismo e interculturalidad.

\* Este artículo es resultado de una reflexión sobre los lineamientos de la Educación Religiosa Escolar.

\*\* Estudiante de la Licenciatura en Filosofía y Educación Religiosa de la Universidad Santo Tomas Abierta y a Distancia. Correo institucional: [mairamayorca@ustadistancia.edu.co](mailto:mairamayorca@ustadistancia.edu.co)

---

**PLURALISM AND INTERCULTURAL DIALOGUE, A PEDAGOGICAL PROPOSAL  
TO THE GUIDELINES OF SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN THE VISION OF  
THE INDO-SPANISH PHILOSOPHER RAIMON PANIKKAR.**

**Abstract**

Based on the concept of pluralism in Panikkar, a reflection oriented to two aspects of the ERE guidelines is proposed: (1) the anthropological and ethical foundations, and (2) the objective of critically understanding national culture and ethnic and cultural diversity from the country. For this purpose the text is divided into four moments. The first gives an account of the historical evolution of School Religious Education and its imprint on the construction of the Colombian nation: here a journey is made from the colonization process to the promulgation of the 1991 Constitution. To face the (1) aspect, the second moment presents an interpretation of the concept of pluralism based on primary sources, and the third gives an account of dialogical dialogue as a method of pluralism, to analyze the ethical and anthropological foundations of the ERE

**Keywords:** Guidelines, ethical-anthropological foundations, dialogical dialogue, educational purposes, pluralism and interculturality.

---

**PLURALISMO E DIÁLOGO INTERCULTURAL, UMA PROPOSTA PEDAGÓGICA  
PARA AS DIRETRIZES DA EDUCAÇÃO RELIGIOSA ESCOLAR NA VISÃO DO  
FILÓSOFO INDO-ESPANHOL RAIMON PANIKKAR.**

**Resumo**

A partir del concepto de pluralismo en Panikkar se propone una reflexión orientada a dos aspectos de los lineamientos de la ERE: (1) los fundamentos antropológicos y éticos, y (2) el objetivo de comprender críticamente la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural

do país. Para tanto, o texto está dividido em quatro momentos. O primeiro relata a evolução histórica do Ensino Religioso Escolar e sua marca na construção da nação colombiana: aqui se faz um percurso do processo de colonização à promulgação da Constituição de 1991. Para enfrentar o (1) aspecto, o o segundo momento apresenta uma interpretação do conceito de pluralismo a partir de fontes primárias e, no terceiro, dá conta do diálogo dialógico como método do pluralismo, para analisar os fundamentos éticos e antropológicos da ERE.

**Palavras-chave:** Diretrizes, fundamentos ético-antropológicos, diálogo dialógico, finalidades educacionais, pluralismo e interculturalidade.

## **Introducción**

La Educación Religiosa Escolar (en adelante E.R.E) según estableció la Ley 115 de 1994, hace parte de las áreas fundamentales que contribuyen al pleno desarrollo de la personalidad del educando, gracias a un proceso de formación integral que comprende las dimensiones de la persona. La E.R.E ha tenido como propósito el perfeccionamiento de la dimensión espiritual que permite a la persona encontrarle sentido profundo a la vida. El desarrollo de esta dimensión ha sido una de las razones esenciales para justificar la presencia de la E.R.E en el contexto educativo. La Educación Religiosa ha estado marcada por una fuerte identidad católica, ya que los lineamientos y estándares curriculares los propuso la Conferencia Episcopal de Colombia. Dicha influencia, ha existido debido a la relación diplomática entre la Santa Sede y el Estado colombiano que no obstante fueron interrumpidas bajo los gobiernos radicales de la segunda mitad del siglo XIX, siendo una fecha clave la expulsión de los Jesuitas en 1853 y que se reanudarían a partir del Concordato de 1887. Como antecedente relevante, en la Constitución de 1886 se reconoció a la religión católica como guía espiritual de la nación y parte esencial del orden social, siéndole encargada la importante tarea de organizar y dirigir la educación pública. El Concordato de 1887 reforzaba y afirmaba este vínculo armónico y establecía que la educación se organizaba y estaba dirigida de acuerdo a los dogmas morales de la religión católica.

Sin embargo, aunque la iglesia ha jugado un papel importante como religión mayoritaria, en razón a los cambios sociales y políticos que implicó la nueva constitución, se dio apertura a una realidad en lo concerniente a la libertad que tiene todo ciudadano para elegir su credo en el marco

del fenómeno cada vez más creciente del pluralismo religioso. Colombia pasó de ser un estado confesional católico a un estado laico, donde no se estableció constitucionalmente una religión de la Nación y por tanto se otorgó pleno reconocimiento a los derechos de libertad, de conciencia y de culto. Ahora bien, contrario a pretender plantear una indiferencia frente al sentir religioso de sus ciudadanos, en diversos artículos legales y constitucionales, se afirmó la garantía de protección a las personas en sus creencias y de las diferentes confesiones como reconocimiento de la realidad social presente en el país. Así mismo se reconoció el derecho que tienen los padres de familia de elegir el tipo de educación para sus hijos y garantizar que nadie sea obligado a recibir educación religiosa en el contexto de la educación pública. Por su parte, los lineamientos curriculares propuestos por la conferencia episcopal respondieron al derecho que tienen las familias católicas a que sus hijos reciban una formación religiosa acorde a su fe.

En el presente artículo, se entiende que en un contexto social donde se han expresado distintas manifestaciones religiosas reconocidas y protegidas constitucionalmente, los lineamientos curriculares de la conferencia episcopal han hecho parte de una reflexión pedagógica en torno a la enseñanza escolar que transmite los conocimientos sobre la identidad del cristianismo y de la vida cristiana, que en este caso sería la católica. Este documento ha sido un importante insumo de reflexión para pensar una forma de asumir la E.R.E. Es de destacar que en los lineamientos de la Conferencia Episcopal de Colombia se vio en la necesidad de propiciar la formación en el diálogo intercultural ya que se han reconocido estar inmersos en un contexto de diversidad religiosa. (Estándares curriculares de la E.R.E 2017)

A partir de lo anterior, es importante reflexionar en una educación religiosa que amplíe la mirada sobre el objeto de estudio definido por el episcopado a la luz del concepto de pluralismo que plantea el filósofo indo-español Raimundo Panikkar, como pieza clave para reconocer puntos de encuentro que permitan una educación religiosa más abierta y con mayor impacto en los nuevos contextos educativos. Teniendo en cuenta lo anterior surge la siguiente pregunta: ¿Qué aportes brinda la reflexión de Raimon Panikkar sobre el pluralismo a los lineamientos curriculares de la educación religiosa escolar (E.R.E) dentro del contexto actual del pluralismo religioso? Para responder a este cuestionamiento se desarrollarán cuatro momentos: El primero da cuenta del devenir histórico de la Educación Religiosa Escolar y su impronta en la construcción de la nación colombiana: aquí se hace un recorrido desde el proceso de colonización hasta la promulgación de

la Constitución de 1991. El segundo momento presenta una interpretación del concepto de pluralismo sustentando en fuentes primarias, en el tercero da cuenta del diálogo dialógico como método del pluralismo, para analizar los fundamentos éticos y antropológicos de la E.R.E. Y el cuarto momento parte del método señalado y los conceptos de diálogo intercultural y pluralista, con los cuales se reflexiona acerca del objetivo de comprender críticamente la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, específicamente, el propósito de abordar el problema de la diversidad religiosa.

### **Antecedentes de la E.R.E en Colombia**

Las raíces de la Educación Religiosa Escolar (E.R.E) en Colombia se hallan en el periodo colonial. El primer hecho palpable es la llegada de la Religión Católica con los españoles. Los colonizadores irrumpieron en el Nuevo Mundo como dueños de las tierras descubiertas. En el “Requerimiento” (1513) se afirmaba que el Papa era el representante de Dios en la tierra y delegó el poder sobre los nuevos territorios a la Corona Española, quienes tenían la tarea de velar por la evangelización de los indígenas, con ello se los obligaba a reconocer el poder de la Iglesia y de los Reyes como nuevo señores, y abrazar el Cristianismo como religión. Con la conquista a principios del siglo XVI y luego con el advenimiento del periodo colonial, se inició la hegemonía del imperio español sobre la cultura de los pueblos indígenas americanos, la cual desconoció de manera tajante el desarrollo cultural en aspectos tan diversos en lo económico, lo militar, lo arquitectónico y técnico; en conocimientos astronómicos, matemáticos y geométricos, y en la imposición de un nuevo orden político mixto en el cual conjugaba el poder temporal y el poder espiritual negando las estructuras sociopolíticas teocráticas de los indígenas. Se inició así un proceso de aculturación donde la Iglesia tenía el papel protagónico en la educación y evangelización de los indígenas, desestructurando sus pilares ideológicos y trayendo consigo, además, la persecución de las prácticas religiosas. Aunque algunos misioneros aprendieron las lenguas nativas con el fin de evangelizar, estas fueron prohibidas en 1770 mediante un Decreto de Carlos III (Stavenhagen, 2011), el cual estableció enseñar a los indígenas el idioma castellano e instruirlos en el Dogma Cristiano en este mismo idioma. De esta manera la lengua indígena quedó reducida a las comunidades indígenas y a sus espacios locales (Triana, & Antorveza, 1987).

En el contexto del Nuevo Reino de Granada la Iglesia ejerció una influencia decisiva en la educación y la cultura, por lo que siguió formando a la población en la doctrina y la moral cristiana, pero obviando la formación en la ciencia y el derecho. Para el siglo XVIII se evidenció intenciones seculares en la transformación del sistema educativo, gracias a que el Virrey Manuel Guirrior apoyó el plan de estudios propuesto por Francisco Moreno y Escandón, fiscal de la audiencia, cuyo fin era introducir las ciencias aplicadas y experimentales al currículo educativo, de esta manera se apoyó la libertad de la investigación, que es contraria al sistema de control de la educación tradicional (Gutiérrez, 2014; Torres, 2016). Sin embargo, para finales de siglo XVIII la Iglesia persiguió a aquel que fuera partidario y difusor del pensamiento ilustrado, por lo que prohibió la enseñanza de las ciencias y se incrementó la formación en la doctrina (Torres, 2016; Barrera, 2016; Laviña, 1989).

Para 1811, Colombia promulgó la primera Constitución Política en la historia. De ésta, hasta la de 1843, se vieron marcadas por la fidelidad del Estado a la Religión Católica, ya que la reconoció como oficial y le brindó protección.<sup>1</sup> Con respecto a la educación, se halló que las Constituciones de los diferentes Estados de las provincias de la Nueva Granada compartieron tres objetivos generales: bases de la educación cristiana, derechos y deberes ciudadanos, y conocimientos útiles. En el título XI, artículo 3 de la Constitución de Cundinamarca estableció: “Los objetos de la enseñanza de estas escuelas serán leer, escribir y dibujar los primeros elementos de la Geometría, y antes que todo, la Doctrina Cristiana y las obligaciones y los derechos del ciudadano, conforme a la Constitución.” Se estableció en el artículo 8 la supervisión y protección a las instituciones educativas por parte del Estado. Volviendo al tema, la Constitución de Tunja de 1811, sección 6, inciso 1, se declararon como objetivos: “la formación de ciudadanos, forjar creyentes y divulgar conocimientos básicos.” Y en la del Estado de Antioquia de 1812, título IX, artículo 1, se precisa: “la enseñanza de las primeras bases de la religión; de los derechos y deberes del ciudadano y difusión de conocimientos útiles” como objetivos de la educación (Gutiérrez, 2004).

Terminado el proceso de emancipación, Simón Bolívar se preocupó por la educación y creó escuelas donde acogió a niños y niñas con el fin de educarlos en las actividades propias de su

---

<sup>1</sup> Se evidencia en el título II, artículo 1 de la Constitución de 1811. En el preámbulo, el título II, artículos 6 y 7 de la Constitución de 1830. Preámbulo, título III, artículo 15, de la Constitución de 1832. Y en los artículos 15 y 16 de la Constitución de 1843.

sexo. En el periodo que comprendió desde 1819 a 1830, se crearon Leyes y Decretos que pusieron las bases de la educación colombiana, de ahí que se establecieron nuevas instituciones y métodos de enseñanza. El Decreto del 6 de octubre de 1820 señaló la organización de las escuelas de primeras letras en los conventos, que debían ser dirigidas por un religioso, y a su vez pidió a los gobernantes y alcaldes que se establecieran escuelas para los indígenas de acuerdo con el Decreto 29 del mismo año. El método educativo del momento era el Lancasteriano<sup>2</sup> y el 11 de marzo de 1822 se decretaron las becas para los indígenas en las instituciones del Estado (Gutiérrez, 2004). La Gran Colombia se interesó también por la instrucción de las niñas y decretó en 1821 la creación de escuelas femeninas en los conventos. (Art 19, Decreto del 6 de agosto de 1821).

Dadas las turbulencias políticas del periodo comprendido entre 1826 a 1832, que disolvieron a la Gran Colombia, se frenó el impulso secular y liberal en el ámbito educativo. En 1826 llegaron al país las concepciones educativas basadas en Bentham, que dentro de un espíritu liberal promulgó la búsqueda de la felicidad individual, se opuso a la concepción sacrificial y penitente inspirada en el Evangelio, y negaba los dogmas por considerarlos oscuros e incomprensibles para el pueblo. Visto como amenaza a la tradición, la Iglesia se defendió y acusó al Benthamismo de atentar contra las prácticas y unidad de la fe Católica (Lara, 2012). En 1828, Simón Bolívar abolió el uso de los textos de Bentham, por lo que aumentó la instrucción religiosa y delegó a los sacerdotes la enseñanza de la religión, la moral y el catecismo con el Decreto 594 de 1829 (Vides, 2016).

En las Constituciones de 1830, 1832 y 1843 permaneció la línea de fidelidad a la religión Católica y el deber del Estado por protegerla.<sup>3</sup> En los aspectos educativos, la legislación posterior a 1830 centró su interés en el plan de estudios, métodos de enseñanza, educación universitaria y nuevos intereses del Estado. Mediante la Ley del 30 de mayo de 1835 se derogaron las medidas con relación a la Educación Pública, a excepción de las de marzo y octubre de 1826, lo que

---

<sup>2</sup> Este método se caracterizó por contar con muy pocos maestros quienes se encargaban de preparar primero a los estudiantes más listos para que estos fueran tutores de sus mismos compañeros. “El sistema ayudó a alfabetizar la población durante más de 30 años, permitió visualizar a los niños en zonas lejanas, escuelas que tendrían que irse configurando en la medida en que mejor se veía a estos niños, acercó las castas y les dio el deseo de la igualdad ante la ley, la posibilidad de la libertad” (Echeverri, 2010, p. 108)

<sup>3</sup> En la de 1830, título II, artículos 6 y 7, se explicita la protección y la estima a la Religión Católica, y en su artículo 85, inciso 8, se señala la función del poder legislativo de terner los candidatos a obispos y arzobispos de la nación. El artículo 16 en la Constitución de 1843 declara que el culto de la Religión Católica es el único que sostiene el Estado.

permitió instaurar el plan de estudios de 1826 junto con las ideas educativas de Bentham. Para 1840, en concordancia con la Ley de 16 de mayo de 1840, se prohibió la asignación de autores y textos en la educación, y se autorizó a los profesores a redactar sus propios textos o a utilizar los que consideraran más apropiados. Además, la Ley prohibió enseñar todo aquello que fuera en contra de los deberes de la Constitución o de los dogmas y moral del Evangelio. Más tarde, en 1847, se ratificó el deber de las directivas y profesores de infundir el respeto, entre otras cosas, por la religión, la moral y los depositarios de su autoridad. (Gutiérrez, 2014; Ocampo & Soler, 2010; Ahern, 1991).

En el periodo liberal, iniciado con la presidencia de José Hilario López, las disposiciones de las nuevas constituciones fueron consolidando el deseo de promover un Estado laico, separado de la Iglesia.<sup>4</sup> Con la llegada del liberalismo radical hubo un cambio en la relación Iglesia y Estado. A diferencia de las pasadas constituciones, la de 1863, además de haber sido la única en la historia de Colombia donde “Dios” no estuvo en el preámbulo, en lo que respecta con la religión estableció la libertad de profesión de cultos (capítulo II, sección I, artículo 15, numeral 16), y la suprema inspección de éstos por parte del ejecutivo, así como su sostenimiento exclusivo por parte de sus feligreses (sección III, artículo 23). Durante este periodo se redujo la influencia sacerdotal a la vida privada de las personas y se promovió una educación laica (Torres, 2016). Con el Decreto Orgánico de Instrucción Pública de 1870, se dieron acuerdos con la Iglesia, a quien se le permitió impartir sus enseñanzas, pero teniendo claro que la educación que promovía el Estado era más abierta y secular, la cual respondía a las necesidades del momento formando a los educandos en valores cívicos. Esto llevó a la Iglesia a entrar en confrontación con el Estado pues la Escuela era el lugar idóneo para formar en la doctrina y moral católica (López, 2014).

Este camino gradual y paulatino hacia la secularización se vio interrumpido en 1878 con los liberales moderados, quienes iniciaron el proceso de restablecimiento de la influencia de la Iglesia. Con la Constitución de 1886, la Iglesia recuperó sus privilegios y la Educación Pública fue organizada y dirigida en concordancia con la doctrina y moral Católica (Torres, 2016). Para el año de 1887 el Estado y la Iglesia firmaron un acuerdo para regular sus relaciones, conocido como el Concordato de 1887. En materia de educación, el Estado dejó en manos de la Iglesia

---

<sup>4</sup> La Constitución de 1853 en el artículo 5, inciso 5 y 9; la Constitución de 1858 (a pesar de ser promulgada en un gobierno conservador) en el artículo 56, inciso 7 y 10; y la Constitución de 1863 en el artículo 11, inciso 15, y 16, reconocieron la libertad de culto (Vides, 2016).

Católica la Educación Pública (Art 11 y 12, Concordato 1887), y la Educación Religiosa se caracterizó por inculcar las prácticas piadosas de la Religión (Art 12, Concordato 1887). Por otro lado, el Gobierno se comprometió a impedir el desempeño de asignaturas literarias, científicas y, en general, que promovían ideas contrarias al dogma Católico, al respeto y veneración debidos a la Iglesia, so pena de la potestad reconocida para retirar a los docentes la facultad de enseñar tales materias (Art 13 y 14, Concordato 1887).

Para el siglo XX se fue desarrollando un proceso lento de modernización, alimentado por la Reforma Constitucional de 1936. En materia de fe se planteó la libertad de cultos y en educación se garantizó la libertad de enseñanza (Art 13 y 14, Reforma Constitucional de 1936). En el escenario internacional la Iglesia no era ajena al proceso de modernización, ni a las evidentes transformaciones en la cultura, e inició un proceso de actualización a partir del Concilio Vaticano II con documentos como: *Dignitatis humanae*<sup>5</sup> sobre la libertad religiosa y *Nostra Aetate*<sup>6</sup> sobre la relación de la Iglesia con las religiones no católicas. En el escenario local, para 1973 se actualizó el acuerdo entre la Iglesia y Estado colombiano donde se reafirmó la concepción de la Educación Religiosa según la enseñanza y formación del Magisterio de la Iglesia, pese a las disposiciones del Concilio y demás documentos alusivos a la relación con las demás religiones, como, por ejemplo, *Ecclesiam suam*<sup>7</sup>, de 1964, y *Evangelii Nuntiandi*<sup>8</sup>, de 1975, entre otros.

Para el año de 1991, la sociedad colombiana promulgó una nueva Constitución donde se estimuló la libertad de culto por medio del artículo 19 y se impugnó la discriminación por su manifestación, buscando en general, la promoción del bienestar de sus habitantes y ciudadanos (Vargas, 2018). Se reconoció la diversidad étnica y cultural, y se garantizó la libertad de conciencia (artículos 7 y 8). Se reconoció la libertad de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra (artículo 27). Se otorgó el derecho a fundar establecimientos educativos, el ejercicio de la profesión docente, y se reconoció el derecho de los padres de familia a elegir la educación de sus hijos menores, y la no obligatoriedad de recibir Educación Religiosa en los establecimientos públicos. Así, como el derecho de los grupos étnicos de recibir una formación que respete y

---

<sup>5</sup> Dignidad humana.

<sup>6</sup> Nuestra Época.

<sup>7</sup> Su Iglesia.

<sup>8</sup> Anuncio del Evangelio.

desarrolle su identidad. En cuanto a la libertad religiosa se promulgaron leyes y expidieron decretos que la respaldaron en todo el país, como la Ley 133 de 1994 y el Decreto 354 de 1998.

### **Pluralismo y fundamentos ético-antropológicos: una mirada desde la perspectiva de Raimon Panikkar.**

En el siguiente apartado se expondrá el concepto y las características del pluralismo en la perspectiva de Raimon Panikkar que pueden ser relevantes para ampliar la mirada sobre los fundamentos éticos y antropológicos trazados en los lineamientos de la E.R.E. En primer término se presenta una interpretación del concepto de pluralismo sustentado en Panikkar, y en segundo término se expone la forma en que este concepto resulta relevante para pensar la puesta en práctica del pluralismo religioso en el contexto de la E.R.E.

#### **El pluralismo como actitud humana fundamental**

La forma como Panikkar (2016) aborda el término pluralismo en principio no responde ni a una tesis epistemológica, ni ética, ni ontológica, ni política, ni a un sistema teórico entre otros. Esto quiere decir que, aunque él no sustenta o esgrima una posición teórica más entre otras, sus planteamientos no nos permitan pensar o abordar reflexiones éticas. Afirma que el pluralismo es una *actitud humana fundamental*. Esta afirmación se puede entender de la siguiente forma: Es una actitud fundamental o disposición intrínsecamente vinculada a una forma de *palpar, mirar* la realidad, que no pertenece a ninguna construcción conceptual particular. Esto es lo que entiende por fundamental. Y en cuanto actitud se entiende que es una cualidad *existencialmente humana*. Esta actitud humana de la que se nos habla se caracteriza por ser crítica y por tener una doble conciencia. En cuanto crítica lleva a la persona a saberse limitada en su postura, que esta no puede pretender abarcar toda la realidad en una concepción única, por lo tanto su fundamento se basa en estar en una atención reflexiva sobre sí misma para no cometer aquello que le critica a los demás, a saber “que todo fundamento es simplemente el lugar en el que nos detenemos porque pensamos que ya no se requieren más fundamentos” (Panikkar, 2016, p. 93).

Ahora en cuanto a la doble conciencia Panikkar nos acerca a nuevas nociones significativas que van a caracterizar la actitud que adopta una persona pluralista. A saber, el perspectivismo y la relatividad. Como perspectivismo se entiende dos aspectos de una misma situación; cuando se adopta una postura frente a un tema, la pretensión de verdad de esta tiende a mostrar las demás

posturas frente al mismo tema como incompatibles con la propia, incluso como falsas. Sin embargo, también se es consciente de que las otras posturas parten de puntos de vista (perspectivas) diferentes a la propia.

Con relación a la relatividad Panikkar es claro en este punto ya que la lucha en contra de los sistemas teóricos absolutos lleva a adoptar una actitud en la cual se busca contextualizar esas posturas. Esto es que las otras posturas no pueden ser juzgadas como absolutamente falsas “se relativiza todo absolutismo gracias a la búsqueda de su contextualización” (Panikkar, 2016, p. 94).<sup>9</sup>

En términos estrictos, su concepción del pluralismo no es un sistema teórico, lo que no implica ni que carezca de bases filosóficas, ni que no pueda ser defendido desde un punto de vista filosófico, “[...] siempre y cuando la noción de filosofía no se restrinja al racionalismo” (p. 103), ni signifique exclusivamente discusión de conceptos abstractos. Para la consciencia pluralista el mundo de los objetos y los conceptos no tiene existencia propia, son entidades intelectuales que “[...] dependen del sujeto que “los pone ante” nuestra atención [...] Un sujeto que generalmente no es un individuo, sino una sociedad colectiva en un espacio y tiempo determinados.” (p. 92).

### **El sentido del pluralismo como mito**

Ahora bien, hay que precisar qué entiende Panikkar por el mito del pluralismo. De acuerdo con Panikkar (2016), junto con el *logos*, el *eros* y el *ainos*, el *mythos* es uno de los cuatro ingredientes de la consciencia. Terminológicamente resulta relevante la siguiente cita de Panikkar (2007) sobre el mito:

El estudio del mito requiere una actitud particular: no se puede mirar directamente a la fuente de la luz; hay que darle la espalda, para poder ver no la luz, sino los objetos iluminados. La luz es invisible. Y lo mismo el mito -el mito, aquí, no es el objeto del discurso, sino la expresión de una forma de consciencia sui generis-. Mito y sabiduría van

---

<sup>9</sup> Ejemplo: Pacha mama- Dios creador del Universo. La actitud pluralista entra en diálogo de dos modos, primero discutiendo qué hace o ha hecho que una parezca más plausible que la otra, y segundo reconociendo la validez relativa de las posturas. De aquí que Panikkar afirme: “El sentido de la afirmación se completa si se entiende que esta “actitud fundamental del hombre que es críticamente tanto del carácter fácticamente irreductible de los diversos sistemas humanos que intentan hacer comprensible realidad, de la no-necesidad radical de reducirla a un único centro de comprensión, haciendo así innecesaria la decisión *absoluta* a favor de un sistema humano particular con validez universal -o incluso a favor de un Ser Supremo” (Panikkar, 2016, p. 93).

juntos, como ya había visto Aristóteles cuando [...] afirmaba que el amante del mito es una especie de filósofo [...] Y ésta es también la experiencia central del [...] *shintoísmo*, que pone de relieve una comunión impensada, una solidaridad óptica con toda la realidad [...] Un mito viviente no deja espacio a la interpretación, en cuanto que no precisa intermediarios. La hermenéutica de un mito ya no es un mito, sino su *logos*. El mito es exactamente el horizonte contra el cual toda hermenéutica es posible. El mito es lo que damos por descontado, lo que no ponemos en discusión; y no se pone en discusión porque, de hecho, no se considera discutible. El mito es transparente como la luz, y la historia mítica es solamente su forma, el revestimiento con el que el mito es expresado, envuelto, iluminado (p. 29).

Basándose en lo anterior se pueden hacer dos precisiones. Primero, al hablar del pluralismo como mito, se sitúa la manifestación óptica de la realidad en su horizonte de sentido. De ahí que la experiencia humana se manifieste pluralista, puesto que la realidad es pluralista. La concordancia entre la naturaleza pluralista de la realidad y que la experiencia humana se revele pluralista, es el horizonte contra el cual se reflexiona (se hace consciencia) sobre la forma en que el pluralismo, como manifestación fáctica, se presenta como problema en la experiencia humana.

Y segundo, dado que el mito no surge de la nada ni se expresa en el vacío, hay que entender cuáles son los “objetos que ilumina”, para saber el mundo del cual ha surgido. Estos son los que se describen precisamente cuando Panikkar (2016) anota la forma en que el pluralismo surge como problema en la experiencia humana y lo nombra un problema existencial. Ante la diversidad latente, el hombre es consciente de que las diferencias llevadas al límite rompen la unidad. Pero tanto la unidad como la diversidad se presentan como exigencias en una armonía que parece inalcanzable, incompatible. Aquí se revela el problema pluralista en toda su significación: ¿cómo re-conciliar la totalidad de la experiencia humana (su unidad), siendo palpable que se manifiesta fácticamente diversa? Esta pregunta surge cuando se hace consciencia que cada concepción antropológica y cultural de la vida no es sino el resultado de una manifestación concreta histórica, temporal y espacial, que adopta la experiencia humana. Y a lo más que pueden aspirar es a suscribir teóricamente la imagen Verdadera de lo humano. En términos de Panikkar (2016), a todas las acompaña, o asiste una aproximación relativa de la

unidad de la experiencia humana (incluso la que él mismo suscribe),<sup>10</sup> aunque en la praxis esa aproximación se haya manifestado históricamente conflictiva e inevitable:

El pluralismo comienza cuando la praxis nos obliga a tomar posición ante la efectiva presencia del otro y el conflicto no puede ser resuelto con la victoria de una parte o un partido. El pluralismo emerge cuando el conflicto se perfila como inevitable [...] El problema del pluralismo solo surge cuando sentimos -sufrimos- la incompatibilidad de diferentes puntos de vista y estamos al mismo tiempo obligados por la praxis y por la coexistencia fáctica a buscar la supervivencia (p. 44).

¿Sobre qué mundo arroja luz el mito del pluralismo? Aquel en que el encuentro con el otro es inevitable (hoy quizá por razones técnicas y tecnológicas), “[...] la praxis contemporánea nos arroja a los unos en brazos de los otros.” (Panikkar, 2016, p. 44). No vivimos, ni podemos vivir ya bajo pulcras fronteras infranqueables, ni en herméticos compartimentos económicos o culturales. “La tribu es el mundo” (Panikkar, 2016, p. 48), la interacción es inevitable. Y ese único mundo visto contra el trasfondo del pluralismo hace manifiesto que las diversas comprensiones de lo humano y de la realidad no son reductibles a un sistema universal. El pluralismo entra en escena cuando descubrimos la inconmensurabilidad recíproca de las posturas humanas (Panikkar, 2016): Comunismo-liberalismo; libre mercado-centralización; China-EE.UU.; europeo-inmigrante; cristiano-islámico; norteamericano-negro; Oriente-Occidente. Una actitud pluralista sería incoherente si pretendiera reducir alguna de estas dualidades bajo definiciones o descripciones unívocas, comprensivas, totales. Lo relevante es que ese encuentro se sufre como incompatible.

Acorde con esto se puede decir que Panikkar (2016) sostiene que la realidad humana es en sí misma pluralista. Y el individuo racional no sería más que una forma que adopta, una manifestación dentro de la totalidad del hombre. Pero el Hombre no es más que una parte de la totalidad de la *Realidad*. Esta idea lo que lleva implícito es un llamado de atención de Panikkar:

---

<sup>10</sup> El pluralismo afirma que la verdad no es ni una ni múltiple. Si la verdad fuera una no podríamos aceptar la tolerancia positiva de una actitud pluralista y deberíamos considerar el pluralismo como una convivencia con el error [...] ¿cómo abstenemos de condenar lo que juzgamos que es un mal o un error? ¿cómo posponer decisiones prácticas, sobre todo cuando el hecho mismo de hacerlo es ya una decisión acrítica? Pero la verdad tampoco es múltiple. Si las verdades fueran muchas, caeríamos en la plena contradicción. Ya hemos dicho que el pluralismo no es lo mismo que pluralidad, en este caso pluralidad de verdades. El pluralismo adopta una actitud adualista o advaita, que defiende el pluralismo de la verdad porque la realidad misma es pluralista, estos es inconmensurable con la unidad o pluralidad. (Panikkar, 2016, pp. 23-24)

“[evitar] la tentación de la *Pars pro toto*, de tomar una parte (nosotros los liberales, los católicos, los pobres...) por el todo (la humanidad, en este caso) ha de ser superada con la experiencia del *totum in parte*, el descubrimiento del todo en sus respectivas partes”.

### **Un cambio de actitud, del aliud al alter**

Llegados a este punto se intuye que el problema deriva no del hecho de que la experiencia de la diversidad sea irreductible, sino de la forma en que se asume, se siente o se sufre ese carácter esencialmente irreductible. ¿Cómo se establece la relación con el otro?. Dicho en otras palabras, el problema del pluralismo es el problema del otro (Panikkar, 2016). “El otro es para mí un problema precisamente porque invade mi vida y parece irreductible a mi manera de ver.” (Panikkar, 2016, p. 20). Teóricamente Panikkar trata este problema desde los conceptos de consciencia de la alteridad y del otro. Estos dos tipos de consciencia le sirven al propósito de ilustrar cómo se inscribe el problema del otro en el horizonte del pluralismo. La consciencia de la alteridad es la consciencia de la diferencia. Pero la consciencia de la diferencia no agota ni es en sí misma la alteridad (alter). Implica nada más que el sujeto de esa consciencia no agota lo real, ni es su centro, “[...] sino todo lo más, solo uno de sus polos” (Panikkar, 2016, p. 69). Aquí es donde encuentra cabida el concepto de aliud, la alteridad, que está “[...] no solo aparte de lo mío y de mí, sino también contra ellos y más allá de ellos” (Panikkar, 2016, p. 69). A partir de la consciencia de que “no estoy solo”, del reconocimiento de la alteridad, comienza el pluralismo. Pero ahí no se detiene la experiencia del pluralismo puesto que aliud no es alter. El otro, la otra persona, no es pura alteridad (aliud) (Panikkar, 2016). El problema del otro en cuanto otro es que no se puede reducir el sentido del concepto de Hombre a mí concepto: cristiano, negro, latino, civilizado, anormal, etc. El otro (alter) “[...] no se ve a sí mismo como otro, sino como un yo, igual como yo me veo a mí mismo” (Panikkar 2016, p. 70). Cosificar al otro, tratarlo como pura alteridad (aliud), empobrece la experiencia. La consciencia del otro como un alter, lo convierte en sujeto y no solo en objeto, fuente de saber y principio de iniciativa “como soy yo mismo”. Solo esa actitud permite al sujeto ser conocido y no sólo conocer. Escuchar. “No puede haber un verdadero pluralismo mientras no descubramos al otro. Quiero decir al otro (alter) como fuente de (auto) comprensión y no sólo como término (aliud) de inteligibilidad” (Panikkar, 2016, p. 71). En tanto que el otro es una entidad irreductible, ninguna solución teórica puede ser nunca adecuada, definitiva (Panikkar, 2016).

## **El problema del Hombre.**

La *antropología* suele significarse como la ciencia del Hombre. Se entiende que el hombre es el objeto de estudio de esta disciplina científica, y sus conceptualizaciones entran en el dominio del *logos*. Panikkar (2016) Se distancia de esta concepción al plantear que lo humano no se restringe al *logos*, ni este puede pretender ejercer un monopolio sobre todo lo humano. En cambio, propone un concepto de hombre que supere su concepción moderna como especie: “El hombre en cuanto hombre es aquel que se pregunta por sí mismo” (Panikkar, 2016, p. 286), él es su propio problema y enigma, y en su deseo de autodefinirse se pone frente al “conócete a ti mismo” de Sócrates. El estudio antro-*lógico* del hombre sería así una aproximación que no agota el “sí mismo” del hombre. El autoconocimiento no es ajeno, sino que pertenece a su misma naturaleza.

El hombre es el conocedor y no solo lo conocido. Una respuesta objetiva a la pregunta ¿Qué es el hombre? revela el discurso acerca del hombre, y lo que este puede decir acerca de lo que el hombre piensa de sí mismo, objetivándolo. Pero esta objetivación no agota el carácter esencial de sujeto del Hombre, su autocomprensión (Panikkar 2016). No se puede reducir al hombre a un único modelo.

[...] la consciencia humana incluye la consciencia de todo ser humano. Ahora bien, lo que uno piensa de sí mismo no tiene por qué coincidir con lo que piensan otros de sí mismos. Si lo que piensa el hombre de sí mismo pertenece a este sí mismo y este sí mismo es la humanidad entera, sería una afrenta a la dignidad humana considerarlo como un mero objeto desde una perspectiva monocultural [...] (Panikkar, 2016, p. 288).

Tampoco se puede negar que ha existido comunicación entre culturas, aunque alguna de las partes pretenda subsumir bajo sus propios criterios a las demás: “subdesarrolladas”, “tercer mundo”, “mundo primitivo”, etc. Sin embargo, esto no es óbice para renunciar a la inteligibilidad sobre el ser humano. Panikkar (2016), propone como elemento central la palabra y la capacidad de aprender a escuchar al otro y entender lo que dice de sí mismo, en tanto que el hombre es fuente de conocimiento. Y en concordancia, si ese sí mismo es la comunidad humana y sus diferentes culturas, estas constituyen fuentes de conocimiento.

Debemos, pues, entender no solo lo que vemos sino también lo que oímos, lo que los otros dicen de sí mismos. De ahí la expresión de antropofanía en cuanto estudio de las manifestaciones del

hombre sobre sí mismo y no solo de nuestras propias convicciones acerca del ser humano. El centro de gravedad se desplaza del individualismo cultural a la comunidad humana (Panikkar, 2016, p. 290).

La antropofanía como antropología es constitutivamente intersubjetiva. Lo que no significa que esta concepción sea epistemológicamente superior. En la base del pluralismo está la convicción de que la realidad no es completamente transparente a nuestra comprensión, ni tampoco se compromete con tesis omniscientes, como la Razón, el Ser, etc., como principios inteligibles. Pero tampoco rechaza la inteligibilidad, aunque supone que para alcanzarla no necesita el ideal de una comprensibilidad total de lo real (Panikkar, 2016). Ni tampoco implica un relativismo cultural. Como actitud pluralista asume que existen *invariantes humanas*, pero no que haya *universales culturales*. Aunque la invariante humana solo se percibe en un determinado universal cultural (Panikkar, 2016). Ejemplo de ello es que todos los seres humanos comen y se visten, pero el sentido de estas actividades no es el mismo en las distintas culturas. No se puede hablar de las primeras sino a través del lenguaje de los segundos. Por eso el autoconocimiento del hombre no se lleva a cabo en el vacío; en sí el hombre existe junto a otros, entre los cuales sus semejantes ocupan un lugar “preferencial”. Y su universo cultural, en el que construye la idea que tiene de sí mismo, depende del horizonte de inteligibilidad en que se encuentre situado; en otras palabras, del mito en el que vive, se mueve y piensa (Panikkar, 2016).

En el mito del pluralismo la intersubjetividad se entiende no como el esfuerzo de estudiar con el logos el objeto *Hombre*, sino como el esfuerzo de escucha de las narrativas que el hombre hace de sí mismo: “Antropología sería entonces no el logos sobre el hombre, sino el logos del hombre. Pero para esto hay que saber “escuchar” las diversas voces, las diversas canciones, las diversas melodías que el hombre dice, que el hombre canta” (Panikkar, 2016, p. 288).

¿Qué es el hombre?, Es la pregunta antropológica que occidente formula. Es una de las voces. Pero también adquieren relevancia otras vías de autorreflexión: ¿Quién soy yo?, en la que el hombre intenta asistir propiamente a los orígenes de esa consciencia del yo. Y en el tiempo de encuentro entre culturas, otra vía de autocomprensión fecunda está en la pregunta ¿Quién eres tú?, que requiere el concurso pleno de la intersubjetividad humana. No se puede responder sin el *tú*, lo exige como interlocutor: “[...] debo escucharme a mí mismo y debo también interpelar a un tú [...] Debo preguntar « ¿qué eres tú?», mirarte a los ojos y formularla mejor: « ¿Quién eres

tú?»” (Panikkar, 2016, p. 63). De ahí la relevancia del siguiente cuestionamiento dentro del horizonte del pluralismo: si ningún ser humano ha tenido acceso a toda la gama de la experiencia humana, ¿quién puede decir qué es el hombre? De acuerdo con Panikkar, no es una pregunta exclusiva del yo, aunque ese yo haga un esfuerzo por hablar en nombre de un grupo humano (Panikkar, 2016). La consecuencia de este planteamiento es notar que resulta poco plausible hablar de algo que sea el Hombre. Somos testigos de sus diferentes manifestaciones y visiones, de cómo se ve a sí mismo. Y esto resulta relevante, pues lo que sea el Hombre, implica preguntarse por su relación con lo divino y por la forma como se ve a sí mismo en el orden de lo existente. Y este cometido implica comprender su horizonte de inteligibilidad, cómo vive, siente y se piensa, cómo está “localizado”, esto es, el lugar vital dentro del cual ha constituido la imagen de sí mismo, su mito.

La concepción de Panikkar (Panikkar, 1991, Meza, 2009), sin embargo, no se ciñe a señalar solamente esta dimensión. La idea misma de realidad para él viene trazada por el dinamismo de una relación tripartita, u órdenes del Ser íntimamente conectados: Dios, Hombre, Kosmos. Esta triple realidad o concepción cosmoteándrica tiene la intención, entre otras, de advertir, re-cordar, que el Hombre está constituido, quizá sea mejor decir *impregnado*, por el flujo del kósmos y de lo divino. Aquí resalta la idea de la Trinidad Radical que concibe al ser humano desde su dimensión relacional, introduciendo así una doctrina a-dualista en donde “ni unos se reducen a otros, ni están separados de los otros. Es más, ni siquiera tienen consistencia propia.” (Carrera, 2018, p. 216).

### **El método del diálogo dialogal.**

En coherencia con lo expuesto, se puede decir que el método dialogal no excluye los planteamientos dialécticos, pero tampoco se reduce a ellos; evita los veredictos absolutos, la ruptura de la comunicación, la exigencia de rendición o la condena sin apelación. No es una alternativa a los sistemas existentes, busca posibilitar la concurrencia de muchas perspectivas y ser al mismo tiempo intercultural (Panikkar, 2016).

Es un método en el cual, como afirma Panikkar (2016), no hay ni reglas ni procedimientos previos, o establecidos con anterioridad al diálogo mismo. Si se dan, se establecen en el propio diálogo. La pregunta que surge es cómo saber de qué modo proceder si no hay procedimiento.

Para Panikkar el lenguaje no se reduce a su comprensión lógica, y en correspondencia, la vida humana tampoco. El problema lógico se presenta porque se asume la prioridad del Pensar sobre el Ser (Panikkar 2016) y en ese terreno el argumento es válido: ¿cómo establecer las reglas del diálogo si no puede haber diálogo sin reglas?, pero sitúa la racionalidad lógica antes de la realidad humana, incluso por encima de ella (Panikkar 2016). Si no se asume la identidad entre Pensar y Ser, no hay razones para suponer que éste obedece las leyes del Pensar ¿Qué implica esto? Que es posible comprender el Ser no sólo desde el Pensar. (Panikkar 2016)

El hombre, por tanto, no es sólo mente, y la filosofía entendida como “[...] la actividad humana que intenta, con todos los medios que considera apropiados, dar sentido a la vida y a la realidad, no puede excluir *a priori* la participación existencial del cuerpo y de la acción humana” (Panikkar, 2016, pp. 360-361). Esto resulta relevante para apuntar la necesidad de un diálogo que no se restringa a la dialéctica, o a las oposiciones monistas. Pero, además, un diálogo en el que la lógica no se abstraiga del sujeto. Resultan relevantes los siguientes rasgos que destaca Panikkar (2006a):

- a) **El campo del dialogo no es la arena de la lucha sino el ágora del encuentro.** Este campo se caracteriza porque existe una disposición al encuentro donde se está abierto a la escucha y al compartir, sin buscar un vencedor en el discurso de los dialogantes. Panikkar resalta:  
“El campo del diálogo dialogal no es la arena lógica de la lucha entre las ideas, sino más bien el *ágora* espiritual del encuentro de dos seres que hablan, escuchan y que, se espera, son conscientes de ser algo más que máquinas pensantes o *res cogitans*” (Panikkar, 2006a, p. 52).
- b) **Un encuentro que permite conocer y ser conocido** presupone la intención de “aspiración a la armonía o concordia”.<sup>11</sup>
- c) **Superación del deseo de triunfar sobre el otro.** No es un diálogo dialectico en que se triunfa exhibiendo mayor capacidad lógica esgrimiendo argumentos, de lo que lo harían los demás.

---

<sup>11</sup> Señala Panikkar: “Empleo la palabra «armonía», en lugar de «verdad», más cerebral, porque con demasiada frecuencia la verdad es considerada como un absoluto y nos olvidamos de que la verdad en cuanto tal es pluralista (no plural) porque es una relación en la cual están implicados dos polos, uno de los cuales es el nuestro.” (Panikkar, 2006a, 54)

- d) **Diálogo fecundo y no complaciente de las elucubraciones racionales;** no puede limitarse a formalismos abstractos. El contacto real aproxima culturas concretas con sus multiformes aspectos. El diálogo debe penetrar en la realidad y debe tener “[...] el coraje de llevarse a cabo con el colonialista que ha arruinado un pueblo o el terrorista que ha matado a inocentes” (Panikkar, 2006a, p. 55).
- e) **El diálogo dialogal no excluye la pasión y el sentimiento.** Pero tampoco es puramente subjetivo.<sup>12</sup> No excluye la racionalidad. Requiere, afirma Panikkar (2006a), tanto un corazón puro como una mente abierta.

En tanto que no busca imponerse, puesto que ni va a la caza de adversario, ni busca someterlos bajo los principios de la razón, busca acuerdos sobre cuestiones vitales referentes al ser humano. El compromiso en el *ágora* trasciende la pura objetividad. Trasciende la imagen de un lenguaje en el que se hace transparente la realidad, pues “[...] cada lenguaje es un mundo que traduce una visión particular de la realidad” (Panikkar, 2006a, p.56). Por eso, echa raíces, por así decirlo, desde el mundo en el cual el hombre vive y se piensa. No busca vencer dialécticamente al interlocutor: someter la verdad al diálogo dialéctico. Este supone un campo lógico al que se le atribuye validez objetiva. El diálogo dialogal presupone una confianza recíproca en una aventura común en lo desconocido (Panikkar, 2006a). No se sabe *a priori* si habrá entendimiento, ni se supone que el ser humano sea exclusivamente Razón.

Es esta la idea que está en la base de la hermenéutica diatópica. Con esta Panikkar (1999b) subraya que tenemos un desafío frente a lo que llama *topois* o *espacios*, los cuales no tienen relación unos con otros, y esto se debe a que “[...] no ha existido una relación histórica fuerte que permita interpretar determinados gestos, es decir, conocer su significado” (Panikkar, 1999b, p. 20). Si bien el encuentro se ha acentuado en razón de la globalización, este encuentro se presenta como un desafío puesto que en última instancia de lo que aquí se trata es de hacer un esfuerzo de comprensión del otro (*alter*), “[...] sin presuponer que este tenga el mismo autoconocimiento y conocimiento de base que yo. Aquí está en juego el último horizonte humano y no solamente contextos entre sí” (Panikkar, 2007 p.33).

---

<sup>12</sup> “[...] Tampoco la pura subjetividad es por sí misma el diálogo, desde el momento en que prácticamente ha eliminado el *logos* para refugiarse en un sentimiento no transferible a otro” (Panikkar, 2006a, p. 57)

## **Pensar los fundamentos éticos de los lineamientos a partir de Panikkar**

Los lineamientos de la E.R.E, señalan que la necesidad de esta asignatura responde a la necesidad de crecimiento del niño en distintos aspectos de su desarrollo humano. Dentro de estos encontramos los fundamentos éticos. Se afirma que responden a la necesidad de los estudiantes de “[...] iniciarse en el obrar ético e interpretar adecuadamente el marco de valores y comportamientos éticos originados en la experiencia de fe cristiana y en el patrimonio religioso de nuestra cultura.” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2009, p. 5). Con relación al modelo de educación religiosa adoptado, señala explícitamente que en tanto acción educativa y evangelizadora el área busca propiciar el conocimiento de la propia religión, garantizando “[...] que los padres de familia encuentren en la escuela y para sus hijos la Educación religiosa y moral que se ajuste a sus convicciones” (Lineamientos, 2009, p. 9). Dicho conocimiento se propone aplicarlo con base en el diálogo ecuménico e interreligioso, para que los niños puedan conocer no sólo su credo sino también el de otras personas y culturas; así como cultivar el respeto mutuo y la interculturalidad en la escuela.

Sobre los fundamentos éticos y el criterio descrito del modelo de E.R.E, los lineamientos no plantean un desarrollo, los señalan como orientaciones en el ejercicio educativo y catequético, como en la propuesta curricular. Desde Panikkar vale la pena plantear el interrogante ¿Cuál es el horizonte de sentido a partir del cual se va a interpretar el marco de valores y comportamientos originados en la experiencia de fe cristiana? Con esto se pretende ir más allá de una respuesta que señale los textos fuente o la interpretación de pasajes clave. Se busca indagar por el vínculo entre el marco de valores y la puesta en escena del diálogo con otras experiencias religiosas. Concretamente: ¿de qué modo se va a plantear ese marco de valores en relación con otras experiencias de fe? ¿Cómo planteará su fe en diálogo con otras? ¿Cómo se sitúa frente a otras religiones?

Anteriormente se señaló la diferencia entre *alliud* y *alter*. Entre la pura alteridad (*alliud*) y la concepción del otro como un *quién*, como otro *yo*. Aquel a quien conozco como complemento de mi autoconocimiento. Así mismo, es claro que toda cultura crea tradición y en esta viven las personas, pues cada cultura vive de su propio *mythos* (Panikkar, 2006a) en el que adquiere sentido la experiencia humana. Panikkar (2006a) sostiene que el diálogo intercultural se da entre personas, es decir, entre quienes llevan consigo el peso de su tradición, y por lo mismo este

diálogo es el intento serio y honesto de descubrir el *alter* y no el *alius* en *nuestro diálogo* (Panikkar, 2006a). En el diálogo dialogal si no se conoce al otro (el *alter* mío) tampoco es posible conocerse a sí mismo. Esto implica, en términos de Panikkar, que el respeto mutuo no es simple tolerancia si por esta se entiende nada más que consciencia de la diferencia. Una consciencia en la que *desde mi* concepción doy lugar a las distintas experiencias humanas de fe y *entiendo* que respetar su existencia resulta mejor que no respetarlas. Este tipo de tolerancia es una estrategia práctica, quizá conveniente, pero no es diálogo intercultural.

El diálogo, en tanto que práctica de comunicación y convivencia, es un criterio que alerta no sobre la falsedad del marco de valores o convicciones morales de una u otra religión específica. Ni tampoco supone que el diálogo es la arena propicia para revelar la pureza de la verdadera religión, con vistas a, por ejemplo, cristianizar el budhismo, o hinduizar el cristianismo. Como tampoco supone que la comprensión *de hecho* se dará. Simplemente señala que la confrontación se da entre narrativas (*legen*), entre dos dialogantes que *escuchándose* intentan hacerse partícipes del mito (del *alter*), comprender lo que el otro *quiere* hacerles *ver*. Pero la participación en el mito del interlocutor, la intención de hacerlo, precisa de la actitud pluralista. En esa intención está presente el reconocimiento de un terreno común: el encuentro de dos *mythos*, horizontes de sentido, que fácticamente se muestran incompatibles. La comunión en el *mythos* pluralista advierte que el otro no es sólo objeto de mi discurso, un *ello*: *el* budhista en la comprensión del cristiano, *el* cristiano en la comprensión del budhista, sino ante todo un *quién* al que se sitúa dentro de un horizonte común: es una intuición evidente, obvia, su presencia.

En términos éticos quizá valga decir que, en el mito, la consciencia de esa presencia se hace evidente, no necesitamos indagar si el mito posibilita, justifica o no esa consciencia. En ese sentido, el mito del pluralismo es también un punto de partida, pues

Para «comprender» una cultura no es suficiente conocer sus conceptos, es necesario «comprender» también sus símbolos. O, dicho de otra manera, no es suficiente penetrar en el *logos* (de la otra cultura) sino que hay que participar también de su *mythos*. (Panikkar 2006a, p. 82).

Una participación que no es cambio de ideas; no es *ahora ser* protestante *en vez* de católico, o viceversa. El diálogo intercultural es la participación en la consciencia de la carencia: “No

decimos la misma «cosa», no utilizamos el mismo lenguaje, pero participamos en el *mythos* de nuestra autoinsuficiencia y contingencia [...] no resuelve todas las divergencias, pero permite identificar un punto común en el que se originan”. (Panikkar, 2006a, p. 83) No es una concepción supracultural, sino “el terreno en el que los mitos se encuentran y se entrecruzan” (Panikkar, 2006a, p. 85). Aquí se revelan “nuestros propios límites; enseña tolerancia y muestra la contingencia de la condición humana” (Panikkar, 2006a, p. 86), donde es posible que las razones del otro no me convenzan o sus mitos fundamentales sean incompatibles con los míos, en la sana compañía de la razón que no agota ni reduce la interculturalidad a un problema de argumentación. Por eso Panikkar (2006a) insiste en que para el diálogo intercultural no es suficiente conocer la propia tradición ni armarse de los mejores argumentos, “[...] hay que conocer, aunque sea de manera imperfecta, la cultura del otro [...] no puede conocerse una cultura si no se la ama.” (p. 73). Si la primera aproximación empieza por la lengua, hay que saber no sólo el vocabulario, sino conocer el “espíritu” que emana de la lengua.

Frente al fundamento ético de los lineamientos de la E.R.E en Colombia que plantea: “Los estudiantes necesitan iniciarse en el obrar ético e interpretar adecuadamente el marco de valores y comportamientos éticos originados en la experiencia de fe cristiana y en el patrimonio religioso de nuestra cultura” (Lineamientos de la E.R.E, 2009, p. 5), se plantea desde la tesis intercultural de Raimon Panikkar el siguiente fundamento ético: cultivar en los estudiantes una actitud pluralista y dialogante caracterizada por una mentalidad abierta y respetuosa, que le permita tener un acercamiento reflexivo, crítico y comprensivo al obrar ético de las culturas, para que desde este acercamiento y desde su experiencia de fe pueda interpretar adecuadamente el marco de valores humanos que promueven la sana convivencia.

### **Pensar los fundamentos antropológicos de los lineamientos a partir de Panikkar**

Los lineamientos suscriben la necesidad del estudiante de obtener respuestas en relación con los problemas de la búsqueda de sentido de la existencia y con la dimensión trascendente-religiosa de la vida (Conferencia Episcopal, 2009). De acuerdo con esto, el fundamento antropológico se preocupa por las cuestiones últimas del sentido de lo humano. Aquí es indudable el papel que han jugado y juegan las religiones. Y así es en el contexto de los lineamientos y sus fuentes. Panikkar (2016) plantea un interrogante pertinente:

¿Hasta qué punto podemos mantener nuestra identidad religiosa y estar abiertos a una actitud pluralista? Para ser pluralistas ¿tenemos que renunciar a nuestras afiliaciones religiosas, a nuestras creencias particulares, y adscribirnos solo a una única religiosidad general común a todas las tradiciones? (p. 118).

La opción de Panikkar (2016), es una actitud pluralista hacia las religiones. ¿Qué significa esto? Que “la persona es una relación, la conjugación simultánea de todos los pronombres personales, “No hay un «yo» sin un «tú» y sin todos los demás” (p. 155). En la concepción antropológica de Panikkar (Meza, 2009), la realidad y por ende el hombre son concebidos desde tres horizontes, a esto se ha llamado experiencia cosmoteándrica. Esto es, tres dimensiones interconectadas y constitutivas de lo real. La persona viene a ser constitutivamente una relación signada por esta Trinidad: participa de Dios, del Cosmos y de lo Humano. Se buscaría entonces descubrir las formas que ha adoptado esa comprensión y cómo se vive desde las diferentes experiencias religiosas: mitos. Una antropología religiosa intercultural es aquella que presupone que ninguna concepción del hombre puede absolutizarse, lo que no equivale a decir que se carece o no se tienen convicciones para defenderla. Mediada por una actitud pluralista está abierta a las deficiencias de los distintos sistemas y abona el terreno a una crítica en doble vía: interna y externa, que Panikkar (1999a) prefería llamar *metanoia*. En la medida que se hace frente a la diversidad sin abandonar la racionalidad, el pluralismo abandona la aspiración de convencer al *otro* (aliud) de que es portador de la Verdad sobre el valor Absoluto de la existencia. “El otro del pluralismo no es nuestro “otro”, sino otro «yo», irreductible a nuestro yo y al «otro» de nuestro propio sí-mismo” (Panikkar, 2016, p. 126). Es un *tú* que exige reciprocidad y es descubierto cuando el propio yo se somete a ser cuestionado por otro yo. En la medida que la identidad está inscrita en alguna tradición cultural, y esta da a cada religión su lenguaje, quien adopta una actitud pluralista no debe deshacerse ni de sus convicciones, ni convencerse de que todas las demás son verdaderas. Reconoce los límites de la razón sin identificarlos con una limitación del Ser. No es una mente finita frente a una Razón omnisciente. Asume que lo real no es identificable con racionalismo. No se provee del mayor número de razones para que su fe y su sentido inmanente de la existencia salga triunfante. Tampoco se restringe al choque doctrinal, o al análisis del concepto de religión, aunque este también tenga lugar en la experiencia. Existe, por el contrario, el beneficio de la duda, y el crédito que se le da al otro y comprende que incluso “aquellos que pretenden hablar en Nombre de Dios no pueden evitar hablar en nombre propio y

en el de su propia lengua” (Panikkar, 2016, p. 125). Experimenta la relatividad de los conceptos, ideas y convicciones, y de la condición humana. Las religiones difieren, pero todas tratan de lo sagrado, tienen ritos y mitos y reconocen la presencia de lo trascendente. Y aunque tienen doctrinas *no son* estas. Van más allá del aspecto intelectual. Es en el aspecto fundamental de *vivir la fe* en donde se manifiestan sus divergencias más agudas.

En cuanto al fundamento antropológico de los lineamientos de la E.R.E en Colombia que plantea: “Los estudiantes necesitan respuestas a los problemas relacionados con la búsqueda de sentido de la existencia y con la dimensión trascendente-religiosa de la vida”, (Lineamientos de la E.R.E, 2009, p. 5) se propone a partir Panikkar el siguiente fundamento antropológico: Los estudiantes necesitan comprender su existencia como relación unitaria con el mundo y la divinidad.

### **El diálogo intercultural y religioso en los fines de la E.R.E**

La Ley 115 de 1994 establece como uno de sus fines “el estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad”. La E.R.E señala que en relación con este fin su aporte será el “Estudio del puesto que tiene lo religioso en la cultura nacional y la diversidad religiosa” (Conferencia Episcopal de Colombia, 2009. P, 15). A continuación, desde la perspectiva del diálogo intercultural y pluralista de Panikkar se presenta un enfoque que permite abordar el desarrollo de este fin.

La interculturalidad y el pluralismo son expresiones culturales derivadas del proceso de la internacionalización económica que tiene eco en los planteamientos del economista escocés Adam Smith en la segunda mitad del siglo XVIII. Sin embargo, es a partir de los años cincuenta del siglo XX y en especial en la década de los ochenta cuando el término devino en lo que hoy conocemos como globalización, entendido como un nuevo esquema que marca la realidad del mundo moderno a partir de la economía de mercado y que abarca el amplio universo tecnológico, político, social y cultural. En esta sección se abordará el concepto de globalización entendido en términos generales como fenómeno cultural y no económico. Podemos afirmar que gracias a los acelerados avances en el desarrollo de las tecnologías de la comunicación, se ha llegado a concebir el mundo bajo la imagen de “aldea global”, de vecindad global, e incluso concebirlo como una sola “tribu” (Cancelo, 2004; Panikkar 2016). Esta realidad plantea entonces

la necesidad de abrirse a indagar los problemas que implican esta *cercanía* de variadas formas de vida. Aquí el pluralismo cultural y sus manifestaciones religiosas implican “[...] emprender caminos de entendimiento, diálogo y colaboración.” (Cancelo, 2004, p. 293).

El papel de las religiones en el proceso de globalización se ve marcado por la intención de buscar un lugar en el mundo de la modernización. Vale la pena resaltar dos actitudes que se presentan frente a este fenómeno. La primera es una actitud abierta de algunas religiones por adecuarse a la globalización evitando así permanecer estancadas en el pasado. Y la segunda es una actitud de rechazo total por parte de grupos fundamentalistas que defienden los principios y tradiciones de su credo. En general la apertura de las religiones al fenómeno de la globalización ha sido muy lenta comparado con los pasos que esta da (Bruno, 2009).

Bajo un supuesto optimista se puede sostener que la conciencia globalizadora no conoce fronteras y su rasgo característico es sentir, valorar respetar y admirar todo lo que ofrece el mundo en relación con “la diversidad, la pluralidad, la disparidad, lo multiétnico, lo plurirreligioso o lo multicultural, siempre y cuando no sean excluyentes pues ello supondría crear fronteras insuperables, que la conciencia globalizadora rechaza cordial y mentalmente” (Cancelo, 2004, p. 294). En cuanto al contexto colombiano, a partir de la Constitución de 1991 se reconoce una vocación pluralista en Colombia que protege la diversidad étnica del Estado y se establece la libertad religiosa a partir de la cual se aprueban leyes y decretos a favor de confesiones religiosas no católicas como la ley 133 de 1994 sobre la libertad religiosa y de culto; el Decreto 354 de 1998 que aprueba el Derecho Público Interno entre el Estado colombiano y algunas religiones cristianas no católicas, y el Decreto 2957 de 2010 que reconoce a los gitanos como un grupo étnico. Cabe resaltar que aunque es evidente el reconocimiento a la pluralidad religiosa, se hace necesario construir puentes de comunicación que incentiven el conocimiento y reconocimiento de los distintos credos y ello es posible gracias al aporte que Panikkar brinda a través de lo que él llama diálogo intercultural.

Partiendo de este breve contexto que nos sitúa en la discusión del pluralismo religioso, a continuación se expone el concepto de diálogo intercultural. Sin lugar a duda el concepto de interculturalidad pone de presente que su sentido está íntimamente ligado a la cultura. Es, por tanto, necesario aclarar el sentido que el filósofo otorga a este concepto. De acuerdo con Panikkar (2006a; 2006b) “la cultura es el mito globalizador de una colectividad en un momento dado el

tiempo y del espacio” (Panikkar, 2006a pág. 129), diríamos, su horizonte de inteligibilidad. En este adquiere sentido la percepción de la realidad como la idea misma de lo real, quizá valga la imagen de que el *mythos* para la *existencia* típicamente humana, es lo que el agua para el pez. Ampliando esta imagen, somos conscientes, no obstante, que no todas las aguas son iguales, como tampoco lo son todos los peces. De ahí que, de algún modo se pueda afirmar que la humanidad nada en distintas aguas, esto es, *cristaliza* en distintas culturas. Pero esta condición de la existencia humana ligada al *mythos* reviste una característica definitoria: “[...] no somos plenamente conscientes de nuestro propio mito, de aquellas creencias sobre la que se basa la construcción de una determinada cosmovisión” (Panikkar, 2006b, p. 129). En coherencia con lo que se ha sostenido, la imbricación *mythos*-cultura, hace que se abandone la suposición de que la cultura es objetivable. Pues el *mythos* no se agota en el *logos*. De ahí que se haya afirmado que conocer una cultura es participar de algún modo en su mito.

En la cultura pues, se *realiza* la autocomprensión del hombre, y es en ella donde se plantean conscientemente las preguntas acerca de su existencia, destino y sentido. El hombre es, por tanto, un ser cultural. Y la cultura no es estrictamente un concepto para describir o analizar la experiencia humana. Las culturas son largos recorridos, podríamos decir con Panikkar, diálogos que *sedimentan* tradiciones. Aquí encuentran su fuente las religiones, de allí emergen y se inscriben en *mythos*. Esto muestra que, la afirmación según la cual no existe un criterio de comparación neutral (que sea exterior) entre las culturas, pueda también ser sostenida acerca de las religiones (Panikkar, 2006b).

Cuando se habla de diálogo intercultural estamos ante el desafío que implica tanto conocer otra cultura, sin poder pasar por alto que se depende del lenguaje y los criterios que da la cultura propia, y se hace, por tanto, dudoso aducir un punto neutral de análisis, como resistirse a la idea de que la cultura propia está dotada de las herramientas que posibilitan esa comprensión y de las que las demás carecen. Esta quizá sea la imagen más común e influyente de los logros de lo que a grandes rasgos se llama *cultura occidental*, podríamos precisar en términos muy generales, los criterios básicos de comprender el hombre y la naturaleza desde el lenguaje *omnicomprensivo* de la ciencia. Contra esta ilusión de absolutizar o jerarquizar a las demás culturas *con mis criterios*, previene la propuesta de Panikkar. Es esta la crítica que hace a una cierta forma de concebir el multiculturalismo:

El multiculturalismo delata todavía el síndrome colonialista, que consiste en creer que existe una cultura superior a las otras (una metacultura) en condiciones de ofrecerles una hospitalidad benévola y condescendiente. Algo distinto, llamado a veces multiculturalismo, es la tolerancia de un Estado respecto a las formas subculturales, folclóricas o accidentales de grupos étnicos diferentes (Panikkar, 2006a, p. 35).

Aquí se inscribe lo que Panikkar (2006a) denomina el desafío de la interculturalidad, no caer en la tentación monocultural, o del monopolio de una sola cultura como imagen universal de lo humano. Esto es coherente con la idea de que las ‘otras’ culturas no son simples rezagos o *vestigios* de culturas en tránsito hacia el desarrollo de criterios objetivos de comprensión, que transitan hacia la Razón (occidental). Bajo esta perspectiva adquiere sentido la idea que se ha intentado exponer del pluralismo como *actitud* y como *experiencia*. Panikkar sitúa el desafío en la experiencia concreta del encuentro en un mundo globalizado. Y en el que, debido al aumento y la calidad de estos encuentros, se hace ineludible mirar de frente y no de reojo, por decirlo coloquialmente.

Podemos decir, en clave de Panikkar (2016), que los valores son una constante cultural, lo que hace de ellos invariantes humanas, aunque cada religión tiene una forma propia de concebirlos e interpretarlos. Haciendo uso de otra imagen, el desafío de la interculturalidad con la carga que supone el desafío al monoculturalismo, se inscribe allí donde, poniendo casos límite, pero no por ello menos reales, abundan las imágenes del hombre que profesando su amor a Al-lāh alza un cuchillo sobre el cuello de otro hombre vendado; o un hombre con explosivos amenaza inmolarse en nombre de Al-lāh; o donde en nombre de la cristiandad miles de hombres irrumpen violentamente en Europa oriental y el denominado Oriente próximo. O donde el colonizador en América irrumpe condenando, violentando y desterrando los símbolos y las cosmogonías indígenas. De todas, en un momento y en un tiempo determinado, se puede afirmar que estar *del lado correcto*, era estar del lado de la cultura, o las creencias indicadas. Pero el lugar correcto aquí no necesariamente es el de quien juzga esas acciones, sino también el de quien las lleva a cabo bajo íntimas convicciones. Ambos, bajos sus propias formas de ver, vivir y sufrir al *otro*, actuaron y actuarán. Lo que no significa justificar, ni defender; ni mucho menos tolerar el mal (Panikkar, 2016). De todas puede decirse que en espacios y tiempos determinados suscribieron

(podrían seguirlo haciendo) un punto de vista monocultural, bajo el discurso de la religión o del Dios verdadero. En esta realidad se inscribe la interculturalidad y su apuesta por el diálogo.

Antes vale recordar que el diálogo dialogal, el encuentro entre dialogantes que se escuchan, busca ir más allá del encuentro dialéctico en el estrado de la lógica y la Razón; una racionalidad que podría no ser compartida por el interlocutor. Es un diálogo que se da en la consciencia de la limitación de toda cultura, esto es, de que ninguna tiene una visión absoluta de la realidad. Dos ideas sirven al propósito de conectar los ejemplos anteriores con lo que se acaba de señalar: 1) la limitación es evidente tanto en las fronteras horizontales: los espacios geográficos delimitados política y administrativamente en los que adquiere influencia una cultura; 2) como en sus fronteras verticales: cuyos límites los figuran sus creencias fundamentales.

Los ejemplos dados revelan que las culturas, aun cuando son pensadas como inconmensurables, no son herméticas del todo, lo que supone un grado relativo de dinamismo entre ellas. Este puede ser conflictivo, de influencia o de aniquilación. Las fronteras horizontales fueron franqueadas. Sin embargo, más relevante resulta pensar que, en términos generales, las fronteras verticales de alguna de las culturas fueron negadas de plano.

Quando el diálogo intercultural excluye *a priori* la frontera vertical de cada cultura, cae en el gran peligro de convertirse en un duelo horizontal, es decir, no deja otra salida que la derrota del otro. Esto sucede cuando las religiones se convierten en meras ideologías - como la tensión entre Occidente y el islam en el mundo contemporáneo o entre jainismo e hinduismo en el continente indio hace siglos. Las fronteras verticales de cada cultura [...] están delimitadas por las creencias fundamentales de cada cultura. Esto hace que todo dialogo tenga, de manera más o menos consciente, un aspecto religioso (Panikkar, 2006a, p. 32).

Anteriormente se sostuvo que el problema del pluralismo surge cuando están en juego valores esenciales. Esto encuentra correspondencia con lo que se acaba de señalar y evidencia la importancia del lugar de la interculturalidad y su desafío. Hay propiamente interculturalidad allí donde se pone en juego la intención, la voluntad de dialogar con el emigrante, con el extraño, el refugiado (Panikkar, 2006a). Hoy diríamos, con el palestino en Gaza, con el musulmán en Europa occidental, con el budhista en China; con el estudiante indígena que no puede presentar su tesis

en su lengua nativa; con el cristiano que ve en quien rinde homenaje a la Virgen un ídolo; con el judío que reclama la tierra prometida para *el* pueblo elegido. En este sentido, la interculturalidad tiene que ver con “[...] las opiniones de fondo y los dogmas (siempre en sentido clásico) de las respectivas culturas” (Panikkar, 2006a, 30). Allí donde no hay acuerdo sobre la verdadera esencia de lo que se discute: justicia, paz, derechos, etc., (Panikkar, 2016).

Falta precisar en este contexto, qué sentido tiene la afirmación según la cual el diálogo sobre valores fundamentales o en el marco de las fronteras verticales, reviste un aspecto religioso. Panikkar (2016) entiende la religión como “[...] el conjunto símbolos, mitos y prácticas que las personas creen que dan sentido último a sus vidas” (p. 145). La creencia resulta un factor decisivo, pues este hace que la religión revista o se recree en la cualidad que le imprime la persona. Lo que condiciona a su vez las convicciones acerca de la naturaleza de la realidad y el sentido de la vida, que se expresa a través de esos mitos, símbolos, etc. Es importante notar que esta concepción no ha identificado como elemento central a Dios, sea lo que cada uno de nosotros entienda por tal. El punto significativo es que la religión arroja luz sobre el sentido último de la vida. Y aquí se inscribe en su máxima expresión el pluralismo como conflicto. Dado que los seres humanos difieren en los aspectos *fundamentales*, es en la religión, como vehículo que arroja luz sobre el sentido último de la vida, donde aparece el pluralismo religioso como el problema central de la condición humana hoy. Pues están en *contacto* los distintos sentidos *últimos* de la vida. El problema del pluralismo religioso es el problema de los distintos sentidos últimos de la vida en conflicto: católico, musulmán, nasa, aymara, hinduista, bahaíta, etc., y de las otras manifestaciones que no siguen ninguna doctrina, ni religión instituida.<sup>13</sup>

A partir de lo dicho, se está en condiciones de comprender a Panikkar (2006a) cuando afirma que “el alma de toda cultura es la religión” (p. 348), si por ello entendemos que el alma de toda cultura habita (deja huella) en la forma en que quienes se encuentran en ella *viven* y *sienten* el sentido último de la vida: “[...] podemos traducir «Camino último» por «Camino hacia la salvación» —un término tradicional respetable que equivale a los de «liberación»,

---

<sup>13</sup> En relación con el triple sentido de la religión, Panikkar define *religiosidad* como “[...] aquella dimensión antropológica que permite que el hombre sea consciente de sus religaciones constitutivas, aunque las pueda valorar muy distintamente. Todo hombre por el hecho de serlo está abierto a lo otro, a lo que él mismo (aún) no es, a lo trascendente, lo desconocido, el «más», ya se entienda como lo divino, una divinidad, una simple capacidad de proyección o lo que fuere. Todo hombre en este sentido es religioso, posee una capacidad característica que lo abre a lo que no es (¿aún?), que le permite crecer, realizarse o fracasar. Es un rasgo antropológico que puede denominarse de muchas maneras.” (Panikkar, 2014, pp. 54-55).

«cumplimiento», «cielo», «alegría», «Dios», «justicia» [...]» (Panikkar 2014, p. 34). Esto hace que el diálogo intercultural desemboque en un diálogo interreligioso (Panikkar, 2006a). Y como diálogo interreligioso acomete la tarea de hacer consciente el propio mito a partir de la escucha, así como de cuestionarlo y transformarlo, de encontrar equivalencias entre las culturas, en una apertura a la fecundación y transformación mutua (Panikkar, 2006a).

Frente al fin de la Ley 115 de 1994 que plantea “El estudio y la comprensión crítica de la cultura nacional y la diversidad étnica y cultural del país, como fundamento de la unidad nacional y de su identidad;” se propone a partir de la tesis intercultural de Raimon Panikkar el siguiente aporte: El conocimiento y la comprensión de las diversas manifestaciones del hecho religioso en las culturas a partir del diálogo intercultural como condición para comprender la unidad en la diversidad.

## **Conclusiones**

El fenómeno de la globalización ha marcado significativamente la vida de las personas principalmente con ocasión de dos acontecimientos políticos que darán origen al establecimiento de un Nuevo Orden Mundial, a saber, la caída del muro de Berlín en 1989 y el derrumbamiento de la Unión Soviética. La globalización posee un marcado acento económico caracterizado por la apertura del libre mercado; dicha apertura se da en todos los ámbitos de la vida humana manifestándose también en el hecho religioso, lo cual ha llevado a plantear otras comprensiones que permitan establecer a través del diálogo nuevos horizontes de lo espiritual.

En nuestro contexto, es de notar el papel preponderante de la Religión Católica en la historia de Colombia. En la época colonial el Cristianismo es traído a América por los españoles y la Iglesia es la encargada de la educación y evangelización de la población, lo que genera la supresión de la cultura, cosmovisión y creencias indígenas. En los años venideros, que comprenden desde la consolidación de Colombia como Estado a partir de 1810 hasta 1863 el catolicismo continuó siendo la religión oficial jugando un papel decisivo en la educación moral y ética de la nación. En este proceso es notorio el periodo comprendido entre 1863 hasta 1886, en el que Colombia vive una nueva realidad con el llamado ‘Olimpo Radical’ que lleva a la Religión Católica a desplazarse al campo de la vida privada de las personas y el Estado se declara laico. Posteriormente, y con la vuelta al poder por parte de los conservadores para el año de 1886, la Iglesia recupera el protagonismo al ser nuevamente reconocida como la religión del Estado y al

estar encargada una vez más de la educación de los ciudadanos, hechos que se consolidan en la Constitución y en la firma del concordato de 1887 entre la Santa Sede y el Gobierno colombiano hasta antes de la promulgación de la Constitución de 1991. Con ésta se da un cambio en el papel protagónico de la Iglesia en la vida de la Nación, siendo el Estado concebido de forma laica, y negando a la religión católica la condición de religión oficial del país, lo que da apertura y reconocimiento a la diversidad propia del hecho religioso por la presencia de otras confesionalidades. La educación por su parte deja de estar en manos de la Iglesia y pasa a ser responsabilidad del Gobierno. No obstante, la Iglesia continuó manteniendo importantes relaciones con el Estado desde de la renovación del Concordato de 1973, donde se le da la oportunidad de construir y proponer los programas de estudio para el área de Educación Religiosa. A partir de lo anterior se puede afirmar que la Iglesia continúa siendo un referente en cuanto al hecho religioso, en el ámbito pedagógico y curricular de la escuela.

En relación con los fundamentos éticos y antropológicos vale destacar el aporte de Panikkar desde su propuesta pluralista como actitud fundamental que favorece el encuentro entre culturas, teniendo en cuenta que este implica abrirse al mito del *otro* para comprenderlo y poder así entablar un dialogo dialogal que se caracteriza por la escucha y la apertura empática hacia un ‘tú’ (que puede ser igualmente otra cultura). Aquí no hay vencidos ni vencedores; tampoco es la arena del diálogo dialéctico donde prevalece la crítica racional bajo parámetros de análisis lógico que busca plantear quién es poseedor de la verdad absoluta. Por otro lado, Panikkar expone una antropología cosmoteándrica que lleva al hombre a comprenderse no como individuo (mónada), sino como una relación de relaciones constituida por la trascendencia, el cosmos, y el sí mismo. A este propósito de autocomprensión, el diálogo pluralista e intercultural se presenta como enfoque válido para promover el encuentro entre las culturas, de ahí la necesidad de cultivar en los niños y jóvenes desde la escuela una actitud abierta y respetuosa.

Finalmente, encontramos la importancia que reviste ampliar nuestra noción tanto del concepto de religión, como su proyección para el análisis del hecho religioso. Panikkar desarrolla una reflexión que permite comprender que el diálogo religioso no se restringe a aquellos de quienes podemos “identificar” pertenencia con alguna religión instituida, sino que incluso con aquellos que sostienen reservas justificadas o no frente a estas, debe ineludiblemente dialogarse, puesto que también ellos, existencialmente sufren y sienten el impulso y la inquietud por las preguntas

fundamentales y los valores esenciales con los que se caracteriza la existencia. Destino y sentido de vida no encuentran aquí muros doctrinales posibles, a no ser en gracia a la discusión y al reconocimiento de la diversidad fáctica. Después de todo, hay un alguien que de ese modo y bajo convicciones íntimas -debemos creer- da sentido así a *su* vida. Lo dicho no es ajeno a la discusión aquí planteada, ni sostener que en un estado laico y en vías de profundizar la democracia, el docente encuentra de forma manifiesta este pluralismo evidente en la escuela. Quizá, en un sentido no trivial, gracias a ello es posible otra forma de pensar la escuela.

## REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Ahern, E. L. G. (1991). El Desarrollo de la educación en Colombia 1820-1850. (A. Guillermo & C. Gonzalo, Trads.). *Red Académica*. No. 22-23 semestres I y II 1991. (original publicado en 1947). <https://core.ac.uk/download/pdf/234805338.pdf>
- Barrera, C. H (2106). La Ilustración: Impacto sobre América Latina. *Heurística*, Enero - Diciembre 2016, N° 19. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/43352/articulo12.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Bernal, G. (septiembre de 2002). Texto del Requerimiento de 1513. *Texto del Requerimiento original*. <http://www.gabrielbernat.es/espana/leyes/requerimiento/r1513/r1513.html>
- Conferencia Episcopal de Colombia. (2009). *Lineamientos de Educación Religiosa: Básica Secundaria y Educación Media*. <http://files.sgclajose.webnode.com.co/200000134-5f45061492/LINEAMIENTOS%20Y%20ESTANDARES%20E.R.E%20sexto%20-once.pdf>
- Congreso de la Republica de Colombia. (1821, 6 de agosto). Ley del 6 de agosto de 1821. *Sobre el establecimiento de escuelas de niñas en los conventos de religiosas*. [http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes\\_de\\_1821.pdf](http://www.bdigital.unal.edu.co/21/34/leyes_de_1821.pdf)
- Congreso de la Republica de Colombia. (1936, 05 de agosto). Ley de 1936 del 05 de agosto. *Reformatorio de la Constitución*. Diario Oficial 23263. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?id=1824914>
- Congreso de la Republica de Colombia. (1994, 23 de mayo). Ley 133. *Por la cual se desarrolla el Derecho de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política*. Diario Oficial 41369. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1648436#:~:text=LEY%20133%20DE%201994&text=ARTICULO%201%C2%BA.,humanos%20ratificados%20por%20la%20Rep%C3%ABblica>.

- Constitución de Cundinamarca. (1811). *Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes*. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-cundinamarca-30-de-marzo-de-1811-y-promulgada-el-4-de-abril-de-1811--0/html/008e4dae-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-de-cundinamarca-30-de-marzo-de-1811-y-promulgada-el-4-de-abril-de-1811--0/html/008e4dae-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html)
- Constitución de la Republica de Tunja. (1811). *Biblioteca Virtual Miguel Cervantes*. <http://www.cervantesvirtual.com/descargaPdf/constitucion-de-la-republica-de-tunja-1811/>
- Constitución del estado de Antioquia. Disponible. (1812). *Biblioteca Virtual Miguel Cervantes*. [http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-del-estado-de-antioquia-sancionada-por-los-representantes-de-toda-la-provincia-y-aceptada-por-el-pueblo-el-3-de-mayo-del-ano-de-1812--0/html/008e5d30-82b2-11df-acc7-002185ce6064\\_2.html#I\\_0\\_](http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/constitucion-del-estado-de-antioquia-sancionada-por-los-representantes-de-toda-la-provincia-y-aceptada-por-el-pueblo-el-3-de-mayo-del-ano-de-1812--0/html/008e5d30-82b2-11df-acc7-002185ce6064_2.html#I_0_)
- Constitución Política 1821. (1821). *Diario Oficial*. [http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Constitucion/30020077?fn=document-frame.htm\\$f=templates\\$3.0](http://www.suin-juriscal.gov.co/clp/contenidos.dll/Constitucion/30020077?fn=document-frame.htm$f=templates$3.0)
- Constitución Política de Colombia. (1830). *Gestor Normativo*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13692>
- Constitución Política del Estado de Nueva Granada 1. (1832). *Gestor Normativo*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13694#0>
- Constitución de la República de Nueva Granada (1843). *Gestor Normativo*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13695>
- Constitución de la República de Nueva Granada (1853). *Gestor Normativo*. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13696>

- Constitución para la Confederación Granadina (1858). *Gestor Normativo*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13697>
- Constitución Política de Colombia (1886). *Gestor Normativo*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=7153#0>
- Constitución Política de los Estados Unidos de Colombia (1963). *Gestor Normativo*.  
<https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=13698>
- Constitución Política de Colombia. (1991). *Gaceta Constitucional n. ° 116*.  
<http://bit.ly/2NA2BRg>
- Echeverri, J. C. (2010). Método lancasteriano de enseñanza y estrategias liberales del poder a principios del siglo XIX en Colombia. *Revista Colombiana de Educación*, núm. 59, pp. 100-110. <https://www.redalyc.org/pdf/4136/413635252007.pdf>
- Gutiérrez, L. H. (2014). A modo de historiografía de la educación colombiana en los primeros años de independencia. *Praxis Pedagógica*, Volumen 14 (Núm 15). Universidad la Salle. Colombia <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/praxis/article/view/997/937>
- Lara, E. D. (2012). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En J. L. Meza Rueda (Dir). *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, Fundamentos y perspectivas*. (pp. 37-70) San Pablo.
- Laviña, J. (1989). Ilustración y reacción en la Nueva Granada. *Anuario Colombiano De Historia Social Y De La Cultura*, (16-17), 79-93.  
<https://revistas.unal.edu.co/index.php/achsc/article/view/35952>
- López, J. (2014). *la educación religiosa escolar en Colombia: su enseñanza en un contexto pluralista y humanizante*. [Tesis de Maestría]. Universidad de Antioquia. Colombia.  
<http://200.24.17.68:8080/jspui/bitstream/123456789/608/1/PB0779.pdf>

- Meza, J, L. (2009). El ser humano como realidad cosmoteándrica. *Cuestiones Teológicas*. 36. 59-80.  
[https://www.researchgate.net/publication/263426048\\_El\\_ser\\_humano\\_como\\_realidad\\_cosmoteandrica](https://www.researchgate.net/publication/263426048_El_ser_humano_como_realidad_cosmoteandrica)
- Ocampo, J; Soler, C (2010). *Reformismo en la educación colombiana historia de las políticas educativas 1770-1840*. [Artículo de investigación]. Instituto Para La Investigación Educativa Y El Desarrollo Pedagógico – IDEP.  
<https://repositorio.idep.edu.co/bitstream/handle/001/899/001idep899.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Carrera, O. (20018). El pensamiento advaítico de Raimon Panikkar. *Revista de Filosofía* 44 (2) 2019: 211-230.  
<https://revistas.ucm.es/index.php/RESF/article/download/65675/4564456551966/>
- Panikkar, R. (1991). La visión cosmoteándrica: El sentido religioso emergente del tercer milenio. *Cuestiones de Vida Cristiana* N°- 156 (1991) 78-102. Tomado de:  
[https://seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol32/125/125\\_panikkar.pdf](https://seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol32/125/125_panikkar.pdf)
- Panikkar, R. (1999a). Antropofanía Intercultural. *Thémata*, N° 23, 19-29. Tomado de:  
<http://institucional.us.es/revistas/themata/23/02%20panikkar.pdf>
- Panikkar, R. (1999b). *El espíritu de la política. Homo politicus*. Península-Barcelona. Trad. Robert Tomás Calvo.
- Panikkar, R. (2006a). *Paz e interculturalidad una reflexión filosófica*. Herder-Barcelona. Trad. Germán Ancochea Soto.
- Panikkar, R. (2006b). Decálogo: Cultura e Interculturalidad. *Cuadernos Interculturales*, vol. 4, núm. 6, primer semestre, pp. 129-130. <https://www.redalyc.org/pdf/552/55200607.pdf>

- Panikkar, R. (2007). *Mito, fe y hermenéutica*. Herder-Barcelona. Trad. Germán Ancochea Soto.
- Panikkar, R (2014). Religión y Cuerpo. *La Religión, el Mundo y Cuerpo*. (pp. 49-94). Herder-Barcelona. Trad. Antoni Martínez, Julio Trebolle, Martín Molinero.
- Panikkar, R. (2016). *Obras Completas de Raimon Panikkar*. Tomo IV, Volumen 1. Herder Editorial. Trad. Antoni Martínez, Germán Ancochea.
- Presidencia de la Republica. (1998, 19 de febrero). Decreto 354. *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*. Diario Oficial 43245. <https://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=3278>
- Stavenhagen, R. (2011). La Diversidad Cultural en el Desarrollo de las Américas. *Estudios Culturales*, N° 9. <http://www.oas.org/udse/espanol/documentos/1hub8.doc>
- Triana., & Antorveza, H. (1987). Las lenguas indígenas en la historia social del Nuevo Reino de Granada. Instituto Caro y Cuervo. Biblioteca “Ezequiel Uricochea” 2 Bogotá, 609 págs., concretamente en Introducción p. XV – XVI.
- Torres, Carlos. (2016). La orientación de la educación religiosa escolar en la institución educativa Antonia Santos de Puerto Boyacá. [Tesis de Maestría en Educación]. Universidad Santo Tomás. Colombia. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3008/Torrescarlos2016.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santa Sede & Republica de Colombia. (1887, 31 de diciembre) Concordato de 1887. *Por el cual se reconocer que la religión católica es la de Colombia, de donde se deducen las obligaciones de los poderes públicos a reconocerla como elemento esencial del orden social,*

y a protegerla y hacerla respetar. Conferencia Episcopal.  
<https://www.cec.org.co/documentos/documentos-hist%C3%B3ricos>

- Santa Sede & Republica de Colombia. (1973, 12 de julio) Concordato de 1973. *Por el cual se Constituye la norma que regulará en lo sucesivo, sobre bases de reciproca deferencia y mutuo respeto, las relaciones entre la Iglesia Católica y el Estado.* Conferencia Episcopal.  
<https://www.cec.org.co/documentos/documentos-hist%C3%B3ricos>
- Vargas, E. (2018). lo Católico en las Constituciones. *Revista de Estudiantes de Humanidades.* ISSN 2619-421X (en línea) No. 7.  
[https://revistaartefacto.usta.edu.co/index.php/univer-citario/141-lo-catolico-en-las-constituciones-politicas-colombianas.](https://revistaartefacto.usta.edu.co/index.php/univer-citario/141-lo-catolico-en-las-constituciones-politicas-colombianas)
- Vides, D. (2016). La educación religiosa escolar como espacio de formación política. Marco antropopedagógico desde la experiencia de docentes de Instituciones Educativas Distritales de Bogotá. [Tesis de Doctorado en Educación y Sociedad]. Universidad de la Salle. Colombia.  
[https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=doct\\_educacion\\_soci edad](https://ciencia.lasalle.edu.co/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=doct_educacion_soci edad)