

Universidad de La Salle

Ciencia Unisalle

Libros en acceso abierto

Ediciones Unisalle

4-2021

Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia : análisis estadístico e interpretación

Follow this and additional works at: <https://ciencia.lasalle.edu.co/libros>

Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia

Análisis estadístico e interpretación



José María Siciliani Barraza
Editor académico

UNIVERSIDAD DE
LASALLE

Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia

Análisis estadístico e interpretación

José María Siciliani Barraza
Editor académico

UNIVERSIDAD DE
LA SALLE

Vicerrectoría de Investigación y Transferencia
Bogotá, D. C., 2021

Educación religiosa escolar en colegios católicos de Colombia : análisis estadístico e interpretación / José María Siciliani Barraza, editor académico ; Sebastián Rubio Triana [y otros once]. - Primera edición. - Bogotá : Ediciones Unisalle, 2021.

258 páginas : fotografías, gráficas ; 28 cm

Incluye referencias bibliográficas

Incluye datos biográficos de los autores

ISBN 978-958-5148-78-9 (impreso)

ISBN 978-958-5148-79-6 (PDF)

1. Educación religiosa de adolescentes 2. Discusión en educación religiosa 3. Educación religiosa - Encuestas I. Siciliani Barraza, José María II. Rubio Triana, Sebastián

CDD: 379.28 ed.22

CEP-Universidad de La Salle. Dirección de Bibliotecas

ISBN: 978-958-5148-78-9

e-ISBN: 978-958-5148-79-6

Primera edición: Bogotá D. C., abril del 2021

© Universidad de La Salle

José María Siciliani Barraza (editor)

Edición

Ediciones Unisalle

Cra. 5 n.º 59A-44, Edificio Administrativo, piso 3

PBX: (571) 348 800, extensiones: 1224 y 1226

edicionesunisalle@lasalle.edu.co

<https://ediciones.lasalle.edu.co/>

Dirección editorial

Alfredo Morales Roa

Coordinación editorial

Andrea del Pilar Sierra Gómez

Corrección de estilo

Carlos Guillermo Casanova

Diseño de portada

Andrés Pérez

Diagramación

Diahann Molano

Queda prohibida la reproducción total o parcial de este libro por cualquier procedimiento, conforme a lo dispuesto por la ley.

A los profesores de
educación religiosa escolar.

A sus formadores.

A las instituciones que apuestan
por la formación profesional
de los profesores de
educación religiosa escolar.

Agradecimientos

Este trabajo es el fruto de la participación de diferentes personas y organismos. En primer lugar, gracias a la Universidad de La Salle, en particular a la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (VRIT), bajo la responsabilidad del entonces vicerrector Luis Fernando Ramírez Hernández, durante del desarrollo de la investigación. Un agradecimiento especial a Freddy Alejandro Martínez Álvarez, responsable de la coordinación de proyectos, y a Liliana Garzón Forero, coordinadora de innovación en la VRIT, quien apoyó el trabajo del Semillero Hermeneia. A la Decanatura de la Facultad de Ciencias de la Educación: Dr. Guillermo Londoño Orozco, Dra. Amparo Novoa, directora de la Licenciatura en Educación Religiosa, y al Hno. Fabio Coronado, quien la sucedió en el cargo. Sin sus múltiples apoyos, no se hubiera llevado a cabo este trabajo.

A los docentes de la Licenciatura en Educación Religiosa (LER) que participaron en esta investigación: Jorge Yecid Triana Rodríguez, Yebraíl Castañeda Lozano y Amparo Novoa Palacios; al profesor Jairo Galindo Cuesta, de la licenciatura en Lengua Castellana, Inglés y Francés, y al profesor Juan Manuel Torres Serrano, del Departamento de Formación Lasallista. Todos ellos asistieron durante el análisis descriptivo-estadístico de los datos y fueron invitados a formular el proyecto en la fase 3. Además, contribuyeron con varios productos investigativos (artículos científicos, ponencias

y capítulos de libros), en donde expusieron algunos resultados de esta investigación.

Gracias a la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva. Al profesor Henri Derroitte, quien aceptó trabajar con los docentes de la Universidad de La Salle en esta investigación, para articularnos con algunos miembros del Centre de Recherche Éducation et Religions (CERER), Lovaina, con algunos integrantes del grupo de investigación “Educación Ciudadana, Ética y Política” (Universidad de La Salle, Bogotá). Su calidad científica, su contacto y su calidez humana contribuyeron como poderoso estímulo en el avance y culminación de esta cooperación investigativa internacional. Un sentimiento de gratitud especial hacia la profesora Diane du Val d’Éprémessnil, por su dedicación, comunicación y capacidades organizativas, que hicieron posible los intercambios y contactos necesarios para concretar tantos detalles de una cooperación como esta.

Un profundo agradecimiento a todas las personas que colaboraron para que se aplicara la encuesta en los colegios. En primer lugar, a las comunidades religiosas: franciscanos de la provincia de la Santa Fe y a su provincial, fray Héctor Eduardo Lugo García; a los padres eudistas (de la congregación de Jesús y de María), en especial, al padre Diego Jaramillo, quien con tanta generosidad apoyó la aplicación de la encuesta en los colegios dirigidos por su comunidad en el territorio

nacional; a las Hermanas de la Paz; a los Hermanos Corazonistas, a los Hermanos Maristas de la provincia Norandina, sector Colombia, en especial al Hno. Carlos Alberto Rojas Carvajal, quien autorizó la aplicación de la encuesta; a las Hermanas Salesianas de la inspección María Mazzarello; a los jesuitas en Pasto y a la profesora María Eugenia Ortiz Zamora, quien intervino en el sur de Colombia; a los seis colegios parroquiales de la Fundación Educativa Santiago Apóstol, de la diócesis de Fontibón; a los Hermanos de La Salle, de los distritos lasallistas de Bogotá y Medellín. A cada uno de los profesores de religión que ofrecieron horas de sus clases de religión para que se aplicara la encuesta. Expresamos, además, nuestra gratitud a los estudiantes de undécimo grado del año 2016, quienes respondieron con amabilidad esta larga encuesta.

Para finalizar, damos un reconocimiento a los profesores de la Facultad de Ciencias de la Educación, del Departamento de Formación Lasallista y de la Dirección de Comunicación y Mercadeo. Ellos leyeron los capítulos de este libro, hicieron sus observaciones, correcciones, sugerencias y escucharon a los estudiantes durante las sustentaciones, los interrogaron y dialogaron con ellos, en un hermoso careo académico de nivel. Se trata de los profesores: Daniel Felipe Niño López, Amparo Novoa Palacios, Javier Polanía González, Jorge Yecid Triana Rodríguez, Daniel Guillermo Turriago Rojas, Yebrail Castañeda Lozano, José Luis Jiménez Hurtado, Óscar Augusto Elizalde Prada, Libardo Enrique Pérez Díaz, Juan Manuel Torres Serrano, Paulo Emilio Oviedo, Juan Carlos Rivera Venegas, José Raúl Jiménez Ibáñez y Olga Lucía Bejarano.

Contenido

Agradecimientos	4
Introducción	8
José María Siciliani Barraza	
Capítulo 1. Educación religiosa escolar y pluralidad cultural	17
José María Siciliani Barraza Sebastián Rubio Triana	
Capítulo 2. Educación religiosa escolar y pluralidad religiosa	33
José María Siciliani Barraza Jairo Alberto Díaz Montes	
Capítulo 3. Educación religiosa escolar y espiritualidad	46
José María Siciliani Barraza Diego Alejandro Delgado Núñez	
Capítulo 4. Educación religiosa escolar y lectura de la Biblia	69
José María Siciliani Barraza Jorge Alonso Espinosa Bernal	
Capítulo 5. La relación entre ciencia y religión en la educación religiosa escolar	99
José María Siciliani Barraza Omar Andrés Martínez López Juan Manuel Torres Serrano	

Capítulo 6. Educación religiosa escolar y el sentido de la vida	118
José María Siciliani Barraza Carlos Alberto Perdomo Ramírez	
Capítulo 7. Educación religiosa escolar y ética personal	139
José María Siciliani Barraza Juan Camilo González Palencia	
Capítulo 8. Educación religiosa escolar y ética social	158
José María Siciliani Barraza Luis Sebastián Pérez Valencia	
Capítulo 9. Educación religiosa escolar y evaluación	177
Roger Andrés Arias Angarita Diana Paola Rico Ballesteros José María Siciliani Barraza	
Capítulo 10. Educación religiosa escolar y currículo	200
Juan Sebastián Herrera Salazar José María Siciliani Barraza	
Conclusiones	231
Anexo	235
Los autores	256

Introducción

José María Siciliani Barraza

La cátedra de Educación Religiosa Escolar (ERE)¹ sufre los embates y los avatares que la religión conoce en la actualidad. En los diferentes países de América Latina, han surgido movimientos académicos, con rasgos similares a las corrientes intelectuales europeas del siglo XIX, en los que el ateísmo sistemático alcanzó niveles reflexivos importantes. En Colombia, por ejemplo, el grupo de los *nadaístas*, fundado por Gonzalo Arango en los años sesenta del siglo pasado, enarboló su actitud irreverente ante la tradición religiosa católica y plasmó en su poesía y su narrativa una actitud filosófica, cuyas raíces se detectan en el nihilismo o el existencialismo europeos.

La religión en América latina, no obstante, vive otro proceso. El cuestionamiento ateo no es la constante masiva en un pueblo profundamente religioso. Más bien, se dan formas religiosas que abarcan desde el *New Age*, la *religiosidad popular* hasta una *religiosidad liberadora* (Scannone, 1995, 2006). El *secularismo*, entendido como voluntad de separar Estado y religión, se presenta en países como Uruguay, México y Colombia, cuya última constitución de 1991 abandona

todo tinte religioso y postula un país multicultural y pluriétnico.

Sin embargo, esas declaraciones en las cartas magnas nacionales no se corresponden con la práctica, porque religión y política se mantienen unidas en países como Colombia. La gente de a pie aún es creyente y su religiosidad popular, aunque menos fuerte que otrora, sigue presente en la vida cotidiana del pueblo latinoamericano. Además, la aparición de los grupos evangélicos y pentecostales introdujo un elemento importante en la dinámica religiosa de América Latina durante la segunda mitad del siglo XX. Cualquiera que sea el análisis de este fenómeno, el hecho es que el auge colosal de las iglesias denominadas *cristianas* es una muestra de la presencia real de la religión en América latina.

Estos hechos hacen compleja la clase de religión, cuando exigen al docente una sólida formación profesional interdisciplinaria; demandan una actitud consolidada de diálogo; reclaman una escucha atenta de las búsquedas espirituales a los niños y los jóvenes de los colegios; piden al docente la construcción de criterios ante la falta de claridad en materia de educación religiosa por parte del Ministerio de Educación Nacional de Colombia; solicitan a los proyectos formativos, incluidos los colegios católicos, tener en cuenta

1 Nos referiremos a la Educación Religiosa Escolar como ERE de aquí en adelante.

la presencia de un número creciente de estudiantes desinteresados por lo religioso y de algunos que ya se declaran ateos.

Entre esos desafíos, quizás el más significativo es el relacionado con las vivencias y las expectativas religiosas de los mismos estudiantes. Ese es el valor de este libro: ser el fruto de una investigación que interrogó a jóvenes de undécimo de los colegios católicos de diversas regiones del país sobre la clase de religión y otros asuntos atinentes a ella (el sentido de la vida, la pluralidad religiosa y cultural o el conocimiento de su fe cristiana).

La investigación en la Universidad de La Salle, Bogotá

Esta investigación se realizó en la Universidad de La Salle, Bogotá, mediante la gestión económica de la Vicerrectoría de Investigación y Transferencia (VRIT). Los investigadores que lo llevaron a cabo trabajan en la Facultad de Ciencias de la Educación, donde está el programa de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar (LER) y en el Departamento de Formación Lasallista. A su vez, hacen parte del grupo de investigación Educación Ciudadana, Ética y Política.

Los intereses de algunos de los investigadores, en específico los adscritos a la licenciatura, se ubican en la línea de investigación Cultura, Fe y Formación en Valores. La pregunta fundamental que orienta su estudio tiene que ver con las problemáticas actuales de enseñar a aprender la religión en la escuela colombiana, basada en su fundamentación epistemológica, su pertinencia sociocultural, sus didácticas y su papel en la consolidación de la paz en un país en posconflicto. En otros términos, esta línea de investigación exige un trabajo interdisciplinar que articule dichas problemáticas con la cultura colombiana actual, amenazada en su identidad por una aguda crisis ética.

Presentación de la investigación

Investigación interinstitucional

La investigación se realizó en conjunto con el Centre de Recherche Éducation et Religions (CRER), de la

Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva². El profesor Henri Derroitte, director del CRER, y el profesor José María Siciliani Barraza, responsable de la investigación en la LER, pusieron a punto los pormenores de la investigación. En Bélgica, elaboraron la encuesta y los investigadores colombianos, con la autorización del CRER, la tradujeron y adaptaron algunos aspectos del vocabulario para los estudiantes de undécimo grado de los colegios católicos de Colombia. Fruto de los diálogos, se elaboró un convenio de investigación firmado por los rectores de ambas universidades, el Dr. Vincent Blondel, de la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva, y el Dr. Hno. Carlos Gómez Restrepo, de la Universidad de La Salle, Bogotá.

De esta colaboración mutua, cabe destacar la participación en el Coloquio Jóvenes y la Religión, llevado a cabo en la Universidad de Lovaina-la-Nueva, durante el 3 al 6 mayo del 2017. Allí se tuvo la oportunidad de presentar resultados estadísticos de la encuesta en Colombia y de postular interpretaciones que, en ese momento, estaban en proceso de construcción. Por su parte, la profesora Diane du Val d'Éprèmesnil, asistente de la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva, viajó a Colombia y, en la Universidad de La Salle, presentó a los docentes y estudiantes de la LER el libro *Un cours de religion. Pour quoi? Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*³ (2017). Producto de esta investigación, el libro presenta los datos que la encuesta arrojó en Bélgica francófona y el análisis que hicieron investigadores del CRER sobre dichos datos.

Cabe mencionar que, gracias a estos intercambios, ocurrieron otros contactos importantes, en particular con Ruanda, a través del profesor Jean-Paul Niyigena, de la Facultad de Catequesis y el Centro Universitario de Investigación en Catequesis y Enseñanza Religiosa, de la Catholic University of Rwanda (CUR). El profesor Niyigena coordina una investigación-acción sobre la comunidad de profesores de religión en

2 Véase el sitio web del Centro de Investigación Educación y Religión: <https://uclouvain.be/fr/instituts-recherche/rscs/rapports.html>

3 *Un curso de religión. ¿Para qué? Vivencias y expectativas de los estudiantes de secundaria en Bélgica francófona*. Los datos editoriales de este libro se registran en la lista de referencias, al final de esta introducción.

Ruanda⁴. Uno de los frutos de estos intercambios fue la participación en el Coloquio Internacional Religión y Desafíos Actuales de la Escuela. ¿Qué Pertinencia para el Curso de Religión?, realizado en la ciudad de Butare (Ruanda, 8-12 julio del 2018). El profesor José María Siciliani fue invitado a presentar una ponencia central sobre la experiencia de una situación de posguerra en la redefinición y reorganización de la escuela católica. En la actualidad, la colaboración con la CUR se perfila ahora hacia el ámbito de la catequesis, centro de interés tanto de la Facultad de Catequesis (CUR) y de la LER (Universidad de La Salle, Bogotá).

Al proceso indagatorio se unió el semillero de investigación de la LER, denominado *Hermeneia*. En él, participaron dos grupos de estudiantes que se asociaron en dos momentos o fases de la investigación. En el primero, intervinieron siete estudiantes, de los cuales uno, Juan Camilo Díaz Arias, realizó su trabajo de grado sobre esta investigación. En el segundo, participaron nueve estudiantes, quienes elaboraron también sus trabajos de grado en conexión con esta pesquisa. Los estudiantes del segundo grupo, durante dos años de semillero, se involucraron de forma activa. No solo aprendieron algunos de los rudimentos esenciales del quehacer investigativo, sino que cada uno contribuyó, bajo acompañamiento y orientación docente, en la redacción de un capítulo de este libro. Este proceso investigativo y redaccional terminó con una sustentación abierta al público, en la que cada estudiante tuvo que dar razón del escrito elaborado con el docente coordinador del semillero. Involucrar a los estudiantes en la investigación es un logro de la LER por dos razones: (1) se articuló mejor la docencia con la investigación y (2) los estudiantes obtuvieron el beneficio, nada desdeñable, de entrar en un proceso que los urgía a cumplir con los requisitos de grado exigidos por la universidad.

Fases de la investigación

La investigación se realizó en tres fases, cada una con una duración de un año. La primera, durante los años 2015-2016, se dedicó a la formalización y a

la traducción de la encuesta del francés al español. Luego de la traducción, la encuesta fue subida a una plataforma web por el profesor Jairo Galindo Cuesta. En esta fase, se trabajó con diferentes colegios católicos del país. Fruto de esa labor, se contactó a una persona responsable de cada colegio, para coordinar la aplicación de la encuesta a los estudiantes de undécimo grado de los colegios católicos en que trabaja.

En la segunda fase, realizada en los años 2016-2017, se implementó la encuesta y se efectuó el análisis estadístico descriptivo de los datos. El proyecto de investigación que la sustentó se tituló *La educación religiosa escolar percibida por los estudiantes de undécimo grado de colegios católicos en Colombia*. En esta fase, se contó con la colaboración de una empresa experta en análisis estadístico, Total Marketing Group⁵, dirigida por el magíster en Teología de la Biblia, Jorge Alonso Espinosa Bernal. Durante un año, se realizaron reuniones frecuentes, para organizar la interpretación de los datos en función de los intereses investigativos de la licenciatura y así articular los datos de la encuesta con la clase de religión. En efecto, todas las preguntas de la encuesta no se refirieron a esta asignatura de forma directa, como se ve en la encuesta anexa al final de este libro.

La tercera fase se ejecutó entre los años 2017-2018. El proyecto de investigación que la sustentó se tituló *Interpretación interdisciplinar de las percepciones de los jóvenes en Colombia sobre la clase de religión obtenidas en la fase investigativa 2*. En este periodo, se llevó a cabo la interpretación de los datos, por lo que se seleccionaron preguntas en función de los diez temas que constituyen los capítulos de este libro. Interpretar dichos datos fue una tarea necesaria y delicada. Dos razones confirieron ese carácter: (1) este tipo de investigación no fue la experticia de ninguno de los investigadores, quienes por primera vez se lanzaron a la observación de datos estadísticos; (2) a esa inexperiencia se unía la exigencia de hacer hablar a los datos brutos mediante un proceso interpretativo riguroso. Este requerimiento responde a una pregunta decisiva: ¿qué hacer con los datos obtenidos? Por ejemplo, al encontrarse con que el 51,8 % de los encuestados considera que la clase ideal de religión debería favorecer la comprensión de problemas sociales, ¿qué dicen los investigadores al

4 Entre sus investigaciones, destaca el siguiente libro consagrado a los profesores de religión: *Les professeurs du cours de religion dans les écoles catholiques au Rwanda. Quelle formation et quelle organisation pour quels objectifs* (2018).

5 Véase su sitio web: www.totalmarketinggroup.com.

respecto?, ¿cómo no convertir la interpretación en un mero comentario? Será el lector quien juzgará al respecto. En cualquier caso, la perspectiva hermenéutica asumida en esta investigación no cree en la facticidad bruta y muda de los datos, sino en la necesidad de hacerlos hablar y correlacionarlos con otros datos, sobre todo, con los grandes problemas de la religión y de la literatura científica. Enseguida volveremos sobre el punto, al plantear con detalle la metodología.

Las preguntas de investigación

De las tres fases de la investigación, la segunda y la tercera se articularon en torno a dos preguntas respectivas:

- *Pregunta de las fases 1-2: ¿cómo los jóvenes de undécimo grado de los colegios católicos en Colombia distinguen la ERE?*
- *Pregunta de la fase 3: ¿qué interpretaciones acerca de las percepciones de los jóvenes sobre la ERE, obtenidas en la fase 2 de esta investigación, se consideran desde una perspectiva hermenéutica interdisciplinaria?*

La metodología de investigación

Fases 1-2

El proyecto de investigación asumió un enfoque cuantitativo. Su objetivo principal fue caracterizar la percepción de la ERE que tienen los jóvenes de undécimo grado de los colegios católicos en Colombia. Para lograr este objetivo general, se aplicó una encuesta estructurada a partir de cinco ejes principales: descripción demográfica, sentido de la vida, representaciones religiosas, clase de religión y diversidad de religiones y filosofías. En todos estos ejes, hubo subtemas que incluyeron interrogantes relacionadas con el objetivo central de la investigación, la clase de religión.

La encuesta se llevó a cabo con la técnica llamada Computer Assisted Web Interviewing (CAWI), es decir, aplicación autodiligenciada a través de un acceso a la web. Esta técnica permitió controlar no solo la calidad de la aplicación y los flujos de las preguntas, sino la cobertura geográfica y el avance en la productividad del operativo.

El muestreo empleado fue de tipo aleatorio estratificado y el marco muestral se organizó por colegios confesionales de cinco regiones de Colombia (centro, costa, occidente, oriente y sur) y de Bogotá, como Distrito Capital, de acuerdo con el departamento al que pertenece cada institución. En las regiones, la encuesta se aplicó a los estudiantes de undécimo grado, promoción del 2016, de una muestra de colegios católicos seleccionados de forma aleatoria.

Como resultado del plan de muestreo, se obtuvieron 1697 encuestas efectivas, las cuales tienen un margen de error relativo del 2,3 % y un nivel de confiabilidad del 95 %. Los resultados recibieron un ajuste de sesgos a partir del peso poblacional de los estudiantes de undécimo grado de cada una de las regiones. Luego de aplicada la encuesta, la base se depuró y se trabajó en el software Statistical Package for the Social Sciences (SPSS), con el cual se realizaron análisis estadísticos descriptivos.

Fase 3

El proyecto de investigación en esta fase se tituló *Interpretación interdisciplinaria de las percepciones de los jóvenes en Colombia sobre la clase de religión obtenidas en la fase investigativa 2*. Se usó una metodología hermenéutica, entendida como un proceso dialógico entre el contexto (en particular, la percepción de los jóvenes sobre la ERE, obtenida en las fases 1-2) y las tendencias teóricas más significativas de la enseñanza religiosa escolar en el mundo de hoy. Los pasos metodológicos que concretan el desarrollo interpretativo son los siguientes:

1. *Etapa analítica*: triangulación de resultados de los datos obtenidos en la encuesta de la fase 2, con otras preguntas de la misma encuesta y otras investigaciones atinentes.
2. *Etapa interpretativa*: elaboración y valoración de las percepciones de los jóvenes a partir de diferentes mediaciones disciplinares (ciencias humanas y sociales).
3. *Etapa pedagógico-didáctica*: proposición de lineamientos para cualificar la enseñanza de la ERE en Colombia.

En esta metodología, subyacen criterios fundamentales de la hermenéutica, asumidos en el proyecto:

- *El carácter histórico de todo conocimiento*, según el cual, dada la historicidad del ser humano cognoscente, no hay una *objetividad pura* ajena a la influencia del contexto en que se opera el acto interpretativo.
- *El carácter incompleto, parcial y abierto de todo conocimiento hermenéutico*, debido al rol del sujeto en la producción del saber interpretativo.
- *El carácter dialógico del conocimiento*, porque interpretar no consiste en repetir de forma mecánica conceptos o teorías de otras latitudes, sino poner en diálogo esas teorías con los saberes y experiencias regionales o contextuales, para operar una interpretación creadora.
- *El carácter práxico (pedagógico-didáctico) del saber interpretativo*, dado que no hay interpretación creadora que no sea una propuesta de mundos posibles; en este caso, relativo al ámbito de la enseñanza del aprendizaje escolar de la religión en una Colombia del posconflicto.
- *La naturaleza interdisciplinar del acto interpretativo*, debido al carácter del objeto de estudio de la investigación, a saber, la ERE percibida por los jóvenes colombianos.
- *La necesidad de hacer hablar los datos estadísticos*. Las hipótesis de cada capítulo postulan la existencia de un problema teológico en los datos. Por ejemplo, en el reconocimiento que hacen los jóvenes sobre el aporte de la clase de religión a sus preguntas existenciales sobre el sentido de la vida, la interpretación ve un problema soteriológico, relacionado con la capacidad de la religión (cristiana) para ofrecer vías de salvación y de felicidad a los seres humanos.

Conviene, para finalizar esta criteriología, comentar con amplitud otro criterio decisivo de esta investigación. La interpretación aquí recoge la rica tradición del pensamiento teológico cristiano. Este aspecto se manifiesta en la referencia de autores como santo Tomás de Aquino, san Buenaventura, san Agustín, san Gregorio Magno, entre otros, así como en la citación de documentos magisteriales de la Iglesia, varios de

ellos elaborados hace siglos. La razón fundamental es que la interpretación propuesta acoge el principio según el cual, en teología, se interpreta el interior de una tradición interpretativa. Por tratarse de una educación religiosa confesional católica, esta tradición se plasma en la producción teológica de las autoridades de la Iglesia católica (y del cristianismo) y en su enseñanza magisterial.

Además, esta concepción interpretativa, aleccionada por esta misma tradición, construye conocimiento teológico en diálogo con otras disciplinas que interpellan al quehacer educativo escolar en general y a la ERE en particular. Son diversas ciencias (incluidas las ciencias naturales) que, con sus planteamientos, tocan directa o indirectamente a la creencia religiosa y a su enseñanza. En tal sentido, la interpretación se amplía, mientras se corre el riesgo de parecer una construcción teórica alejada de los datos empíricos arrojados por la encuesta de esta investigación. Sin embargo, forma parte de este proceso ubicar los problemas actuales de la religión en el interior de esta rica tradición. Por un lado, esto permite dar hondura hermenéutica a los datos y aprovechar la práctica reflexiva y el conocimiento acumulado durante siglos de experiencia religiosa cristiana. Por otro lado, la interpretación aquí postulada sabe que no basta dicho saber tradicional y que hay necesidad de actualizarlo en función de los contextos socioculturales y los avances del conocimiento científico-tecnológico contemporáneos. De ahí la puesta en diálogo de los datos empíricos con estos saberes o situaciones y la osadía de proponer una visión teórica nueva junto con algunas orientaciones pedagógicas para el docente de ERE.

Investigaciones anteriores similares y objetivos de la presente investigación

En el mundo occidental, los mayores estudios sistemáticos sobre las percepciones de la clase de ERE se han realizado en Europa. Una de las principales investigaciones la llevó a cabo el proyecto REDCO⁶ (2011): *La religión en la educación. Contribución al diálogo o factor de conflicto de las sociedades europeas en mutación*, en el que se observó, en el contexto plural

6 Véase una presentación completa de la red en la siguiente página web: <https://www.awr.uni-hamburg.de/forschung/beendete-forschungsprojekte/redco.html>

europeo, cómo la ERE contribuye o no a la creación de la democracia y al diálogo intercultural. Los investigadores de esta red usaron una metodología de encuesta, con enfoques empíricos y comparativos (Universität Hamburg, 2017).

Otra importante investigación la dirigió el profesor Hans-Georg Ziebertz, desde Wurzburg, Alemania, quien entrevistó a más de diez mil jóvenes de 16 y 17 años, para descubrir la situación religiosa de los adolescentes de 18 países europeos⁷. Una tercera investigación es la que adelanta el CRER, en función de establecer correspondencias entre religión, espiritualidad, cultura y sociedad. Los investigadores se preocuparon de la relación entre la ERE y ciudadanía:

Aunque aquí no se pretende ninguna exhaustividad, propia de un estado del arte, vale la pena mencionar la investigación del Blanquerna Observatory on Media, Religion and Culture, sobre la religión digital y los usos que hacen de ella los jóvenes catalanes, en la actualidad (resultados publicados en Micó y Díez Bosh, 2016).

En Norteamérica, se destacan las investigaciones sobre *religión y vida pública*, del Pew Research Center⁸, Washington. Con una metodología cuantitativa-cualitativa, efectuada por medio de encuestas, este estudio destaca la configuración de la pluralidad religiosa y el dinamismo de las creencias en América. También, se menciona la investigación sobre la evolución de las relaciones entre creencias y religión, a cargo del profesor Alain Bouchard, de la Facultad de Teología y Ciencias Religiosas, de l'Université Laval, Quebec, Canadá, y docente de Ciencias de la Religión, en el Colegio de Enseñanza General y Profesional (Cégep, en francés), Sainte-Foy, Quebec. Dicha investigación,

realizada con 2017 jóvenes del Cégep, contrasta los resultados de la encuesta llevada a cabo a jóvenes de la región durante el año 1988. ¿Qué piensan los jóvenes sobre la religión?, ¿en qué creen?, son algunas preguntas que orientan dicho estudio.

En América Latina, se adelantan investigaciones cuantitativas sobre el fenómeno religioso. A manera ilustrativa, se señala el estudio titulado *Encuesta nacional sobre creencias y prácticas religiosas en México*. Sus autores son los miembros de la Red de Investigadores del Fenómeno Religioso, que, en el país azteca, cuenta con larga trayectoria de análisis cuantitativo en esta materia (Hernández Hernández et al., 2016).

En Colombia, el Observatorio de la Juventud y el Servicio Catequístico Salesiano (2013) realizaron una encuesta sobre la realidad juvenil colombiana. Por su parte, el Observatorio de la Diversidad Religiosa y de las Culturas en América Latina y el Caribe, con sede en la Universidad San Buenaventura, Bogotá, diseñó una encuesta sobre la religión y la aplicó a estudiantes de dicha universidad. Ambas encuestas abordaron las prácticas religiosas, las creencias juveniles y los grandes problemas de la vida. Aunque no se concentraron en la clase de ERE, estas encuestas evidencian los cambios en los aspectos mencionados, que afectan a dicha clase. En la Universidad de La Salle, Bogotá, en el marco de la Maestría en Docencia, la profesora Adriana Goyes Morán (2015) coordinó una investigación sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales en Bogotá. Su interés se enfocó en las implicaciones de tales creencias en el ámbito docente. El capítulo siete del libro, que publica los resultados, se refiere a las creencias religiosas de los jóvenes, que oscilan entre la imposición y la decisión.

Las investigaciones cuantitativas relacionadas con la clase de religión en Colombia son, hoy en día, escasas y localizadas. Una de ellas fue realizada por el profesor William Beltrán Cely (2007), de la Universidad Nacional de Bogotá, quien exploró el estado actual de la diversidad religiosa entre los estudiantes capitalinos y sus actitudes frente a la ERE. Otra pesquisa la llevó a cabo la Confederación Nacional Católica de Educación (Conaced), dirigida a estudiantes de bachillerato de colegios católicos de la capital, la cual centró su atención en la imagen de Dios que tienen los jóvenes y cómo la clase de religión afecta

7 *Religion and Life Perspectives Project* realizó la encuesta aquí mencionada. Los frutos de esta investigación se publicaron en tres tomos:

- a. Ziebertz, H. G. (2005). *Youth in Europe I: An international empirical study about life perspectives*. LIT Verlag Münster.
- b. Ziebertz, H. G., Kay, W. y Riegel, U. (2006). *Youth in Europe II: An international empirical study about religiosity*. LIT Verlag Münster.
- c. Ziebertz, H. G., Kay, W. y Riegel, U. (2009). *Youth in Europe III: An international empirical study about the impact of religion for life orientation*. LIT Verlag Münster.

8 Para consultar los artículos basados en este tópico (*religión y vida pública*), véase este enlace web: <https://www.pew-forum.org>

a dicha imagen⁹. Los programas adscritos a la Red de Licenciaturas en Educación Religiosa Escolar (Redere) desarrollan investigaciones relacionadas con la clase de ERE, en escuelas y colegios públicos como privados. Por ejemplo, la profesora de la Universidad Católica de Pereira, María Alfonso Fernández (2016a, 2016b), interrogó a estudiantes, docentes y padres de familia sobre el grado de aceptación de esta asignatura. En la actualidad, en Redere, se adelanta un proyecto sobre el estado del arte de la producción científica en torno a la ERE durante los últimos 30 años en Colombia.

Hay un vacío significativo en el conocimiento estadístico sobre la situación de la ERE en el país. Implementar investigaciones cuantitativas-cualitativas es importante, porque brindan a los investigadores del área información precisa sobre la realidad de esta disciplina: la comprensión sobre el objeto de estudio de la ERE, el número de estudiantes y docentes existentes en el país, los tipos de instituciones educativas que imparten la clase de religión, las orientaciones epistemológicas, las prácticas didácticas concretas empleadas por los maestros, el interés de los alumnos por esta asignatura, sus preferencias temáticas y didácticas, entre otros temas.

De manera más precisa, al dar la voz a los estudiantes, esta investigación posee como objetivo general conocer la percepción sobre la clase de religión de los jóvenes de los colegios católicos de Colombia. Dado el contenido de la encuesta, esta percepción se declinará de forma concreta en varios temas que constituyen los diez capítulos del libro. De allí que se asocian objetivos específicos que buscan indagar qué piensan los jóvenes sobre la relación de la ERE con diversas situaciones sociales, con algunas temáticas de la vida juvenil actual y aspectos del proceso educativo

escolar. En su orden, estos objetivos se desarrollan para mostrar cómo los alumnos perciben la ERE en relación con los siguientes aspectos: la pluralidad cultural, la pluralidad religiosa, la espiritualidad, el uso de la Biblia en la ERE, la relación entre religión y ciencia, el sentido de la vida, la ética personal, la ética social, la evaluación y el currículo.

Una opción conceptual central de la investigación

La encuesta se realizó en colegios católicos colombianos, donde se imparte una ERE dedicada al conocimiento de la fe de la Iglesia católica. Se trata, entonces, de una educación escolar confesional, puesto que su objetivo es la enseñanza de una determinada confesión religiosa: el catolicismo. Esta afirmación requiere numerosos matices. Su comprensión dependerá de cómo se entienda el catolicismo. En efecto, se sabe que hay pluralidad teológica en el interior de la Iglesia. Por eso mismo, existen variadas concepciones de la ERE, como educación liberadora, por competencias, entre otras.

Esta investigación propende a una postura de la ERE que aborde la religión en la escuela como un hecho cultural. Esta visión encuentra apoyo en un discurso del papa Juan Pablo II (1991), en el Simposio Europeo sobre la Enseñanza de la Religión en la Escuela Pública, donde el pontífice hizo esta importante declaración:

Es oportuno que la enseñanza de la religión en la escuela pública persiga un objetivo común: promover el encuentro con el contenido de la fe cristiana según las finalidades y los métodos propios de la escuela y, por ello, como hecho cultural. (s. p.)

Esta investigación apoya la legitimidad, en especial, dentro de un contexto sociocultural marcado, en su historia, por la fe cristiana, el encuentro entre la escuela y la religión cristiana. Por esta razón, se insisten en dos hechos fundamentales señalados por el papa Juan Pablo II. El primero, en la forma para tratar la religión *según las finalidades y los métodos propios de la escuela*. La escuela, en particular la pública, no tiene como misión (*finalidad*) primera y directa la evangelización, en sentido estricto de anuncio explícito del Evangelio. En el espíritu de la *Evangelii nuntiandi*, al hacer promoción humana a través de la educación,

9 Los resultados de esta investigación se publicaron en tres tomos:

- a. Silva Hurtado, A. (2014). *Una mirada a la realidad juvenil en Bogotá-Cundinamarca desde la pastoral educativa* (tomo I). Sarón Editores.
- b. Silva Hurtado, A. y Peña Hernández, J. (2014). *Hacer resonar en nuestros colegios la buena noticia de Jesús de Nazaret y su proyecto humanizador del reinado de Dios. Investigación en colegios de la federación Bogotá, Cundinamarca* (tomo II). Sarón Editores.
- c. Silva Hurtado, A. & Peña Hernández J. (2014). *Pastoral de la eticidad del conocimiento académico en una escuela con identidad cristiana* (tomo III). Sarón Editores.

la escuela constituye una forma de humanizar (y de evangelizar en sentido amplio). Su misión, según el Estado colombiano, no se puede definir en términos de la escuela católica. Por consiguiente, se resalta la relevancia de estas distinciones, que evitan confusiones deletéreas en la relación entre religión-educación, religión-sociedad o religión-Estado.

El segundo hecho sobre el que insistimos es *la finalidad de la clase de ERE*, como indica el papa, para promover el encuentro con el contenido de la religión, según los métodos de la escuela. De acuerdo con el pontífice, es preciso que el encuentro sea con la religión cristiana como un hecho cultural. Tratar a la religión de esta manera es asumir una postura reflexiva, crítica, analítica de las formas en que ella se manifiesta en la sociedad. Lo propio de la escuela es el análisis, la educación del pensamiento crítico. Naturalmente, esto no significa que esté prohibida la emoción de la experiencia religiosa, pero, en la escuela (reivindicamos), habría que dar preferencia a la reflexión sobre la emoción. El análisis, según los métodos y finalidades escolares y religiosos, está marcado por la argumentación bien hecha, reposada, documentada, abierta y libre.

Esta visión tiene un alcance enorme desde el punto de vista de la justificación de la ERE en la escuela, porque analiza un hecho cultural innegable: la religión. Independiente de la fe, la religión amerita ser tratada de otra manera en la escuela, para que los jóvenes, cuando salgan al encuentro de su cultura, la comprendan y la valoren en su complejidad y pluralidad; además, para que sepan cuestionarla y criticarla en lo que tiene de ambigua y deformada. En la cultura, la religión juega un innegable papel dual y el profesor de ERE no podrá ocultarlo con ingenuidad.

Esta visión, que justifica el estudio de la religión en la escuela por ser un hecho cultural, supone, como demuestra la encuesta de esta investigación, una apertura hacia el encuentro con otras religiones y la diversidad cristiana presente hoy en Colombia y en América Latina. Esta apertura reclama, entonces, integrar otras religiones descuidadas, por no decir silenciadas hasta hoy, como la de los pueblos indígenas y la de los afrodescendientes de Colombia. Analizar esas religiones para encontrarse con ellas, porque hacen parte también de un país pluriétnico y multicultural, es una de las perspectivas teóricas que sustentan la investigación presentada en este libro.

Un inicio serio de investigación cuantitativa-interpretativa, parcial e inacabada

Esta investigación tiene el mérito de asumir, con el mayor rigor posible, el trabajo estadístico. La Universidad de La Salle apoyó al experto Jorge Alonso Espinosa Bernal, quien contribuyó al establecimiento de los datos de la encuesta, a su representación gráfica y al análisis estadístico-descriptivo, incluso con la redacción de uno de los capítulos de este libro. Se aplicó la encuesta a más de tres mil estudiantes, pero la presentación de las preguntas en la web no facilitó su respuesta ágil, lo que hizo que más de la mitad de las encuestas no fueran utilizables. Además, en el curso de la investigación, no se halló este dato relevante: que alguna institución de la Iglesia colombiana diera el número exacto de estudiantes de los colegios católicos de undécimo grado durante el 2016. No obstante, ni la Conferencia Episcopal o Conaced cuentan con esa información. Esto obligó a cambiar la población general. Los análisis estadísticos se hicieron, ahora, sobre el número de estudiantes de undécimo grado que el Ministerio de Educación de Colombia registró en ese mismo año, incluidos todos los colegios privados o públicos del país.

Esos factores decisivos en la investigación no afectaron la representatividad de la muestra obtenida ni su fiabilidad. Lo más exacto fue cotejar esa muestra con la población general de estudiantes de colegios católicos colombianos de undécimo grado en el año 2016. Junto a esta limitación, hay que reconocer que los datos extraídos de la encuesta son inmensos y que los diez capítulos de este libro se circunscriben al análisis de las preguntas relacionadas con su tema. Quedan, pues, por realizar varias tareas, como analizar la encuesta en función de sus cuatro temáticas: el sentido de la vida, las representaciones religiosas, la clase de religión y la diversidad de religiones y filosofías. Una vez elaborado ese trabajo, habría que comparar los resultados con la investigación efectuada en Bélgica. Para finalizar, aunque es una deuda grande que le queda a este libro, los resultados de esta encuesta se tendrían que triangular con otros similares, algunos de las cuales ya se mencionaron.

Junto a estas limitaciones, aparece, quizás, la más fundamental: las interpretaciones propuestas son

puntos de vista de los autores, las cuales están sujetas a discusión, porque dependen de varios factores, como la correlación de los datos estadísticos con cierta literatura científica escogida, sus preocupaciones prácticas, el hecho de ser elaboradas entre los estudiantes de la LER y la coordinación del Semillero Hermeneia, entre otros. El lector juzgará su pertinencia, su peso argumentativo y su fecundidad pedagógica en el campo de la enseñanza de la ERE. En todo caso, dichas interpretaciones se impulsan por el deseo de renovar la ERE, alimentar el debate académico y, sobre todo, la voluntad de fortalecer la creatividad pedagógica de los docentes de religión en Colombia, a quienes se dirige en primer lugar este libro.

Referencias

- Alfonso Fernández, M. C. (2016a, 7 de agosto). *La dimensión espiritual en el desarrollo humano: una propuesta pedagógica del maestro* [ponencia]. XVI Congreso Internacional de Etnicidad y Religión. Creencias Religiosas y Derechos Humanos en América Latina y el Caribe, San José, Costa Rica.
- Alfonso Fernández, M. C. (2016b, 21 de septiembre). *La educación religiosa escolar: aciertos y desaciertos* [ponencia]. II Congreso Internacional de Grupos de Investigación, Pasto, Colombia.
- Beltrán Cely, W. M. (2007). La formación religiosa en los colegios de Bogotá. Diagnóstico del contexto y situación actual. *Revista Internacional Magisterio*, (30), 44-48.
- Derroitte, H. y du Val d'Éprèmesnil, D. (2017). *Un cours de religion. Pour quoi? Vécu et attentes des élèves du secondaire en Belgique francophone*. Presses Universitaires Louvain-la-Neuve.
- Goyes Morán, A. (Ed.) (2015). *¿Qué piensan, quieren y esperan los jóvenes de hoy? Investigaciones sobre las creencias de los estudiantes de colegios oficiales de Bogotá*. Editorial de la Universidad de La Salle.
- Hernández Hernández, A., Gutiérrez Zúñiga, C. y de la Torre Castellanos, R. (2016). *Encuesta nacional sobre creencias y prácticas religiosas en México, RIFREM 2016. Informe de resultados*. Consejo Nacional para Prevenir La Discriminación, Conapred. http://www.conapred.org.mx/userfiles/files/Encuesta-Nacional-sobre-Creencias-y-Practicas-Religiosas-en-Me%CCxico_d....pdf
- Juan Pablo II (1991, 15 de abril). *Discurso* [ponencia]. Simposio Europeo para la Enseñanza de la Religión en la Escuela Pública, Roma. http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html
- Micó, J. y Díez Bosch, M. (2016). *Young People, Religions and Technology in Catalonia*. Blanquerna School of Communication and International Relations.
- Observatorio de la Juventud y Servicio Catequístico Salesiano (2013). *Una mirada a la realidad juvenil colombiana desde la pastoral educativa*. Ediciones Salesianas.
- REDCO (2011). *La religión en la educación. Contribución al diálogo o factor de conflicto de las sociedades europeas en mutación* [reporte]. European Commission CORDIS. <https://cordis.europa.eu/project/id/28384/reporting>
- Scannone, J. C. (1995). La religión en América Latina del tercer milenio. Hacia una utopía realizable. *Stromata, Filosofía y Teología*, 51(1-2), 75-88.
- Scannone, J. C. (2006). Situación religiosa actual en América Latina. *Cias, Revista del Centro de Investigación y Acción Social*, 54, 157-172.
- Universität Hamburg (2017, 27 de enero). *Religion in Education. A contribution to Dialogue or a factor of Conflict in transforming societies of European Countries (REDCO)*. <https://www.awr.uni-hamburg.de/forschung/beeendete-forschungsprojekte/redco.html>

Capítulo 1. Educación religiosa escolar y pluralidad cultural

José María Siciliani Barraza
Sebastián Rubio Triana

La crisis actual no se resuelve con el choque de civilizaciones sino con el encuentro enriquecedor entre las culturas. Pero el encuentro intercultural pasa por la aceptación del poli centrismo cultural y el abandono del predominio de una cultura sobre las otras.
José María Siciliani

La iglesia no está separada del mundo, sino que vive en él. Por eso los miembros de la Iglesia reciben su influjo, respiran su cultura, aceptan sus leyes, adoptan sus costumbres.
Pablo VI, *Ecclesiam suam*

Introducción

En la encuesta de esta investigación, hay una sección dedicada a la diversidad de religiones y filosofías en las sociedades contemporáneas. Los estudiantes tuvieron, entonces, que responder preguntas sobre diversos temas que se relacionan con el título de este capítulo: ERE y pluralidad cultural. Este tema apunta a una nueva realidad que, a veces, a pesar de las evidencias, resulta difícil asumir por los educadores del área religiosa, pues, la clase de religión ya no se imparte en una sociedad homogénea a nivel religioso o a nivel cultural. Uno de los efectos de la globalización económica neoliberal es la generación de una monótona homogenización cultural, expresa en la tendencia a suprimir las identidades locales y en la imposición, en todas partes del globo, de gustos comunes, por ejemplo, a nivel culinario. Esto permite hablar de una *McDonalización* de la sociedad, como afirma George Ritzer (2013), profesor de sociología de

la Universidad de Maryland (Estados Unidos), en el libro que lleva ese título.

Pero las culturas resultan ser más resistentes que la influencia hegemónica consumista. La clase de religión es, incluso, el escenario de un fenómeno que se califica con la metáfora de *la hibridación de las culturas*, usada por el sociólogo latinoamericano García Canclini (2009). En efecto, aún en los colegios católicos, los docentes de religión se encuentran frente a una pluralidad de creencias religiosas y filosóficas que no deben ignorar. No les basta ampararse en la identidad confesional del colegio o de la escuela, como si esa identidad institucional fuera capaz de liquidar, de forma olímpica, la pluralidad cultural que el docente de religión tiene que afrontar en su clase.

Conviene conocer cómo viven y qué piensan los jóvenes de esta pluralidad cultural y luego ofrecer, a partir de estos datos, una vía de interpretación que

permita al docente de religión asumir con mayor inteligencia esta nueva realidad. Creemos que la subsistencia de la clase de religión y la pertinencia de sus contenidos, en los niños y jóvenes de hoy, dependerá de una justa interpretación de esta situación pluricultural. El presente capítulo se arriesga a formular una hipótesis interpretativa de algunos datos estadísticos derivados de la encuesta sobre este tema y propondrá orientaciones pedagógicas que propicien al docente *atreverse con la diversidad* (de Miguel y Amell, 2004).

Análisis estadístico-descriptivo

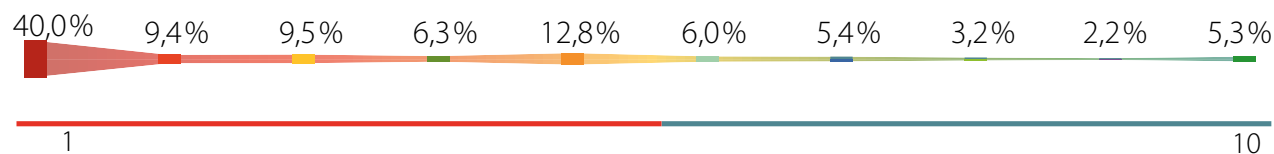
Para desarrollar este capítulo, se escogieron las siguientes preguntas: 53, 65, 70, 73, 76 y 77, debido a la temática estudiada. En función de cada interrogante,

los jóvenes debían responder en una escala de estimación de 0 (no es mi punto de vista) a 10 (es mi punto de vista).

Pregunta 53

Esta interrogante se formuló así: *Por causa de mis convicciones religiosas o filosóficas, me opongo a esos modelos científicos. ¿Es también tu punto de vista?* Este ítem forma parte de una serie de interrogantes que busca indagar el nivel de conocimiento de los estudiantes sobre su propia religión. La escogemos en este capítulo porque ella revela cuáles son los diferentes enfoques con que las religiones se enfrentan a los modelos científicos que explican el origen del universo. La gráfica 1, que representa las respuestas obtenidas, revela los siguientes resultados:

Gráfica 1. Pregunta 53. Por causa de mis convicciones religiosas o filosóficas, me opongo a esos modelos científicos. ¿Es también tu punto de vista?



Un porcentaje elevado de los jóvenes encuestados (49,4 %) no tiene conflictos entre sus convicciones religiosas y las explicaciones científicas sobre el origen del universo. Dicho de otro modo, no hay conflicto entre la cultura científica contemporánea y la cultura religiosa (por lo menos la bíblica).

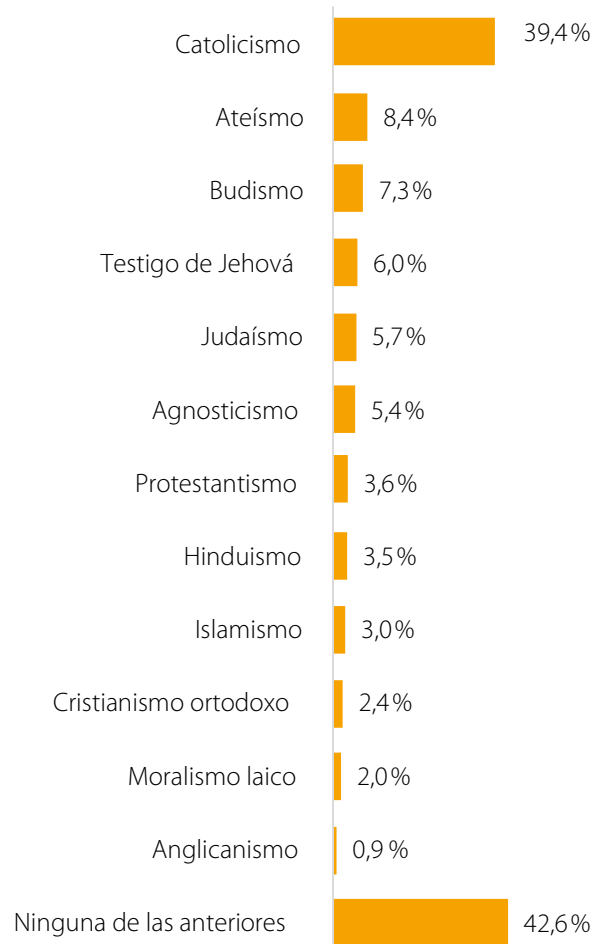
Pregunta 65

La pregunta 65 fue formulada así: *¿Te reconoces en algunas de las siguientes religiones, convicciones o filo-*

sofías? ¿Cuál o cuáles? Este ítem presenta al estudiante una lista de religiones, como catolicismo, islamismo, protestantismo, entre otras¹. Puesto que el capítulo 2 se dedicará a la pluralidad religiosa actual, aquí se focalizó la atención en el aspecto que invita a los jóvenes a expresar su relación con diversas convicciones filosóficas, sea el ateísmo, el agnosticismo o el moralismo laico. La gráfica 2, que representa las respuestas obtenidas, revela los siguientes resultados:

1 Esta es la lista completa y ordenada de las religiones y convicciones filosóficas que presenta la encuesta: catolicismo, ateísmo, budismo, testigo de Jehová, judaísmo, agnosticismo, protestantismo, hinduismo, islamismo, cristianismo ortodoxo, moralismo laico, anglicanismo, ninguna de las anteriores.

Gráfica 2. Pregunta 65. ¿Te reconoces en algunas de las siguientes religiones, convicciones o filosofías? ¿Cuál o cuáles?



Base: 1697

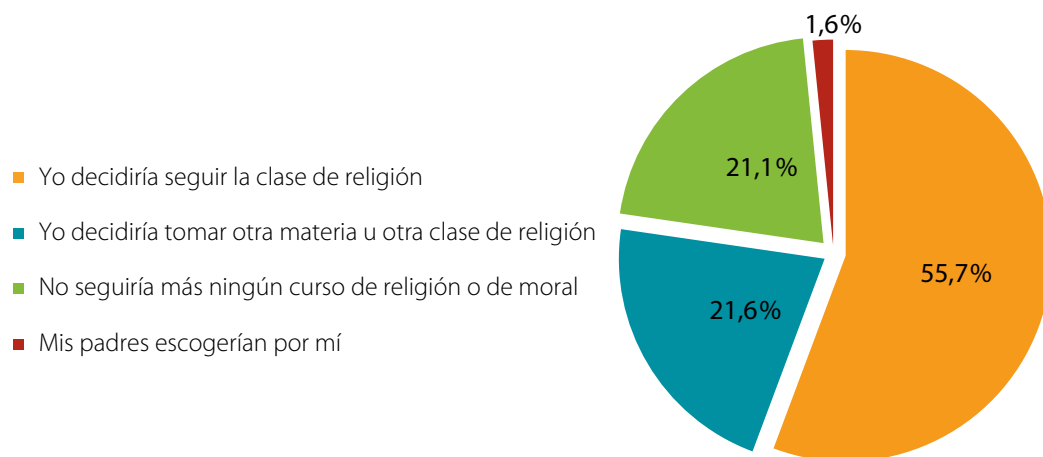
De esta gráfica, interesan tres datos estadísticos:

1. Los estudiantes que se ubican en tres de las categorías, que se podrían calificar *no religiosas* (agnosticismo, ateísmo y moralismo laico), da un total del 15,8 %.
2. Aunque todos los estudiantes entrevistados pertenecían a colegios católicos, solo el 39,4 % reconoció su pertenencia a la confesión católica.
3. Hay un 42 % de estudiantes que no se reconoce forzosamente en ninguna de las religiones o filosofías que la encuesta presentaba.

Pregunta 70

Esta pregunta se formuló así: *Si la clase de religión fuera opcional, ¿qué decidirías?* La gráfica 3, que representa las respuestas obtenidas, revela los siguientes resultados:

Gráfica 3. Pregunta 70. Si la clase de religión fuera opcional, ¿qué decidirías?



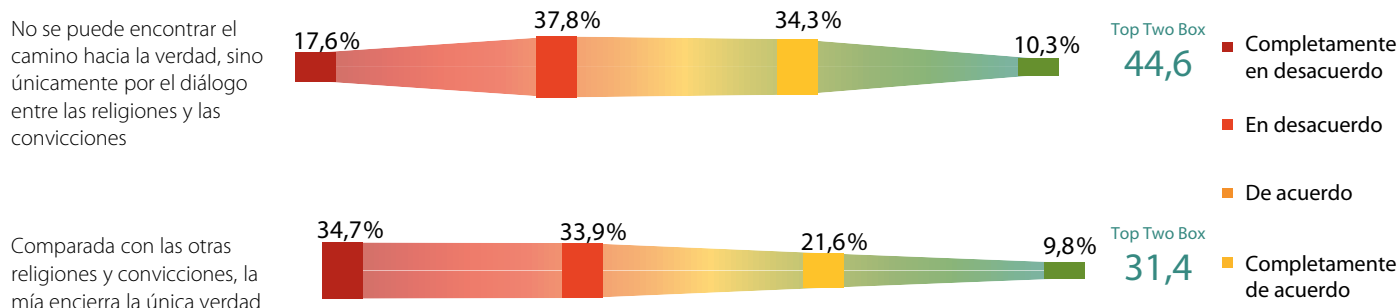
Se resalta el dato en color verde: el 21,1 % de jóvenes optaría por no tomar más la clase de religión ni de moral, si esta fuera opcional.

Pregunta 73

Esta pregunta ofreció a los estudiantes afirmaciones para que manifestaran su opinión según cuatro alternativas: (1) completamente en desacuerdo, (2) en desacuerdo, (3) de acuerdo, (4) completamente

de acuerdo. La pregunta se formuló así: ¿Estás de acuerdo con las siguientes afirmaciones? Por el interés de este capítulo, se seleccionaron dos relacionadas con el tema del pluralismo cultural: (1) *No se puede encontrar el camino hacia la verdad, sino únicamente por el diálogo entre las religiones y las convicciones* y (2) *Comparada con las otras religiones y convicciones, la mía encierra la única verdad*. La gráfica 4, que representa las respuestas obtenidas.

Gráfica 4. Pregunta 73. ¿Está de acuerdo con las siguientes afirmaciones?



Base: 1063

El 44,6 % de los jóvenes considera que el único camino hacia la verdad es el diálogo entre religiones y convicciones. El dato no supera el 50 % y solo quienes están completamente de acuerdo son el 10,3 %. A su vez, el 68,6 % desaprueba una postura exclusivista según la cual habría solo una religión y una filosofía verdadera. El porcentaje superior al 50 % evidencia que estos jóvenes están más abiertos a otras religiones

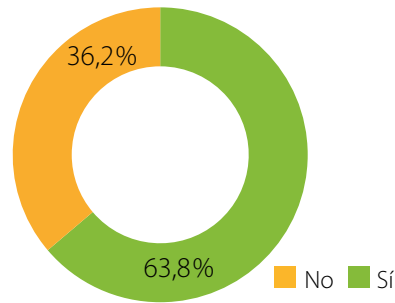
y convicciones filosóficas diferentes a las suyas. Entre ambos datos parece que hay cierta contradicción.

Pregunta 76

Esta pregunta se formuló así: *Entre estas temáticas del programa (de ERE), ¿cuáles has trabajado ya durante el bachillerato?* La pregunta presenta

una lista de opciones², entre las que se encuentra *vivir en relación*. La gráfica 5 revela que un porcentaje elevado (63,8 %) trabajó este tema en la clase de ERE.

Gráfica 5. Vivir en relación (parte de la pregunta 76)



Pregunta 77

Esta pregunta interrogó a los jóvenes sobre las competencias que la clase de religión requiere desarrollar con prioridad. El estudiante tuvo ante sus ojos una lista de 11 competencias que ordenó de mayor a menor

importancia. La interrogante se formuló así: *¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes? Enuméralas desde 1, por orden de importancia*. La gráfica 6 ilustra las respuestas.

Gráfica 6. Pregunta 77. ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes?



2 Enfrentar el mal, habitar el cuerpo, convertir la violencia, vivir y morir, vivir en relación, practicar la justicia y la caridad, atravesar el sufrimiento, desarrollar la relación con el mundo, fundar la espiritualidad de lo humano, ninguna.

De esta pregunta, en este capítulo, se tomará la cuarta respuesta, que los estudiantes concedieron a la competencia *Practicar el diálogo ecuménico, interreligioso e interconviccional*. Es importante subrayar, desde el punto de vista estadístico, que la diferencia porcentual con la competencia que obtuvo el primer lugar es mínima: solo hay dos décimas entre el primero puesto (9,6 %) y el cuarto (9,4 %). Los jóvenes desean fuertemente que la ERE les enseñe a dialogar en medio de la pluralidad de convicciones.

Interpretación

Hipótesis interpretativa

Las preguntas de la encuesta escogidas para elaborar este capítulo, junto con las respuestas dadas por los jóvenes, apuntan a *la pluralidad cultural*, rasgo central de las sociedades contemporáneas. Esta lectura de los datos se justifica en los siguientes aspectos: (1) la conciencia que los jóvenes tienen sobre la existencia de otras convicciones diferentes a las suyas y que ellos consideran también verdaderas; (2) la importancia atribuida a la clase de ERE, como espacio para aprender el diálogo interconviccional e interreligioso; (3) el deseo de los estudiantes para aprender a vivir en relación.

Además, hay un dato arrojado por la encuesta –y con el que se topan los profesores de religión hoy, incluso en los colegios privados confesionales–, según el cual un 15,8 % se reconoce ateo, agnóstico o de convicciones filosóficas contrarias al hecho religioso o a cualquier confesión religiosa.

¿Qué puede hacer el profesor de ERE ante esta pluralidad cultural? ¿Cómo promover, desde los contenidos religiosos propios de su área, una inteligencia apropiada respecto a la pluralidad cultural y suscitar actitudes que favorezcan la cohesión social en medio de este contexto? ¿Acaso se podría entender de otra manera una verdadera clase de ERE como un espacio de educación para la convivencia intercultural desde las religiones? ¿Se llamaría clase de religión a aquella que provoca la exclusión, la intolerancia y el fanatismo? ¿La clase de religión no está al servicio de una inteligencia de la religión –como hecho cultural– que dinamice las potencialidades comunitarias y solidarias de la experiencia religiosa?

La hipótesis interpretativa que se postula, a partir de estos datos, se formula en los siguientes términos: pasada la época hegemónica del catolicismo, como religión única y verdadera, y al tener en cuenta el derrumbe del régimen de cristiandad, la clase de religión tiene que replantear, desde sus fundamentos, la relación entre cultura y religión para desarrollarse de forma pertinente en un mundo pluricultural. Si esa reflexión renovada no desemboca en una ERE, capaz de promover la cultura del encuentro entre las culturas, habrá malogrado su cometido.

Repensar la relación entre cultura y religión

Acotación mínima de términos

Cultura

A pesar de la dificultad para precisar esta categoría, es necesario decantarse por alguna de las tantas definiciones existentes hoy. Ahora bien, parece conveniente, dado su carácter universal, traer a colación la definición dada por la Unesco en la *Declaración universal sobre la diversidad cultural*, del año 2001. En sus preliminares, se afirma:

La cultura debe ser considerada el conjunto de los rasgos distintivos espirituales y materiales, intelectuales y afectivos que caracterizan a una sociedad o a un grupo social y que abarca, además de las artes y las letras, los modos de vida, las maneras de vivir juntos, los sistemas de valores, las tradiciones y las creencias. (Unesco, 2001, s. p.)

Por tanto, además de sus componentes materiales, como el paisaje, los materiales culinarios o instrumentales, la materialidad de los símbolos, la cultura implica dimensiones espirituales, cognitivas y relacionales; también comporta una dimensión axiológica, artística y modos de vida y de configuración del vínculo social, junto con las tradiciones y las creencias. En estas últimas, se incluyen las religiosas.

La *cultura* no es, entonces, una cuestión de erudición ni una propiedad que se pueda, en esa misma

lógica, atribuir solo a pueblos o grupos nacionales con un desarrollo científico elevado. Hay cultura en donde se tejen modos de vida estables entre personas, donde existen tradiciones ancestrales y relaciones que configuran los valores que gobiernan las actitudes de las personas. La cultura, como ámbito multidimensional –geográfico, axiológico, político, científico, religioso– en el que se desarrolla un ser humano, es comparable a una matriz que impregna al individuo y lo configura en su identidad. Esto sucede de forma espontánea, sobre todo gracias al contacto con los encargados de criar y educar al infante, sea en la casa o en la escuela.

La Unesco (2001) subraya, en el artículo 1 de esta declaración, el carácter dinámico de las culturas, cuando ellas adquieren “formas diversas a través del tiempo y del espacio” (s. p.). Por consiguiente, hablar de cultura no equivale a pensar en algo estático, inamovible, sino en una realidad dinámica que varía con el transcurrir del tiempo. En ese sentido, el surgimiento y la transformación de las culturas tiene una base material que juega un papel importante en su evolución. No se piensa aquí solo en las influencias que sobre ella tienen las condiciones climáticas y geográficas en donde se despliega la vida de un grupo humano determinado, se apunta a las mediaciones materiales que ese grupo cultural establece para promover su subsistencia y expresar sus creencias y valores. Piénsese en la invención del arado, la aparición de la escritura, la creación de instrumentos musicales, la implementación del número cero o las indumentarias variopintas de las danzas tradicionales de los pueblos. Todas esas *mediaciones* culturales de carácter material contribuyen a moldear y singularizar a los diferentes grupos. Esta observación es esencial en la medida en que hoy el desarrollo de la ciencia experimental, la expansión de las tecnologías de la comunicación y la globalización del capitalismo financiero aparecen como tres mediaciones que marcan la aparición de una nueva cultura hegemónica que tiende a universalizarse. Se volverá sobre este punto más adelante.

Diversidad cultural

Desde su etimología, la palabra *diversidad* es un sustantivo procedente del vocablo latino *diversitas* (variedad, diversidad, abundancia). En su raíz, se encuentra el verbo *di-vertere*. Esta palabra se compone

del prefijo *di*, que indica un alejamiento o una diferencia; le sigue el verbo *vertere* (verter, girar, dar vueltas) y el sufijo *tas*, de origen latino, que en español forma sustantivos abstractos en palabras como *voluntad* y *universidad*. De esta manera, la palabra *diversidad* asume una connotación que apunta hacia un giro en otra dirección, por lo general opuesta (Segura Munguía, 2010).

La *diversidad cultural* apunta, entonces, a la existencia de dinámicas internas de las culturas que las encaminan en sus procesos de crecimiento en direcciones distintas, lo que les permite asumir giros que parecen, en ocasiones, contrarios; por ejemplo, en el trato hacia la mujer, en el uso de hábitos de crianza o en cómo cuidar la salud o vivir el tiempo. Si se retoma el artículo 1 de la declaración citada, la diversidad se define como un hecho concreto, puesto que la observación de las sociedades permite constatar que *la cultura adquiere formas diversas* (Unesco, 2001).

La definición de la Unesco (2001) establece un lazo estrecho entre la diversidad cultural y las identidades de grupos y sociedades, expresado en *originalidad* y *pluralidad*, como afirma el artículo 2 de la declaración. No hay, pues, una sola cultura ni una sola identidad. Los pueblos son diferentes, así como sus identidades, es decir, las maneras de definirse a sí mismos, mientras dan primacía a ciertos valores y comportamientos de vida. Por tanto, los pueblos y sus culturas no son equiparables o asimilables.

Cabe anotar que la frase *diversidad cultural*, como discurso, ha tenido un creciente auge en los últimos años. Política y educación son los campos en que más se visibiliza, porque allí los esfuerzos por abrir espacios y enriquecer el debate sobre el tema son numerosos. El creciente interés por la diversidad cultural se acompaña de las tensiones o reduccionismos a nivel social o académico, que conducen a su polisemia.

Al respecto, la profesora argentina, María Paula Montesinos (2012), de la Universidad de Buenos Aires, distingue tres definiciones de diversidad: romántica, simplificadora y despolitizada. Con la categoría *romántica* se refiere a los textos o las disertaciones en que la diversidad se presenta como un “ideal de sociedad basado en el enriquecimiento mutuo que genera la convivencia de múltiples alteridades y culturas” (p. 207). Este tipo de atributo relativiza las identidades culturales y niega las relaciones de poder que construyen los

grupos sociales. También supone un plano de igualdad en la sociedad y, a la larga, contribuye a homogeneizar a los individuos bajo *clichés* o *estigmas*.

La definición *simplificadora* se reproduce cuando se “construye una mirada que sostiene que solo se necesita armar buenos dispositivos que favorezcan el encuentro y el diálogo” (p. 207). En consecuencia, la diversidad se asume como un acto aislado dentro de los múltiples intercambios que vive una sociedad. Producto de esta situación, se dejan de observar las formas de la diversidad cultural que ocurren a partir de una simple interacción.

Por último, la diversidad *despolitizada* se refiere a “la conflictividad y la contradicción como características propias de los procesos y las relaciones sociales” (p. 207). Esto reafirma el carácter político defendido y reconocido por la diversidad cultural. En tal sentido, no se parte de una utopía cuando el vínculo social se delimita por las relaciones de poder construidas en la historia y en la cultura.

Lo que está en juego, al tratar de definir la diversidad cultural, es la posibilidad de “opacar las particularidades históricas y sociales de cada contexto local [y de] construir un sentido acrítico sobre los procesos sociales presentes en aquello que se pretende combatir” (p. 208). Esto sucede cuando se olvida que cada sociedad o grupo humano vive una realidad particular, la cual ha pasado por una serie de eventos históricos que determinan su comprensión de cultura. Para finalizar, la definición de diversidad cultural emerge esta realidad decisiva: no debe ser impuesta como decreto, porque esto imposibilitaría un verdadero proceso crítico susceptible para comprender, con agudeza, los métodos sociales discriminatorios y excluyentes.

Vale la pena citar la afirmación de la Unesco (2001), que enfatiza la diversidad cultural como un *patrimonio común de la humanidad*. Lejos de ser una amenaza, la diferencia de identidades culturales es una riqueza, pero también un desafío sobre el que hay que trabajar y sobre el cual la ERE hace un aporte esencial, como se verá más adelante. Estas son las palabras de la declaración:

Fuente de intercambios, de innovación y de creatividad, la diversidad cultural es tan necesaria para el género humano como la diversidad biológica para los organismos vivos. En este sentido, constituye el patrimonio común de la humanidad y debe ser

reconocida y consolidada en beneficio de las generaciones presentes y futuras. La diversidad cultural amplía las posibilidades de elección que se brindan a todos; es una de las fuentes del desarrollo, entendido no solamente en términos de crecimiento económico, sino también como medio de acceso a una existencia intelectual, afectiva, moral y espiritual satisfactoria. (s. p.)

Pluralidad o multiculturalidad

Bajo la orientación de la declaración de la Unesco (2001), es posible definir la *pluralidad cultural* como una opción política para promover y garantizar la diversidad cultural. Esta última sería un hecho efectivo, tal como se vio arriba. Aunque la cultura, por ser dinámica y creciente, adquiere configuraciones nuevas. En ese sentido preciso se toma, en este capítulo, la expresión *pluralidad cultural* como una opción política. Es una decisión de la sociedad civil y de los gobiernos para favorecer los frutos de la diversidad cultural, en tanto a los bienes de intercambio y el mutuo enriquecimiento que ofrece el encuentro entre las culturas. En consecuencia, se habla de una dinámica que va de la *diversidad cultural* al *pluralismo cultural*. El artículo 2 de la declaración tiene el siguiente tenor:

En nuestras sociedades cada vez más diversificadas, resulta indispensable garantizar una interacción armoniosa y una voluntad de convivir de personas y grupos con identidades culturales a un tiempo plurales, variadas y dinámicas. Las políticas que favorecen la integración y la participación de todos los ciudadanos garantizan la cohesión social, la vitalidad de la sociedad civil y la paz. Definido de esta manera, el pluralismo cultural constituye la respuesta política al hecho de la diversidad cultural. Inseparable de un contexto democrático, el pluralismo cultural es propicio para los intercambios culturales y el desarrollo de las capacidades creadoras que alimentan la vida pública. (Unesco, 2001, s. p)

Como decisión política, aunque no solo como política gubernamental, sino como iniciativa de la sociedad civil, el pluralismo cultural es una opción por la integración, la participación, la cohesión del lazo social y la paz. Es una respuesta al desafío que lanza la diversidad a la creatividad ciudadana. En

función de esta definición, se asume esta expresión, porque implica una voluntad educable y educadora de los ciudadanos. En efecto, en el horizonte de la Unesco (2001), hablar de *pluralismo cultural* supone responder por valores tan decisivos como la paz y la cohesión social, de manera responsable. Asumir, por consiguiente, una perspectiva pluralista cultural implica tomar conciencia de la necesidad de trabajar en la construcción del tejido social, en medio de las diferencias y de los conflictos, para aceptar que no es posible suprimir las diferencias y que los acuerdos deben darse en medio de la diversidad y no son sinónimo de homogenización o de derrota del otro con una identidad diferente.

Multiculturalismo

La palabra *multiculturalismo* no aparece en la declaración de la Unesco (2001), pero conviene por lo menos matizarla, aunque sea de forma problemática. En ese sentido, se trae a colación los planteamientos de Daniel Loewe (2012), profesor titular de la Escuela de Gobierno, de la Universidad Adolfo Ibáñez, Santiago de Chile, quien expone que “el multiculturalismo es un programa normativo que afirma el valor positivo de las culturas o de la diversidad cultural, y que aspira a elaborar los mecanismos jurídicos que las protejan, fomenten y hagan perdurar en el tiempo” (p. 48). Esta defensa de los derechos culturales de grupos minoritarios resulta polémica, porque la promoción de derechos diferenciados, aunque loable, genera “conjuntos de oportunidades diferentes y, de este modo, sancionan marcos variables de libertad para los ciudadanos en razón de la pertenencia cultural” (Loewe, 2012, p. 49).

Se constata que la palabra *multiculturalidad* tiene los visos semánticos atribuidos arriba a *pluralismo cultural*. Es una decisión política, concretada ahora como programa legal que quiere dar fuerza jurídica a la defensa de la diversidad cultural. Sin embargo, la tesis del profesor Loewe (2012) problematiza el concepto, cuando indica, desde el comienzo, que el multiculturalismo podría convertirse en una utopía contraproducente, capaz de oprimir las libertades:

La utopía multicultural, entendida como una estructura social y jurídica que garantiza a todos los

grupos culturales y religiosos suficiente espacio para poder desarrollar todas sus prácticas tradicionales, es una anti-utopía en la cual los derechos de muchos pueden ser violados en nombre de la cultura. (p. 45)

Esta tensión, que no aparece tan evidente en la declaración, permite ahora construir una interpretación precisa sobre el rol de la ERE en una realidad de pluralidad cultural.

Cuatro aportes para pensar la relación entre religión y cultura

Una primera cuestión se impone al área de religión como base mínima de su quehacer cotidiano: repensar la relación entre religión y cultura. No se puede aquí, ni se pretende, abordar este vastísimo tema. Sin embargo, se proponen cuatro entradas que permitan pensar esta relación fundamental y sin las cuales el docente de ERE quedaría desprovisto de fundamentos teóricos y de perspectivas que fundamenten sus derrotes didácticos.

Una mirada antropológica

Una primera afirmación proviene de la antropología, que recuerda una verdad postulada con matices diferentes por la hermenéutica filosófica, a través de su concepto de *historicidad*, en la cual el ser humano no se desarrolla fuera de una cultura. La sabiduría africana lo dice de forma proverbial: “Se necesita todo un pueblo para educar a un niño”. Un antropólogo de la talla de Lluís Duch (2017) lo expresa con claridad:

Para el ser humano de todos los tiempos y latitudes no hay –no puede haber– ninguna posibilidad extracultural. Al margen de *una* cultura concreta, con sus posibilidades y sus límites, con los aspectos positivos y negativos de sus variadas herencias, no hay en este mundo ninguna posibilidad real de realización humana. (pp. 16-17)

Esta propiedad de la condición humana es clave para entender la religión. La experiencia religiosa y las representaciones de Dios no podrán separarse jamás de la cultura en la que se forma el ser humano. Por eso, Duch (2017) afirma:

Es imposible esquivar el hecho de que la realidad (y, con ella, la misma imagen de Dios) es, con todos los intereses implicados en este asunto, una ‘construcción’ del ser humano en el espacio y el tiempo que le son propios. Como afirma sagazmente George Steiner, ‘el trato con la eternidad está en sí mismo ligado al tiempo [...] las imágenes (de Dios), a no ser que las convirtamos en ídolos, solo permiten un acceso *mediato* y *condicional* a Dios, es decir, un acceso cultural, biográfico e históricamente condicionado, habida cuenta de que la incondicionalidad es algo completamente ajeno a la criatura humana’. (pp. 62-63)

Una mirada teológica

Si de la mano de Duch (2017), la antropología alerta ante cualquier pretensión humana de incondicionalidad, la teología viene a decir, en compañía del teólogo Paul Tillich (1969), que hay una necesidad urgente de superar dualismos falsos que distinguen, con error, lo profano y lo sagrado. En efecto, la religión no debe expresarse sino a través de las mediaciones culturales en las que un pueblo vive su fe. Esta es una de las pistas reflexivas para entender la famosa expresión de este teólogo: “la cultura es la forma de la religión y la religión es la sustancia de la cultura” (Tillich, 1969, p. 45). En este orden de ideas, una *cultura teónoma* se distancia de una *cultura autónoma* y de una *cultura heterónoma*³.

Una mirada desde el magisterio eclesial

Si tal es la imbricación de la religión y la cultura, resulta evidente comprender ahora por qué el Concilio Vaticano II, con el lema *aggiornare* (actualizar) la Iglesia, formulado por el papa san Juan XXIII, expresa la situación de la Iglesia en el mundo actual. Este documento es la importante constitución pastoral *Gaudium et spes*, en el que se lee:

La experiencia del pasado, el progreso científico, los tesoros escondidos en las diversas culturas, permiten conocer más a fondo la naturaleza humana, abren nuevos caminos para la verdad y aprovechan

también a la Iglesia. Esta, desde el comienzo de su historia, aprendió a expresar el mensaje cristiano con los conceptos y en la lengua de cada pueblo y procuró ilustrarlo además con el saber filosófico. Procedió así a fin de adaptar el Evangelio a nivel del saber popular y a las exigencias de los sabios en cuanto era posible. Esta adaptación de la predicación de la palabra revelada debe mantenerse como ley de toda la evangelización. Porque así en todos los pueblos se hace posible expresar el mensaje cristiano de modo apropiado a cada uno de ellos y al mismo tiempo se fomenta un vivo intercambio entre la Iglesia y las diversas culturas. Para aumentar este trato sobre todo en tiempos como los nuestros, en que las cosas cambian tan rápidamente y tanto varían los modos de pensar, la Iglesia necesita de modo muy peculiar la ayuda de quienes, por vivir en el mundo, sean o no sean creyentes, conocen a fondo las diversas instituciones y disciplinas y comprenden con claridad la razón íntima de todas ellas. Es propio de todo el Pueblo de Dios, pero principalmente de los pastores y de los teólogos, auscultar, discernir e interpretar, con la ayuda del Espíritu Santo, las múltiples voces de nuestro tiempo y valorarlas a la luz de la palabra divina, a fin de que la Verdad revelada pueda ser mejor percibida, mejor entendida y expresada en forma más adecuada. (gs n.º 44)

Cabe anotar que, a la época de este documento eclesial (1965), la Iglesia católica no hablaba aún de *inculturación*, sino de *adaptación*. Sin embargo, la novedad fundamental del Concilio Vaticano II es la valoración positiva de las culturas. Hay necesidad, como dice la cita anterior, de valorarlas a la luz del Evangelio, pero hay un reconocimiento abierto, incluso hacia los aportes que los ateos dan a la Iglesia como personas conocedoras de *la razón íntima*, de las instituciones y disciplinas que orientan la dinámica cultural actual.

Una mirada desde los estudios culturales

A estos tres aportes –el antropológico, el teológico y el magisterial– apenas esbozados aquí, conviene agregar uno significativo que está en sintonía con la invitación del Concilio Vaticano II (1965) a “auscultar, discernir e interpretar, con la ayuda del Espíritu Santo, las múltiples voces de nuestro tiempo y valorarlas a la luz de la palabra divina” (GS n.º 44). Se trata de los *estudios*

3 La cultura autónoma deduce a Dios de sí misma y se cierra a la sorpresa divina. La cultura heterónoma se topa con un dios extraño a sus preocupaciones humanas.

culturales críticos, que reconocen y promueven el proceso de “desoccidentalización de la civilización actual y formulan la necesidad de promover una cultura poscolonial” (Bhabha, citado por Duch, 2007, p. 241).

¿Qué se quiere evidenciar con este último aporte, entroncado con la contribución del Concilio? Una idea orientadora al docente de ERE: el llamado al discernimiento implica que no todo en la cultura es positivo; hay que saber elegir, porque la cultura lleva la marca de ambigüedad de su creador, el ser humano. Por esa razón, la *Gaudium et spes* invita a valorar la cultura y sus expresiones a la luz de la palabra divina. Actitud pregonada por el apóstol san Pablo, cuando exhortó a los cristianos de Tesalónica a “examinarlo todo cuidadosamente y a quedarse con lo bueno” (1 Tes 5:21).

Los estudios culturales aportan una mirada crítica decisiva, al mostrar con rigurosidad cómo la denominada *ideología colonial* (Gliozzi, 2000) sirvió de marco en la configuración y trasmisión de una imagen de Dios distorsionada. En efecto, dicha imagen sirvió, entre otras, de justificación ideológica a la colonización, al patriarcalismo y a la minusvaloración de las culturas de los pueblos colonizados por los países europeos. Si, como se ha visto, religión y cultura se articulan hasta no separarse, se infiere que una cultura colonialista necesitó forjar una figura de Dios que legitimara sus acciones ante los pueblos conquistados.

El proceso de *desoccidentalización* evidencia que la religión que vehiculó esa figura está en crisis y que hoy se vive una redefinición religiosa que busca cómo articular, de forma adecuada, una imagen nueva de Dios con las culturas actuales. Eso implica, en el docente de religión, una toma de conciencia crítica que le exigirá, en especial, conectarse con las complejas dinámicas culturales. Sobre todo, las provocadas por tres realidades (la ciencia, las comunicaciones y la tecnología), destacadas por el Concilio como los factores principales que dan forma a la cultura actual. Vale la pena citar el numeral 54 de la *Gaudium et spes*, capítulo II, sobre el sano fomento del progreso cultural:

Las circunstancias de vida del hombre moderno en el aspecto social y cultural han cambiado profundamente, tanto que se puede hablar con razón de una nueva época de la historia humana. Por ello,

nuevos caminos se han abierto para perfeccionar la cultura y darle una mayor expansión. Caminos que han sido preparados por el ingente progreso de las ciencias naturales y de las humanas, incluidas las sociales; por el desarrollo de la técnica, y también por los avances en el uso y recta organización de los medios que ponen al hombre en comunicación con los demás. De aquí provienen ciertas notas características de la cultura actual: Las ciencias exactas cultivan al máximo el juicio crítico; los más recientes estudios de la psicología explican con mayor profundidad la actividad humana; las ciencias históricas contribuyen mucho a que las cosas se vean bajo el aspecto de su mutabilidad y evolución; los hábitos de vida y las costumbres tienden a uniformarse más y más; la industrialización, la urbanización y los demás agentes que promueven la vida comunitaria crean nuevas formas de cultura (cultura de masas), de las que nacen nuevos modos de sentir, actuar y descansar; al mismo tiempo, el creciente intercambio entre las diversas naciones y grupos sociales descubre a todos y a cada uno con creciente amplitud los tesoros de las diferentes formas de cultura, y así poco a poco se va gestando una forma más universal de cultura, que tanto más promueve y expresa la unidad del género humano cuanto mejor sabe respetar las particularidades de las diversas culturas. (gs n.º 54)

Favorecer el discernimiento cultural desde la ERE

El análisis anterior sobre religión y cultura manifiesta la necesidad de hacer de la clase de religión un espacio donde la relación entre religión y pluralidad cultural sea una tensión desafiante al pensamiento reflexivo. Para finalizar este capítulo, se propondrán tres vías que, sin ser didácticas por completo, orientarán el quehacer concreto del profesor de religión en el aula. La primera tiene que ver con la justificación de la enseñanza de la religión en la escuela, la segunda con el desarrollo del sentido crítico-religioso ante la cultura y la tercera se relaciona con la promoción de una cultura del encuentro.

Atreverse a elaborar una nueva justificación epistemológica de la ERE

¿Por qué no debe suprimirse la clase de religión en la escuela? Dicho de otro modo, ¿cuáles son los fundamentos epistemológicos que legitiman y justifican el estudio de la religión en la escuela pública y privada? Son innegables los avances al respecto en todo el mundo y en Colombia⁴. El libro dirigido por el profesor José Meza Rueda (2011), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*, muestra que se debe legitimar la ERE desde cuatro ángulos: a partir de la misión de la Iglesia, la dimensión religiosa del ser humano, la cultura y la convergencia entre religión, cultura y escuela. Allí aparece la necesidad de legitimarla desde el punto de vista cultural.

Se quiere enfatizar esta última perspectiva, pues hay que encontrar una justificación de la ERE susceptible de ser recibida por todos los ciudadanos, sean o no creyentes. Para lograrlo, se elabora una argumentación que ofrezca razones científicas a quienes piensan que no debería existir la enseñanza escolar de la religión. Estas razones más universales se articulan en torno a la afirmación de la religión como un hecho cultural. El vínculo estructural entre religión y cultura permite afirmar ese hecho evidente. Como subraya el profesor Meza Rueda (2011), esto supone que la escuela aborde la religión desde las manifestaciones que ella misma presenta de forma cultural. En este sentido, otro especialista en ERE, el profesor Rafael Artacho López (2009), sintetizó en nueve rasgos estas manifestaciones culturales de la religión: creencias, fuentes (libros sagrados), comunidad religiosa y sus instituciones, culto y liturgia, código ético moral, expresiones artísticas, contenidos doctrinales, expresiones socio-religiosas, historia y pluralidad de religiones.

Una perspectiva así reta a la enseñanza de la ERE para dialogar con la cultura actual, marcada, como se ha visto, por la preponderante ciencia y las maneras concretas de pensar y de sentir que ella genera en las personas. Por un lado, se supera la visión según la

cual la religión se justificaría a partir de la misión de una determinada institución religiosa y, por otro, se articulan los objetivos de la ERE de forma sistemática, en función de sus expresiones culturales, como aparecen en la lista precedente.

Es importante precisar que nunca una justificación de la ERE así planteada se opone a una legitimación misional o confesional, como la que tienen las iglesias cristianas, la comunidad judía, la iglesia católica o cualquier otra religión que haga una ERE de este tipo. Pero, la perspectiva promovida aquí respeta la naturaleza de la escuela, trasmisora fundamental –no exclusiva– de la cultura a las nuevas generaciones.

Con esta primera perspectiva, se sigue la línea de pensamiento propuesta hace unos años por el papa Juan Pablo II, en un discurso sobre la enseñanza de la religión en la escuela pública en el año 1991, la cual debe llevarse a cabo “según las finalidades y los métodos propios de la escuela y, por ello, como hecho cultural” (s. p.). Concebir la clase de ERE, desde la perspectiva pluricultural, no es olvidar la misión evangelizadora de la enseñanza escolar de la religión, sino entender que los caminos del Evangelio transcurren también por las vías científicas que proponen un acercamiento no confesional a la religión como un hecho cultural.

Desarrollar el sentido crítico ante la pluralidad cultural en la ERE

Al reconocer la pluralidad cultural como un hecho positivo, los jóvenes encuestados envían un mensaje importante sobre la ERE. Invitan a promover una actitud positiva frente a ella, como lo hizo el Concilio Vaticano II hace más de 50 años. Se afirma que los jóvenes de los colegios católicos de Colombia no quieren una religión que esté en contra de dicha pluralidad, cuando se usa la clase de religión para atacarla.

Por consiguiente, desarrollar el sentido crítico ante ella implica, primero, superar una actitud de indiferencia que llevaría a enseñar la clase de religión como si nada pasó o pasa en la cultura actual. Esa indiferencia –una suerte de miopía cultural– va en contra de la actitud académica genuina y responsable que debe cultivar el docente. Junto a esta primera actitud, hay que superar otra nefasta: el rechazo y el desprecio. Esta posición es más frecuente de lo que puede imaginar el docente de ERE.

4 Véase el libro *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*, de Botero Flórez y Hernández Vargas (2017). Los investigadores recogen aportes justificativos de la ERE desde cinco ciencias que estudian la religión: antropología, sociología, psicología, filosofía y fenomenología.

Una razón ayuda a comprenderla, pero no a justificarla. La pluralidad cultural siembra la incertidumbre, porque la variedad de culturas y el diálogo intercultural obligan a repensar los valores propios. Es más fácil encerrarse en la tradición que entrar en diálogo con los otros y aceptar la interpelación que diferentes cosmovisiones insinúan a las propias y arraigadas riquezas culturales. Esa incertidumbre corre el riesgo de tornarse en desprecio y, con frecuencia, en una satanización del otro, como si la cultura propia –o la religión propia– fueran la única y la verdadera. Al respecto, la encuesta muestra que el 68,6 % de los jóvenes encuestados desaprueba una postura exclusivista, según la cual solo hay una religión y una filosofía verdadera.

Como se afirmó, la incertidumbre y el miedo a la alteridad cultural se manifiestan a menudo en una satanización que impide –en contra de la propuesta del Concilio Vaticano II (1965)– ver en el otro, incluso si no es creyente, valores que enriquecen la cosmovisión y la religión personal. Se produce, entonces, una tendencia a amurallarse en las propias fronteras doctrinales, en el yo interior y en el fanatismo intolerante. Aquí cabría recordar con insistencia que el Evangelio es cuadriforme. Los cuatro evangelios no narran de la misma forma ni con la misma teología el relato de la vida, muerte y pasión de Jesús; como consecuencia, en el interior del cristianismo existe una pluralidad legítima que debería hacer a los creyentes más tolerantes y dialogantes. ¿Acaso en la Santísima Trinidad no existe la pluralidad, cuando se afirma que el Padre es el Hijo o el Espíritu? ¿Acaso no es una herejía afirmar que el Espíritu Santo y el Hijo son solo modos de aparecer del Padre? En el corazón del Dios trinitario aparece, pues, el misterio de la pluralidad teológica.

Ni la ceguera indiferente⁵, ni el rechazo que sataniza son sinónimos de lo que aquí se propone como *sentido crítico* ante la pluralidad cultural. Es una actitud de discernimiento que tiene el coraje de la disidencia, cuando se atreve con valentía a acercarse a la diferencia y a reconocerla como una posibilidad de enriquecimiento y no como una amenaza. El sentido crítico tiene que ver más con la capacidad de la ERE

para dialogar con las otras ciencias, tanto las exactas como las ciencias humanas y sociales, en función de comprender los dinamismos culturales.

Una perspectiva que revertiría estos discursos de rechazo y desconocimiento hacia la pluralidad cultural hace hincapié en su relación con la dignidad humana. Al respecto, Mina Ramírez (2006), socióloga adscrita a la Pontificia Academia de las Ciencias Sociales, señala lo siguiente: “The imperative of respect for cultural diversity is premised on the dignity of the human person. In most religious persuasions this human dignity is enhanced by a faith conviction that all are called to live as children of God”⁶ (p. 201).

Se pone en juego la fe cristiana que hace a todo ser humano un hijo de Dios. Ese punto de partida permitiría reconocer la dignidad de cualquier persona. El límite de esta postura es que solo es susceptible de ser recibida por los creyentes. Hay que insistir, además, en otro elemento y agregarlo a los tres factores determinantes de la dinámica cultural contemporánea que destacó el Concilio Vaticano II (1965): la *globalización económica*. En otros términos, se trata del capitalismo neoliberal globalizado que determina con potencia los estilos de vida, los gustos y la forma de pensar de los hombres y mujeres de hoy. Desde esta perspectiva crítica, la ERE no solo debe educar en las fronteras de la diversidad sino, quizás con mayor fuerza, en las *fronteras de la desigualdad* (Martínez, 2017).

Desde la ERE ante el factor crucial de la cultura actual, tener sentido crítico significa preguntarse: ¿los creyentes deben *bautizar el capitalismo* (Vidal, 1994)? ¿Por qué una periodista investigativa tan reconocida como Naomi Klein (2017), al final de una ardua pesquisa, es capaz de producir el libro *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima?* ¿Por qué el papa Francisco (2013) habla, en una exhortación apostólica dirigida a los creyentes –*Evangelii gaudium*–, sobre una economía que mata? ¿Por qué un teólogo moralista católico (González-Carvajal, 2010) se atreve a hablar de un hombre roto por los demonios de la economía?

Estas preguntas y otras de ese mismo estilo orientan hacia una dirección: en la ERE, más que una

5 Véase lo que el papa Francisco (2013) desarrolla en la exhortación apostólica *Evangelii gaudium*, bajo el nombre “No a la acedia egoísta”. Es otra forma de hablar de esta indiferencia o indolencia.

6 “El imperativo del respeto por la diversidad cultural se basa en la dignidad de la persona humana. En la mayoría de las creencias religiosas, esta dignidad humana se ve reforzada por una convicción de fe de que todos están llamados a vivir como hijos de Dios” [traducción de los autores].

sensibilidad *antipluralista*, hay que desarrollar una mirada a los dinamismos culturales, en particular a aquellos que promueven la cultura del “dinero que gobierna en lugar de servir” (Francisco, 2013, p. 48). A la luz de muchos análisis de sociólogos, filósofos, teólogos y del magisterio eclesial, parece que el peor enemigo que afronta la cultura actual no es la pluralidad, sino el individualismo que descarta las preguntas por el bien común, por el lazo social, por la construcción de un proyecto mínimo de nación y de civilización. De ahí la siguiente y última propuesta para la ERE.

Promover una cultura del encuentro en la ERE

En la perspectiva de la pluralidad cultural, hay que señalar que las religiones se caracterizan por su capacidad de servir y ayudar a los demás. El termómetro que mide el estado de salud de una religión no es ni el culto ni las experiencias místicas, por muy importantes que sean. Lo que en última instancia cuenta, por ejemplo, según el Evangelio (en la parábola del juicio final, Mt 25:31-46), es la capacidad de solidarizarse con el enfermo, el preso, el hambriento o el desnudo. Hay una primacía de la caridad sobre el culto que se olvida demasiado en la religión y que se debe pregonar hoy desde los techos.

Se trata de un amor como el que practica el buen samaritano del Evangelio de Lucas. No es un sentimentalismo superficial o un erotismo desenfrenado incapaz de pensar en las necesidades del otro. Todo lo contrario. La parábola del buen samaritano muestra que el tildado o acusado de hereje –por aquellos que pretendía saber más de religión– es quien responde al llamado desgarrador del que está tirado en la cuneta, malherido y despojado.

La cultura del encuentro es una línea articuladora de la propuesta renovadora del papa Francisco, quien la organiza en torno a cuatro principios que la ERE podría asumir con la finalidad de pensar la compleja y delicada tarea de construir unidad en la diversidad. Sin poder desarrollarlos en este punto, vale la pena mencionarlos y añadir a cada uno alguna palabra que sirva de paráfrasis provocadora para profundizar sobre el desafío que implica la pluralidad cultural en la ERE.

1. El tiempo es superior al espacio

Es la tensión entre plenitud y límite. La primera abre horizontes utópicos, la segunda se presenta como una pared que bloquea. Cuando se le da prioridad al tiempo y es la esperanza la que guía, se asumen con paciencia y creatividad las situaciones difíciles o adversas, “los cambios de planes que impone el dinamismo de la realidad [...] Darle prioridad al tiempo es ocuparse de *iniciar procesos más que poseer espacios*” (Francisco, 2013, pp. 171-172).

2. La unidad prevalece sobre el conflicto

Este principio no invita a promover una falsa paz, un irenismo incapaz de afrontar la dificultad, de encarar la diferencia, ni de imponer relaciones devoradoras que generan dependencia infantilizada. No hay que ignorar o disimular el conflicto. Es una invitación a no dejar que este último acapare toda la mirada y todas las energías. Es una invitación a saber entrar en él. Esto no se logra al evadirlo, ni tampoco al dejarse atrapar por su fogosidad y apasionamiento. “Hay una tercera manera, la más adecuada, de situarse ante el conflicto. Es aceptar sufrir el conflicto, resolverlo y transformarlo en el eslabón de un nuevo proceso. ‘Felices los que trabajan por la paz’ (Mt 5:9)” (Francisco, 2013, p. 174). La *solidaridad*, en consecuencia, adquiere una connotación profunda:

entendida en su sentido más hondo y desafiante, se convierte así en un modo de hacer la historia, en un ámbito viviente donde los conflictos, las tensiones y los opuestos pueden alcanzar una unidad pluriforme que engendra nueva vida. No es apostar por un sincretismo ni por la absorción de uno en el otro, sino por la resolución en un plano superior que conserva en sí las virtualidades valiosas de las polaridades en pugna. (Francisco, 2013, p. 174)

3. La realidad es más importante que la idea

A veces, las ideas impiden ver la realidad, escucharla. Con frecuencia, las ideas separan a las personas y sus

dramas. Cuando brotan desconectadas de la realidad, ellas clasifican, definen, estigmatizan, pero no reúnen ni convocan. Este principio supone “evitar diversas formas de ocultar la realidad: los purismos angélicos, los totalitarismos de lo relativo, los nominalismos de claracionistas, los proyectos más formales que reales, los fundamentalismos ahistóricos, los eticismos sin bondad, los intelectualismos sin sabiduría” (Francisco, 2013, p. 176).

4. *El todo es superior a la parte*

Es la tensión entre lo local y lo global, entre lo singular y lo universal. Si no se resuelve esa tensión, la persona se enfrasca en preocupaciones particulares, en minuciosidades que impiden ver más lejos y en grande. Es el arte de ver la trascendencia de lo pequeño, es el arte de incorporar a todos en una totalidad que no aplaste las peculiaridades, las singularidades étnicas o personales. Es la “alegría de un Padre que no quiere que se pierda ninguno de sus pequeñitos” (Mt 18:14). Es la participación de todos en la mesa del Reino de Dios.

Prestar atención a lo global para no caer en una mezquindad cotidiana [...] no perder de vista lo local, que nos hace caminar con los pies en la tierra, [no] a un universalismo abstracto, [no] a un localismo ermitaño incapaces de dejarse interpelear por el diferente [...] El todo es más que la parte, y también es más que la mera suma de ellas. [...] Una persona que conserva su peculiaridad personal y no esconde su identidad, cuando integra cordialmente una comunidad, no se anula, sino que recibe siempre nuevos estímulos para su propio desarrollo. No es ni la esfera global que anula ni la parcialidad aislada que esteriliza. [...] El modelo no es la esfera, que no es superior a las partes, donde cada punto es equidistante del centro y no hay diferencias entre unos y otros. El modelo es el poliedro, que refleja la confluencia de todas las parcialidades que en él conservan su originalidad. (Francisco, 2013, pp. 177-179)

Conclusión

El trayecto recorrido en los semestres de investigación dejó una lección fundamental en la identidad como estudiante de la LER. Si no se asume y profundiza una teología del diálogo y del encuentro, la ERE se refugiará en discursos sectarios incapaces de orientar y animar a los jóvenes de hoy, insertos –y con frecuencias perplejos– en los cambios culturales contemporáneos, que se producen de forma frenética y acelerada.

La ERE, en definitiva, no debe cerrar los ojos ante los hechos. Debe abrirlos con coraje, con el objeto de buscar una mejor inteligencia de los signos de los tiempos, de las culturas de hoy y de sus enormes desafíos. La pluralidad cultural es un fenómeno complejo, apreciado por los jóvenes, que no deja, sin embargo, de ofrecer desafíos a un profesor de ERE y al devenir de la civilización actual.

En Colombia, de forma particular, ante tanta polarización, política y religiosa, la ERE debe arraigarse en una cultura del encuentro, en una teología de la relación, en una apuesta por un mundo intercultural. Las renuncias que esto exige son difíciles de practicar, porque demandan coraje, perseverancia y amplitud de miradas. No obstante, la ventaja de esta investigación es que permitió oír a los jóvenes, estar atentos a sus planteamientos, porque ellos piden una ERE abierta al diálogo inteligente y audaz con las culturas de hoy, con las culturas juveniles.

Los vaivenes o tensiones entre localidad y globalidad, singularidad y pluralidad, espacio y tiempo, encerramiento estéril y disolución masificada, indican la dificultad de la tarea. Aunque, a su vez, son una orientación poderosa para asumir un estilo de enseñanza de la ERE al servicio de la cultura del encuentro, capaz de romper con la tendencia de creer que el mundo marcha hacia un *choque de civilizaciones* (Huntington, 2017). Por el contrario, son los mismos jóvenes quienes dicen: “Caminemos hacia el encuentro de las civilizaciones, hacia el diálogo de las culturas”.

Referencias

- Artacho López, R. (2009). *Enseñar competencias sobre religión. Hacia un currículo de religión por competencias*. Desclée de Brouwer.
- Botero Flórez, C. D. y Hernández Vargas, Á. A. (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Universidad Santo Tomás y Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Concilio Vaticano II (1965). *Constitución pastoral Gaudium et spes. Sobre la Iglesia en el mundo actual*. Ediciones Vaticanas.
- De Miguel, P. y Amell, M. J. (2004). *Atreverse con la diversidad. Segundo Sínodo Europeo de Mujeres*. Verbo Divino.
- Duch, L. (2007). *Un extraño en nuestra casa*. Editorial Herder.
- Duch, L. (2017). *El exilio de Dios*. Fragmenta Editorial.
- Francisco (2013). *Evangelii gaudium* [exhortación apostólica]. Ciudad del Vaticano. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- García Canclini, N. (2009). *Culturas híbridas: estrategias para entrar y salir de la modernidad*. Penguin Random House Mondadori.
- Gliozzi, G. (2000). *Adam et le Nouveau Monde. La naissance de l'idéologie coloniale: des généalogies aux théories raciales*. Editorial Théétète.
- González-Carvajal, L. (2010). *El hombre roto por los demonios de la economía. El capitalismo ante la moral cristiana*. Editorial San Pablo y Teología Comillas.
- Huntington, S. P. (1997). *El choque de civilizaciones*. Paidós.
- Juan Pablo II (1991, 15 de abril). *Discurso al Simposio Europeo sobre la Enseñanza de la Religión en la Escuela Pública* [discurso]. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html
- Klein, N. (2017). *Esto lo cambia todo. El capitalismo contra el clima*. Paidós.
- Loewe, D. (2012). La utopía multicultural. *Revista Interdisciplinar de Mobilidade Humana*, 20(38), 45-65.
- Martínez, J. L. (2017). *La cultura del encuentro. Desafío e interpelación para Europa*. Editorial Sal Terrae.
- Meza Rueda, J. L. (2011). *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Montesinos, M. P. (2012). Claves para pensar la diversidad cultural y la inclusión educativa: *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 9(9), 201-218. <http://www.biblioteca.unlpam.edu.ar/pubpdf/ieles/v09a09montesinos.pdf>
- Pablo VI (1964). *Ecclesiam suam. El "mandato" de la Iglesia en el mundo contemporáneo* [carta encíclica]. Ciudad del Vaticano. http://w2.vatican.va/content/paul-vi/es/encyclicals/documents/hf_p-vi_enc_06081964_ecclesiam.html
- Ramírez, M. M. (2006). Cultural diversity and education in an increasingly globalizing world (from the perspective of a "developing country"). *Pontifical Academy of Sciences, Extra Series*, 28, 191-212. <http://www.pas.va/content/dam/accademia/pdf/es28/es28-ramirez.pdf>.
- Ritzer, G. (2013). *The McDonaldization of Society*. Sage Publications.
- Segura Munguía, S. (2010). *Nuevo diccionario etimológico latín-español y de las voces derivadas*. Universidad de Deusto.
- Tillich, P. (1969). *Teología de la cultura y otros ensayos*. Amorrortu Editores.
- Unesco (2001). *Declaración universal sobre la diversidad cultural* [declaración]. ONU. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13179&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vidal, M. (1994). *¿Podemos bautizar el capitalismo? Juicio ético al capitalismo*. Editorial San Pablo.

Capítulo 2. Educación religiosa escolar y pluralidad religiosa

José María Siciliani Barraza
Jairo Alberto Díaz Montes

*La identidad es [...] como un mosaico
al que le falta una tesela.
Así es. La interidentidad es la
verdadera identidad de los pueblos.*
Juan Tamayo Acosta.
Teologías del sur. El giro descolonizador

Introducción

Uno de los apartados de la encuesta se dedicó a la *diversidad de religiones y filosofías*¹. Algunas de las preguntas se enfocaron en conocer la identidad religiosa de los jóvenes, su postura ante las demás religiones, el deseo que tenían o no de conocer otras creencias religiosas, el diálogo entre las religiones o la imagen de Dios (véase anexo). Las respuestas de los estudiantes aportan, entonces, conocimiento sobre el importante tema de la *pluralidad religiosa*, en concordancia con la encuesta.

Ahora bien, hoy es frecuente encontrar algunas de las siguientes expresiones en los analistas de la situación de la religión en el mundo actual: crisis de Dios (Tamayo Acosta, 2000), declive de la religión, despertar de lo religioso, pluralización del campo religioso en América Latina (Bastian, 2007), tiempo de trascendencia (Boff, 2002), diversificación del cristianismo, en particular del evangelismo y del pentecostalismo (Beltrán Cely, 2006), inteligencia espiritual (Torralba, 2010), retorno de lo religioso (Schlegel,

1985; Mardones, 1999; Muntaner, 2005), espiritualidad laica (Corbí, 2007) o *boom* del esoterismo (González-Carvajal Santabárbara, 2017), espiritualidad atea (Compte-Sponville, 2006).

Estas expresiones muestran que, como fenómeno cultural, la religión sigue presente y adquiere una polifacética fisonomía que la ERE y el profesor de religión no deben desconocer. ¿Cómo situarse ante esta pluralidad religiosa? ¿Cómo entender preguntas tan decisivas como las que interrogan sobre la mediación universal de Cristo o sobre el valor soteriológico de otras religiones no cristianas? ¿En la ERE, se puede hablar de una sola religión verdadera? ¿Cómo superar el miedo al conocimiento de otras religiones? Estas y otras preguntas subyacen a esta amplia problemática. Este capítulo tratará de estructurar aspectos del pluralismo religioso, sobre todo en función de la ERE.

Con base en indicios arrojados por la encuesta, se presentan, entonces, aportes interpretativos sobre el vasto problema del pluralismo religioso, con el objetivo de ayudar al docente de ERE a comprender con agudeza crítica y sentido esperanzador la compleja realidad de las religiones en la posmodernidad. Los

1 Los otros apartados se enfocaron en el sentido de la vida, las representaciones religiosas y la clase de religión.

jóvenes en la encuesta aparecen, en cierta forma, como termómetros que permiten distinguir ciertas líneas fundamentales capaces de ofrecer pistas de acción a los educadores de religión. Es la ventaja de esta investigación, partir de las voces de los estudiantes como plataforma de cualquier interpretación teórica o lineamiento didáctico.

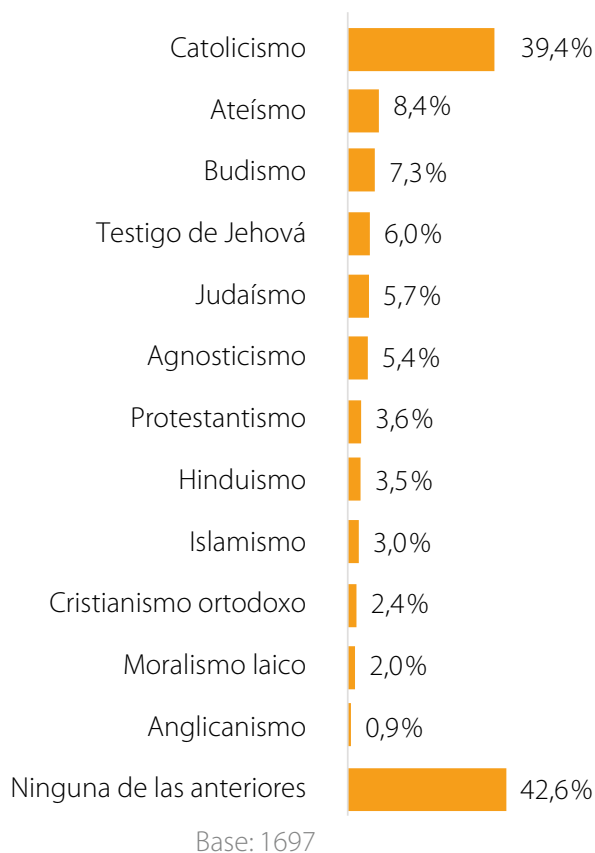
Análisis estadístico-descriptivo

Para desarrollar este capítulo, se escogieron las siguientes preguntas 65, 72, 73 y 74, debido a la temática estudiada.

Pregunta 65

Esta interrogante se formuló así: *¿Te reconoces en algunas de las siguientes religiones, convicciones o filosofías? ¿Cuál o cuáles?* Para responderla, se presentó al estudiante una lista de religiones (catolicismo, ateísmo, budismo, testigo de Jehová) y tres convicciones filosóficas (ateísmo, agnosticismo y moralismo laico)². Conviene subrayar que la redacción de la pregunta permitió a los estudiantes encuestados reconocerse en una o varias de las posibilidades de las categorías planteadas. La gráfica 1 representa lo encontrado.

Gráfica 1. Pregunta 65. ¿Te reconoces en algunas de las siguientes religiones, convicciones o filosofías? ¿Cuál o cuáles?



2 Esta es la lista completa de las convicciones filosóficas y las religiones que presentó la encuesta: catolicismo, ateísmo, budismo, testigo de Jehová, judaísmo, agnosticismo, protestantismo, hinduismo, islamismo, cristianismo ortodoxo, moralismo laico, anglicanismo, ninguna de las anteriores.

El 57,4 % de los jóvenes se reconoce al menos en una religión o filosofía. No se infiere de esta respuesta que ellos son practicantes de las religiones en las que se reconocen. El 42,6 % no se identifica en las religiones y filosofías propuestas por la encuesta, lo cual refleja un débil reconocimiento en las expresiones religiosas actuales más significativas o, por lo menos, en las religiones presentes en la lista.

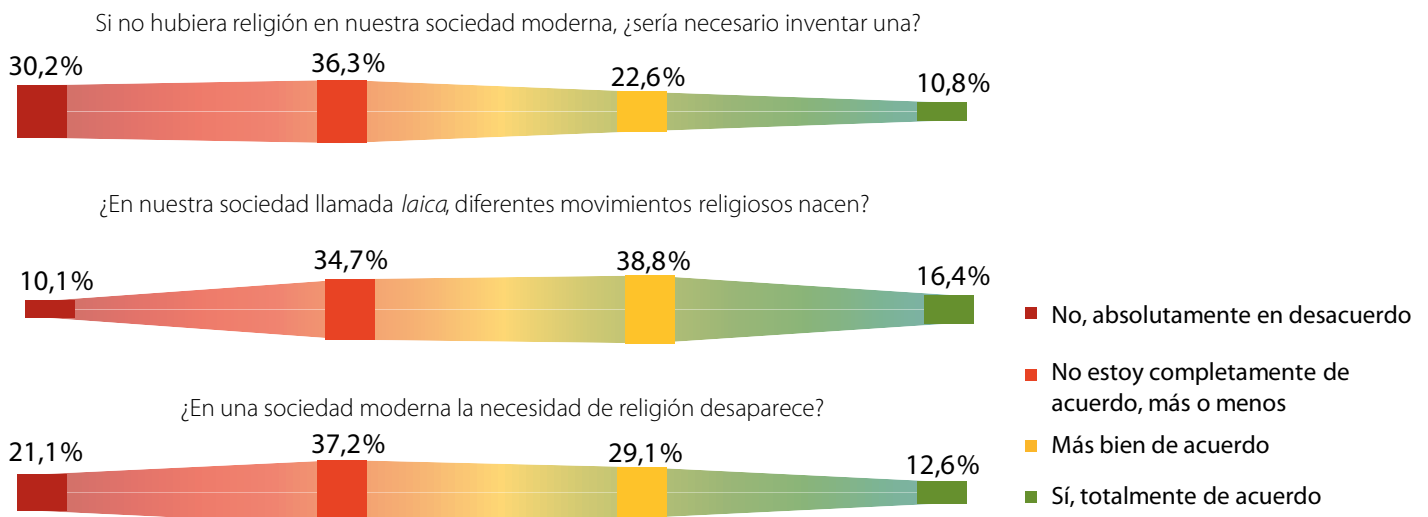
El porcentaje que se identifica en el catolicismo (39,4 %) se contrasta con el dato que arroja la pertenencia a otras religiones o creencias como el budismo, los testigos de Jehová³. En comparación con cada una de esas denominaciones religiosas, el número de jóvenes católicos es el más grande, aunque se nota al mismo tiempo una pluralización de pertenencias.

La suma de las religiones y convicciones filosóficas abarca el 87,6 %. Si este dato se divide con el 57,4 % de los jóvenes que se reconocen en alguna religión, hay un promedio de pertenencia de 1,5 por cada estudiante. Dicho de otro modo, los jóvenes se identifican en más de una religión⁴.

Pregunta 72

Esta pregunta invitó a los estudiantes a expresar su acuerdo o desacuerdo con diferentes afirmaciones relacionadas con el lugar de la religión en el mundo de hoy. La gráfica 2 ilustra lo preguntado.

Gráfica 2. Pregunta 72. ¿Estás de acuerdo con las siguientes opiniones?



3 No se debe dar por sentado que a los estudiantes que se reconocen en el ateísmo, el agnosticismo o el moralismo laico hay que situarlos en el campo de *los irreligiosos*, si se asume que no *practican* en absoluto algún acto religioso. Según un analista de la religión en la posmodernidad, “hay una religiosidad que no se reconoce en ninguna institución e incluso religión, y, sin embargo, sus integrantes no dejan automáticamente de ser religiosos. ¿Se compensa esta desinstitucionalización o este distanciamiento frente a las religiones tradicionales con lo que podría denominarse ‘religiosidades seculares’, que tienen también ritos civiles, de culto al cuerpo, a la naturaleza, el deporte, los viajes, lo culinario o los horóscopos? ¿Es una auténtica religiosidad esta religiosidad lateral o deriva de la sacralidad? Una serie de cuestiones interesantes y difíciles para quien quiera andar en estos senderos” (Mardones, 2006, p. 62).

4 En este sentido, aparece *la doble pertenencia religiosa*, un tema fundamental, pero delicado. Con ello, se entrecruzan categorías como *sincretismo religioso* o *diálogo interreligioso* (Amaladoss, 2002). Hay una versión en español del artículo de Amaladoss, en la revista *Selecciones de Teología* (2003), n.º 167. La interpretación hará referencia a este tópico más adelante.

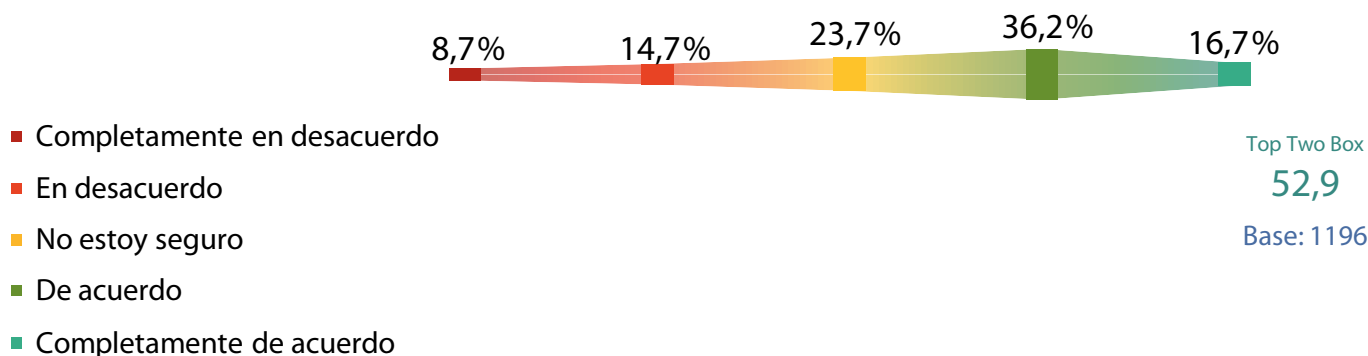
A partir del primer atributo evaluado, se observa que el 66,6 % es crítico con la religión, al punto de no estar de acuerdo con la necesidad de inventar una religión en el hipotético caso de que no existiera alguna. Ahora bien, si se observan los resultados del tercer atributo (*En una sociedad moderna, la necesidad de religión desaparece*), los jóvenes no consideran que la modernidad sea sinónimo de ausencia de religiones, incluso el 58,3 % de ellos no está de acuerdo en afirmar que esto ocurre. Desde el punto de vista estadístico, esto refleja un dato significativo: la importancia de las religiones no se asocia a la modernidad de las sociedades. En el segundo atributo (*En una sociedad llamada laica, diferentes movimientos religiosos nacen*),

las repuestas se concentran en los puntos intermedios (73,5 %). Esto refleja que los jóvenes no tienen una opinión sólida acerca de lo indagado, aunque las opciones que sugieren un acuerdo en la afirmación superan a las que no lo están (55,2 % versus 44,8 %).

Pregunta 73

Esta pregunta se formuló así: *¿La clase ideal de religión...? La interrogante presentó alternativas en las que se encontró esta posibilidad sobre la clase ideal de religión: Hace más cercanos a los estudiantes a la fe en Dios (gráfica 3).*

Gráfica 3. Pregunta 73. La clase ideal de religión hace a los estudiantes más cercanos a la fe en Dios



La gráfica es bastante diciente, cuando indica que el 52,9 % de los jóvenes percibe la clase de religión como un espacio de formación que acerca al estudiante a Dios. Debe notarse, no obstante, que es un dato que apenas excede a la mitad de la población de base.

Pregunta 74

Esta pregunta se formuló así: *Clasifica por orden de preferencia las siguientes afirmaciones acerca de las finalidades de la clase de religión. 1 = menor preferencia, 5 = mayor preferencia.* Las cinco afirmaciones son las siguientes:

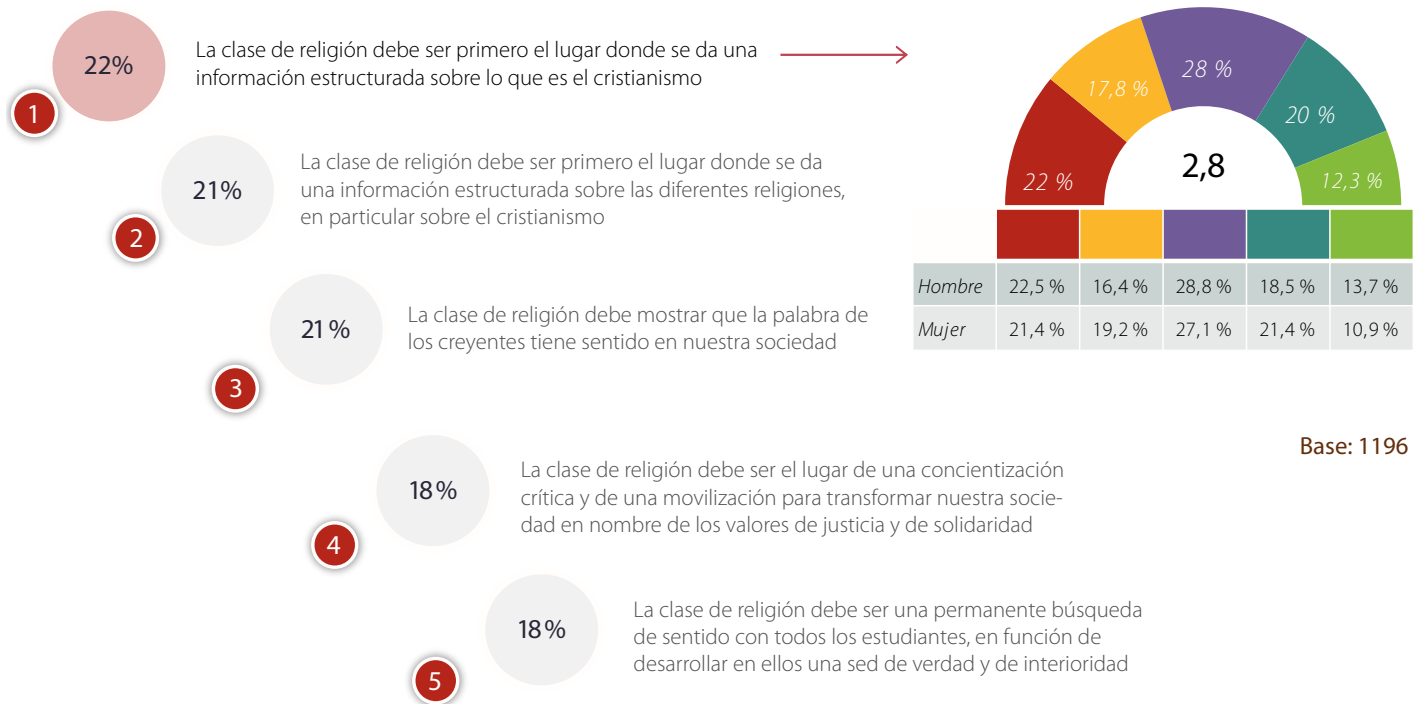
1. La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre lo que es el cristianismo.
2. La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre

las diferentes religiones, en particular sobre el cristianismo.

3. La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad.
4. La clase de religión debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad.
5. La clase de religión debe ser una permanente búsqueda de sentido con todos los estudiantes, en función de desarrollar en ellos una sed de verdad y de interioridad.

La gráfica 4 representa las respuestas de los estudiantes.

Gráfica 4. Pregunta 74. Clasifique por orden de preferencia las siguientes afirmaciones acerca de las finalidades de la clase de religión



Base: 1196

La principal finalidad de la clase de religión debe ser *ofrecer información estructurada sobre lo que es el cristianismo*. El 22 % de los jóvenes está de acuerdo. De todas formas, aunque ese propósito esté en primer lugar, su porcentaje no difiere de las demás finalidades ordenadas por ellos.

Interpretación

Hipótesis interpretativa

En primer lugar, los datos de la encuesta, por un lado, corroboran saberes que los docentes de ERE dominan, fruto del trabajo diario en las aulas, respecto al creciente desmoronamiento de la homogeneidad religiosa en Colombia. Por otro lado, revelan cifras significativas que reclaman mayor profundización académica sobre la situación de las religiones hoy; por ejemplo, solo el 39,4 % de los estudiantes de los colegios católicos se reconoce en el catolicismo; se nota ya la presencia de estudiantes no solo evangélicos y pentecostales, sino pertenecientes a otras religiones como el budismo, el islamismo, dentro de los colegios católicos de Colombia. A este dato, hay que añadir que el 22 % desea

conocer a fondo el cristianismo, pero también existe un 21 % interesado en conocer otras religiones.

En segundo lugar, los jóvenes expresan que con la posmodernidad no desaparece la religión. El 58 % de los estudiantes encuestados se sitúa en esta postura que niega la extinción de la religión de las sociedades contemporáneas. En ese horizonte de no desaparición, los estudiantes reconocen, sin saber con claridad de qué se trata, la emergencia de otros movimientos religiosos.

En tercer lugar, hay clara la desconexión entre los jóvenes y las religiones, puesto que un 42,6 % de ellos no se identifica en ninguna de las religiones que se mencionan en la encuesta. Este dato contrasta con otro: entre los valores que los jóvenes atribuyen a la clase de religión, hay uno nada despreciable a la hora de interpretar los datos, a saber, que en 52,9 % la clase de religión los acerca a la fe en Dios.

Estas tres observaciones ofrecen un cauce interpretativo que se plantea en estos términos: la situación de la religión en la posmodernidad aparece como un fenómeno complejo con diferentes aristas, cuyo tratamiento académico requiere manejar con cuidado algunas distinciones analíticas para no proceder de forma superficial y juzgar a la carrera una realidad llena de matices ricos y delicados. En este orden de

ideas, es apropiado distinguir tres aspectos reflejados por las respuestas de los jóvenes: (1) el diálogo interreligioso, (2) el retorno de lo religioso en la posmodernidad y (3) la crisis de la institucionalidad religiosa tradicional (no solo católica). En consecuencia, la interpretación propuesta se desarrolla a partir de dos de estos tres aspectos, el primero y al tercero, puesto que el segundo se estudia con detenimiento en el capítulo 3, consagrado a la relación entre ERE y espiritualidad.

La hipótesis interpretativa más importante se formula así: el retorno de lo religioso, por su carácter ambiguo, es una ocasión desafiante en el docente de religión, porque le exige aprovechar con inteligencia la búsqueda humana profunda, de la cual dicho retorno es un síntoma; pero también le demanda desarrollar la capacidad crítica en él mismo y en sus estudiantes, para discernir los aspectos deshumanizantes del regreso de lo religioso en la posmodernidad.

La ERE, la teología de las religiones y el diálogo interreligioso

El primer aspecto por interpretar está en conexión con un dato estadístico fundamental: el docente de ERE en Colombia, de forma creciente incluso en los colegios católicos, tiene ante sí jóvenes de confesiones cristianas diferentes, como católicos, protestantes, evangélicos y pentecostales. Además, en su clase de religión, no solo encuentra creyentes adscritos a la confesionalidad cristiana, sino estudiantes de otras religiones, como budistas, islamistas, hinduistas. Hay un grupo de jóvenes de su clase (21 %) interesado en conocer otras religiones.

La primera postura interpretativa a plantear es que la situación de pluralismo religioso obliga a pensar, con cuidado, el papel que tiene la actual teología de las religiones en la ERE⁵. Esta teología, como reflexión teórica y sus aportes prácticos a la pastoral del diálogo interreligioso, asume algunos interrogantes decisivos sobre los que la ERE debe tener claridad conceptual, así como debe conocer sus lineamientos operativos dialógicos.

He aquí algunos de esos interrogantes cruciales: ¿hoy un profesor de ERE debe desconocer o negar que las religiones son caminos de salvación? ¿Bajo qué condiciones se distingue a una religión de su deformación fanática o de la superchería y el engaño? ¿Cómo superar el miedo a otras religiones? ¿Cómo entender el diálogo interreligioso? ¿Qué exigencias demanda este diálogo para que el docente de ERE las tenga en cuenta y forme en ellas a sus estudiantes? ¿Cómo la ERE ayudaría a superar los sincretismos que absorben unas tradiciones religiosas en otras? ¿Cómo la ERE de los colegios católicos de Colombia fortalecería la identidad cristiana de la mayoría de sus jóvenes y evitar el peligro de la disolución de la identidad? ¿Cómo ayuda la ERE a que los estudiantes conozcan lo mejor de las tradiciones religiosas de los pueblos, incluidas las religiones amerindias o las religiones afroamericanas? ¿No es el conocimiento mutuo lo que ayudaría a las religiones a vivir el reconocimiento recíproco, el respeto mutuo y el acompañamiento fraternal en el camino común de la humanidad hacia su destino final?⁶

5 Las ciencias de las religiones tienen aportes valiosos que la ERE debe aprovechar. De igual forma, están las ciencias humanas y sociales, algunas de ellas aparecidas recientemente, dedicadas a ciertos campos de conocimiento, cuyas investigaciones crecen en la actualidad. Nos referimos a los estudios de paz y a los estudios en mediación de conflictos.

6 Pensamos en el discurso del papa Juan Pablo II a los líderes religiosos del mundo, en el encuentro por la paz en Asís, Italia, durante 1986. Citamos dos fragmentos reveladores de algunas de las intervenciones que el pontífice hizo:

- a. El hecho de que hayamos venido hasta Asís desde tan diversas regiones del mundo es en sí mismo un signo de este camino común que la humanidad está llamada a recorrer. O aprendemos a caminar juntos en paz y armonía, o iremos a la deriva destruyéndonos a nosotros mismos y a los demás. Esperamos que esta peregrinación a Asís nos haya enseñado nuevamente a ser conscientes del origen común y del común destino de la humanidad. Podemos ver en ello una prefiguración de lo que Dios quiere que sea el camino de la historia de la humanidad: una ruta fraterna a través de la cual marchamos acompañándonos los unos a los otros hacia la meta trascendente que Él nos ha señalado. (s. p.)
- b. El hecho de que hayamos venido aquí no implica intención alguna de buscar entre nosotros un consenso religioso o de entablar una negociación sobre nuestras convicciones de fe. Tampoco significa que las religiones puedan reconciliarse a nivel de un compromiso unitario en el marco de un proyecto terreno que las superaría a todas. Ni es tampoco una concesión al relativismo en las creencias religiosas, ya que cada ser humano ha de seguir con sinceridad su recta conciencia con la intención de buscar y obedecer a la verdad. Nuestro encuentro testimonia solamente —y éste es su gran significado para los hombres de nuestro

Es necesario dejar en claro que detrás de estas preguntas subyace una nueva forma de pensar las religiones —incluida la cristiana— y sus relaciones mutuas. Esta forma de pensamiento, esa teología, lo primero que supera es la idea de rivalidad y de choque entre las religiones y, sobre esa base, busca promover el encuentro y colaboración entre ellas. Como símbolo de esta actitud en la Iglesia católica, cabe destacar el encuentro que tuvo lugar en octubre de 1986 en Asís, donde el papa Juan Pablo II se reunió con representantes cualificados de numerosas religiones. En este evento, no se dedicó al debate de doctrinas, sino a vivir una experiencia religiosa en torno a la peregrinación, la oración y el ayuno. Esas actividades espirituales permitieron el encuentro fraterno y un conocimiento más cercano.

Es evidente, entonces, que la profundización de la teología de las religiones es una necesidad fundamental, porque las resistencias al diálogo entre las religiones son enormes. En efecto, basta con poner en internet: “Juan Pablo II: encuentro en Asís, 1986”, y aparecen sitios web de algunos católicos quienes afirman que esta reunión fue un acto de apostasía del sumo pontífice con respecto a la fe católica⁷. Nótese que tales afirmaciones se hacen en nombre de la defensa de la fe. El profesor de ERE no está exento de toparse con este tipo actitudes endurecidas. Por lo tanto, debe prepararse teórica y didácticamente para generar en el aula de clase lo que debe vivirse en la sociedad entre las religiones, como el respeto mutuo, la serena confrontación, la escucha y el rigor académico, en función de tratar asuntos tan delicados que implican a las personas en su totalidad.

Parece importante, en este sentido, subrayar dos avances de la teología contemporánea sobre las religiones, que todas las creencias religiosas del mundo deben incluir en su trabajo reflexivo si quieren entrar en este diálogo. El primer avance constituye, en la

tiempo— que, en la gran batalla en favor de la paz, la humanidad, con su gran diversidad, debe sacar su motivación de las fuentes más profundas y vivificantes en las que se plasma su conciencia y sobre las que se funda la acción moral de toda persona. (s. p.)

7 Uno de los sitios web en cuestión presenta las *apostasías* del pontífice al contrastarlas con afirmaciones del papa Pío XI respecto a la fe católica. Para mayor información, véase el texto completo de los hermanos Dimond y Dimond (2017) referenciado al final.

actualidad, un principio teológico, formulado por un teólogo católico especialista del diálogo entre las religiones: “contra el fundamentalismo, la hermenéutica” (Tamayo Acosta, 2004, p. 12). ¿Qué quiere decir esto? Las religiones han de distinguir el carácter provisorio de sus afirmaciones sobre Dios. La cosa no es tan nueva, por lo menos en el interior del cristianismo. El apóstol Pablo, por ejemplo, reconocía que nuestro conocimiento sobre Dios es imperfecto, parcial, incompleto y por eso mismo pasaría, a diferencia del amor eterno. Así se expresaba el *Apóstol de los gentiles*:

Porque parcial es nuestra ciencia y parcial nuestra profecía. Cuando venga lo perfecto, desaparecerá lo parcial. Cuando yo era niño, hablaba como niño, pensaba como niño, razonaba como niño. Al hacerme hombre, dejé todas las cosas de niño. Ahora vemos en un espejo, en enigma. Entonces veremos cara a cara. *Ahora conozco de un modo parcial, pero entonces conoceré como soy conocido.* (1 Cor 13:9-11)

En la Sagrada Escritura, se encuentra esta actitud no dogmática sobre el conocimiento de Dios. El genio más grande de la Antigüedad cristiana, san Agustín, lo expresó de otra forma: “Si comprendes, no es Dios” (1952, p. 583)⁸. El obispo de Hipona decía a sus fieles que si creían comprender a Dios de una vez por todas estaban equivocados, porque él, en su trascendencia infinita, será el *Deus Semper Maior* a nuestras ideas y representaciones sobre él. Eso debería hacer a los creyentes más humildes, puesto que todas las doctrinas sobre Dios no son sino un balbuceo sobre su insondable e inefable misterio. Cabe recordar a Claude Geffré, uno de los teólogos más importantes del siglo XX fallecido hace poco (2017). Ante las acusaciones de relativismo o perspectivismo que provoca este principio teológico-hermenéutico, él afirmaba que las verdades de la fe no son perspectivistas, pero es innegable que los creyentes las perciban siempre desde una perspectiva:

La teología no puede soñar en un acceso inmediato a la verdad, como si esta coincidiera con la Palabra

8 En esta obra, el obispo de Hipona escribe: “Las palabras humanas son inhábiles para elevarnos a su inteligencia” (1952, p. 579).

de Dios en estado puro o con un acontecimiento histórico del comienzo. La teología, como hermenéutica, no llega a la verdad de los enunciados de fe más que desde una perspectiva histórica. So pretexto de que las verdades de fe son absolutas, una determinada teología dogmática cometió el error de olvidar que la posesión de estas verdades por el espíritu humano es siempre histórica y, por tanto, relativa. (Geffré, 1984, p. 88)

El otro avance por resaltar es menos teórico, pero no por eso menos profundo y de consecuencias prácticas en la ERE: entre más desconozcamos las otras religiones, menos apreciaremos la nuestra. Con la autoridad que aporta el teólogo Raimon Panikkar (2003), se presenta la misma idea con esta frase: “Sin diálogo, las religiones se enredan en sí mismas o se duermen en los amarres y naufragan [...] el diálogo interreligioso es una necesidad vital” (p. 31).

Para desplegar algunas de las facetas de este principio, que invita a conocer las otras religiones, vale la pena hacer algunos comentarios breves sobre el libro *Sin Buda, no podría ser cristiano*, del teólogo americano Paul Knitter (2016). Este texto estimulante comenta la experiencia de un teólogo que, durante cuarenta años, pensó la fe cristiana a la luz de las otras religiones. Ahora bien, su experiencia de una *doble pertenencia religiosa* al budismo y al cristianismo no lo llevó a perder su origen cristiano, sino a situarse en un nivel de diálogo diferente que le hace profundizar, de manera renovada, los contenidos de su fe e identidad cristianas.

Otras personalidades de la Iglesia católica vivieron la experiencia de apertura a otras religiones, sin caer en *la papilla relativista* (Knitter, 2016) que desdibuja las identidades. Es el caso de personajes relevantes de la Iglesia católica del siglo XX: Ana María Schlüter Rodés (1935, religiosa de la congregación Mujeres de Betania), Michaël Amaladoss (1936, sacerdote jesuita de la India), Thomas Merton (1915-1968, místico trapense americano), H. M. Enomiya-Lassalle (1898-1990, quien fue jesuita y dialogó con el budismo zen) o los sacerdotes benedictinos, Henri Le Saux (1910-1973) y Bede Griffiths (1906-1993), y el sacerdote francés Jules Monchanin (1895-1957), que conversaron intensamente con el hinduismo. El teólogo Victorino Pérez Pietro (2018) afirma lo siguiente de estos últimos: “Los tres se integraron de tal forma en el hinduismo, que llegaron a

cambiar sus nombres y a elaborar una teología cristiana integrada con su nueva pertenencia religiosa” (p. 112).

Esto permite afirmar, entonces, que una ERE crispada por defender su identidad confesional se cierra al conocimiento de las otras religiones y así no presta un servicio efectivo a la confesión que la identifica. ¿La clase de religión no respondería a la solicitud de los jóvenes encuestados para enseñar el cristianismo en relación con otras religiones? ¿Esto no permitiría conocer la singularidad cristiana y apreciar la especificidad de dichas religiones? Porque, según la encuesta, los jóvenes también hacen ambas solicitudes.

La crisis de la institucionalidad religiosa tradicional

La encuesta refleja una realidad que hace tiempo se conoce en el ámbito de los estudios de sociología de la religión: *la crisis de las instituciones religiosas tradicionales*. Con el célebre *believing without belonging*, se muestra uno de los rasgos de la evolución religiosa en Gran Bretaña, durante la década de los 90 del siglo pasado (Davie, 1990). ¿Qué se indica con esta frase de dos variables: creencia y pertenencia? ¿Cuál es la relación que hay entre ambas? ¿Crece la creencia y disminuye la pertenencia, o al revés? ¿Ambas disminuyen, pero con velocidades distintas?

La encuesta realizada no permite responder con exhaustividad estas preguntas. Sin embargo, los datos estadísticos revelan que solo el 39,4 % de los estudiantes de colegios católicos en Colombia se identifica en la religión católica. Al sumar el porcentaje de los alumnos que se reconocen por lo menos en una religión se obtiene un total del 57,4 %. De la suma de todas las religiones señaladas se obtiene un 87,6 %. Lo interesante, desde el punto de vista estadístico, es que al dividir estos dos datos hay una información sorprendente: los estudiantes no tienen inconveniente en vivir una doble pertenencia religiosa o inclinarse hacia esa realidad. El dato no es nuevo, ni siquiera en América Latina. En efecto, en el año 2000, las estadísticas mostraron que, en el continente latinoamericano, el 15,5 % de los creyentes (cristianos en la mayoría) vivían una doble afiliación (Damen, 2003)⁹.

⁹ Este autor se apoyó en las estadísticas anuales del *International Bulletin of Missionary Research* (1998-2002) y en la *World Christian Encyclopedia* (2001).

La información es susceptible de ser interpretada como un signo de sincretismo religioso, como un declive del catolicismo, incluso como manifestación de ignorancia religiosa. A la luz de la teología de las religiones, se quiere postular la siguiente interpretación: la ERE debe promover una reflexión audazmente crítica y académicamente rigurosa sobre la organización eclesial católica. Nótese que se evita el término *iglesia*, para dejar claro que no se habla de la organización eclesial en sus estructuras administrativas y jerárquicas.

¿Por qué se postula esta hipótesis? La denominada *teología del pluralismo religioso* formuló hace un buen tiempo la necesidad de realizar un *cambio de paradigma* eclesial. Este nuevo paradigma *del eclesiocentrismo al cristocentrismo* comporta varias dimensiones, una de las cuales fue expuesta por el especialista en el tema, el teólogo francés Jacques Dupuis (1997). Según este autor, siguen otros pasos de este cambio paradigmático¹⁰, aunque se postula la necesidad de ampliar el debate teológico sobre las religiones fuera de los marcos en los que, por ejemplo, el Concilio Vaticano II (1965) abordó el diálogo del cristianismo con las religiones no cristianas. Dicho marco se fijó a dos datos irrenunciables de la Iglesia: la unicidad de Jesucristo, como el único mediador y salvador de los seres humanos, y el papel exclusivo e irremplazable de la Iglesia, fuera de la cual no habría salvación. Dicho de otro modo, la salvación solo se consigue si se cree en Cristo, tal como anuncia la Iglesia católica y las religiones no cristianas serían intentos soteriológicos fallidos.

Se sabe que esta postura exclusivista el magisterio eclesial la rechazó (Dupuis, 1997). Luego de tener claro que quien salva no es la Iglesia sino Jesucristo, lo que interesa es, entonces, el papel que dentro de ella debe tener la estructura organizativa jerárquica en la salvación que solo Cristo da a los seres humanos. Salir del *eclesiocentrismo* para vivir el *cristocentrismo* implica que la Iglesia —sus estructuras organizativas— se pongan al servicio del Evangelio de Cristo, al servicio del reino; poner en el centro a Jesucristo, con todas las consecuencias que esto implica. Esto debe ser materia de discusión en la ERE, de forma abierta,

adecuada y rigurosa. Es evidente que la disminución de la influencia católica o la desafección institucional hacia la Iglesia depende, en gran medida, de una organización eclesial que aleja a los jóvenes¹¹.

Esta perspectiva interpretativa no se enfoca solo en problemas teológicos de fondo, imposibles de abordar aquí, sino en la importancia de promover, en la ERE, otra visión renovada de la organización eclesial. El diálogo interreligioso y una postura abierta ante el pluralismo religioso reclaman una discusión abierta en la clase de religión sobre los obstáculos que una visión reduccionista de la Iglesia pone al encuentro entre las religiones. Es innegable que los jóvenes reclaman un cambio estructural que haga evolucionar a la Iglesia, la cual ellos encuentran desfasada, alejada y distante de sus preocupaciones en un mundo plural. La encuesta parece estar en sintonía con el mensaje del papa Francisco (2017a) a los jóvenes:

Un mundo mejor se construye también gracias a ustedes, que siempre desean cambiar y ser generosos. No tengan miedo de escuchar al Espíritu que les sugiere opciones audaces, no pierdan tiempo cuando la conciencia les pida arriesgar para seguir al Maestro. También la Iglesia desea ponerse a la escucha de la voz, de la sensibilidad, de la fe de cada uno; así como también de las dudas y las críticas. Hagan sentir a todos el grito de ustedes, déjenlo resonar en las comunidades y háganlo llegar a los pastores. San Benito recomendaba a los abades consultar también a los jóvenes antes de cada decisión importante, porque ‘muchas veces el Señor revela al más joven lo que es mejor’. (s. p.)

Aunque el docente debe preparar estos debates con cuidado, es evidente que su clase de religión no puede soslayar estas *quaestiones disputatae* eclesiológicas, si de verdad quiere promover un auténtico diálogo interreligioso y una actitud pluralista en el plano religioso y cultural. La interpretación propuesta aquí

10 (1) Del cristocentrismo al teocentrismo y (2) del logocentrismo al pneumatocentrismo. Incluso, postula una vía que transita *más allá* de las *categorías occidentales*, para abordar, de forma teológica, el pluralismo religioso (Dupuis, 1997).

11 Esto lo expresó el papa Francisco (2017b), en el marco de la preparación al Sínodo de los Obispos: “Los jóvenes a menudo nutren desconfianza, indiferencia o indignación hacia las instituciones. Esto se refiere no solo a la política, sino que afecta cada vez más a las instituciones formativas y a la Iglesia, en su aspecto institucional. La querían más cercana a la gente, más atenta a los problemas sociales, pero no dan por sentado que esto ocurra de inmediato” (s. p.).

invita a tener la osadía de postular cuestiones críticas que están pendientes en la Iglesia: la subsistencia del clericalismo, la falta de actitud profética de sacerdotes y obispos ante tanta injusticia social y económica, el conservadurismo eclesial que solo se preocupa de cuestiones doctrinales, pero es incapaz de acompañar el dolor de quienes sufren, el aburguesamiento de ciertos prelados, sacerdotes y religiosos que viven a espaldas de la realidad y creen que todos comen y viven como ellos, la discriminación de la mujer en el ministerio pastoral, la lentitud para poner en práctica el papel protagónico del laicado en la pastoral eclesial, la rigidez litúrgica carente de auténticos procesos evangelizadores, el escaso desarrollo de las virtudes ligadas a la deliberación en el interior de las organizaciones eclesiales. Desde esta óptica, hay miedo al diálogo con otras culturas y religiones, así como la ignorancia de estas últimas y, por consiguiente, el apresurado desprecio de los valores escondidos en tradiciones religiosas indígenas y afroamericanas, calificadas, con frecuencia y ligereza, de *mágicas e infantiles*¹².

Una pista pedagógica decisiva

Ante semejante desafío, proponemos una sola pista pedagógica, conscientes de las múltiples alternativas didácticas que se abordarían para fomentar el diálogo interreligioso en la clase de ERE. Esta pista es sencilla, pero contundente. Se trata de tomar conciencia de este axioma implícito en el epígrafe de este capítulo: sin el conocimiento de las otras religiones, no se aprecia, con autenticidad, el valor de la propia religión. Como lo indica el capítulo 4 de este libro, relacionado con la lectura de la Biblia en la clase de religión, hay que trabajar para que se introduzca, en el espíritu de los docentes de ERE, esta convicción profunda, la cual debe llevarlos a trabajar en sus clases las creencias de las demás religiones, incluidas las indígenas y las afroamericanas.

La clave del éxito pedagógico de ese este trabajo estriba en la puesta en marcha de ciertas consignas que el profesor debe dejar claras entre sus estudiantes. Las recogemos aquí en forma de sentencias, que reflejan las reflexiones interpretativas postuladas en párrafos anteriores. Ahora, aparecen como consignas

pedagógico-didácticas susceptibles de orientar el diálogo interreligioso en la clase de ERE:

1. Las religiones, todas sin excepción, son respuestas a las preguntas fundamentales que se hacen todas las personas¹³.
2. La pluralidad religiosa no es una amenaza, sino una riqueza que refleja el carácter inefable e inagotable del misterio de Dios.
3. Ninguna religión, como respuesta humana al misterio trascendente, debe pretender agotar con sus lenguajes y ritos la grandeza incommensurable de Dios.
4. Todas las expresiones religiosas, como respuestas humanas, son relativas, ambiguas y opacas.
5. Entre más se conozcan las diferencias entre las religiones, más se apreciarán los matices que cada una introduce en sus respuestas a los grandes problemas del ser humano.
6. En asuntos religiosos nadie tiene derecho a burlarse del otro, mucho menos de las creencias ajenas que no comprende por no detenerse con respeto y juicio a estudiarlas.
7. Todas las religiones han de abrirse al diálogo crítico, porque corren el riesgo de confundir al significativo con el significado, es decir, a Dios con el lenguaje que emplean para hablar de él.

Evangelii gaudium, del papa Francisco (2013), en el apartado "Una impostergable renovación eclesial", en el cual se expresa su sueño eclesial: "Sueño con una opción misionera capaz de transformarlo todo, para que las costumbres, los estilos, los horarios, el lenguaje y toda estructura eclesial se convierta en un cauce adecuado para la evangelización del mundo actual más que para la autopreservación. La reforma de estructuras que exige la conversión pastoral solo puede entenderse en este sentido: procurar que todas ellas se vuelvan más misioneras, que la pastoral ordinaria en todas sus instancias sea más expansiva y abierta, que coloque a los agentes pastorales en constante actitud de salida y favorezca así la respuesta positiva de todos aquellos a quienes Jesús convoca a su amistad" (p. 25).

- 13 De acuerdo con Gadamer (1996): "Una religión solo es comprendida en su sentido cuando se ha ganado el horizonte del preguntar, que como tal contiene necesariamente también otras respuestas posibles. En esta medida el sentido de una creencia religiosa es relativo a la pregunta para la que es respuesta" (p. 448).

12 Sobre la urgencia de un cambio en el aparato organizativo eclesial, nos inspiramos en la exhortación apostólica

8. Todas las creencias religiosas siempre están bajo la amenaza de la perversión de la religión al servicio de intereses mezquinos y deshumanizadores, de miedos y de proyecciones ilusorias.
9. La clave del conocimiento de las religiones en la clase de ERE ha de ser la pregunta, capaz de suscitar el diálogo crítico y sereno, la que suscita entrar en conversación ante las diferencias irreductibles entre ellas¹⁴.
10. El peor enemigo ante el conocimiento de las religiones es la pretensión de ostentar la verdad sobre Dios de forma privilegiada.

Con estas diez consignas el profesor de ERE podrá aventurarse en este terreno delicado, pero apasionante. El trabajo de preparación seria, la búsqueda de materiales adaptados, el contacto directo con los representantes de otras religiones, son parte de su quehacer y lo pondrán en actitud de salida hacia esa zona de frontera llamada *mundo interreligioso*.

Conclusión

Los resultados de la encuesta relacionados con el pluralismo religioso son la ocasión para brindar una interpretación teológica al servicio de la enseñanza escolar de la religión. Se constata el reclamo de los jóvenes por una ERE que ofrezca un conocimiento serio del cristianismo, pero que, además, abra las puertas al conocimiento de las demás religiones. En sintonía con el primer capítulo de este libro, se asume el lema conclusivo de la famosa expresión del teólogo Hans Küng (2008): “No habrá paz entre las naciones sin paz entre las religiones”.

Para que ese diálogo entre las religiones se dé y para que un paradigma pluralista, tanto a nivel cultural como religioso, sea fuente de alegría y de riqueza humana, la interpretación propuesta insiste en la necesidad de aprovechar los aportes de la teología de

las religiones o teología del pluralismo religioso. Se afirma que es una *teología de frontera*, la cual empuja al creyente a visitar con ojos nuevos su experiencia creyente. De esta rica y apasionante teología se destaca, en primer lugar, su *dimensión hermenéutica*, que subraya la *incompletitud* de cualquier conocimiento teológico de Dios. En otros términos, según la perspectiva hermenéutica teológica, la plenitud de la verdad cristiana es escatológica. Esta forma de concebir el saber teológico, en cualquier religión, se entiende como una invitación de la hermenéutica teológica a la ERE para recuperar el sentido del misterio divino. En segundo lugar, existe la necesidad de conocer las otras religiones como condición fundamental en el diálogo, en la disposición a hacerse más familiar y empático ante los creyentes de otras religiones distintas a la personal, así como alegrarse por la diversidad religiosa y reconocer en ella un regalo de Dios.

Hay un bajo y sorprendente porcentaje de estudiantes identificados en el catolicismo (39,4 %) y su apertura a una doble filiación o pertenencia religiosa. Lejos de posar una mirada negativa sobre este hecho, más bien, bajo el impulso de un llamado del papa Francisco a los jóvenes, se desea, en cierta forma, lanzar un grito a las estructuras eclesiales anquilosadas, paquidérmicas y patriarcales, que impiden a los jóvenes sentirse cercanos a la Iglesia católica.

Se quiere así poner el acento sobre un principio elemental de cualquier diálogo interreligioso: la coherencia con la propia convicción religiosa. La superación del eclesiocentrismo, propuesta por teólogos católicos del pluralismo religioso, sirve para recordar la necesidad de conversión profunda de la estructura administrativa eclesial. Tal como la perciben los estudiantes —y muchos teólogos católicos del mundo entero—, esta estructura organizativa ofrece con frecuencia una imagen según la cual ella parece no estar al servicio del Evangelio y del reino de justicia y paz pregonado por Jesucristo; más bien, deja ver que sus miembros están en busca de poder y bienestar, incapaces de seguir la vocación de servicio que encomendó Jesús en el lavatorio de los pies (Jn 13:14-15). Dicho de otra manera, respecto a la cifra estadística arrojada por la encuesta no se toma como un dato pesimista, sino como una oportunidad para llamar a vivir el lema eclesial proclamado por el Concilio Vaticano II (1964a, 1964b): *Ecclesia semper reformanda est*.

14 “Saber quiere decir siempre entrar al mismo tiempo en lo contrario. En esto consiste su superioridad frente al dejarse llevar por la opinión, en que sabe pensar las posibilidades como posibilidades. El saber es fundamentalmente dialéctico. Solo puede poseer algún saber el que tiene preguntas, pero las preguntas comprenden siempre la oposición del sí y el no, del así y de otro modo” (Gadamer, 1996, p. 442).

Con la ayuda de estos soportes teológicos extraídos de la teología católica de las religiones —apenas esbozados acá—, se incita al docente de ERE a promover una clase de religión en que se ventilen, con espíritu de discernimiento y sin amarguras o resentimientos, las cuestiones significativas que contribuyen a purificar la religión, cristiana o cualquier otra. Sin esa voluntad académica de diálogo serio sobre temas como las estructuras organizativas de las religiones y sus lastres históricos desfasados con respecto a la marcha de la historia e indiferentes a los nuevos cambios sociales y los estados de conciencia de la humanidad, la ERE perdería la cita histórica de ser un espacio al servicio del diálogo entre las religiones y, así, de construcción de la paz y del diálogo intercultural.

Referencias

- Amaladoss, M. (2002). Double Religious: Belonging and Liminality. *Vidyajyoti. Journal of Theological Reflection*, 66, 21-34.
- Bastian, J. P. (2007). Las dinámicas contemporáneas de pluralización del campo religioso en América Latina. En A. E. González Santos (Comp.), *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina. Memorias del Primer Congreso Internacional "Diversidad y Dinámicas del Cristianismo en América Latina"* (pp. 17-35). Editorial Bonaventuriana.
- Beltrán Cely, W. M. (2006). *De microempresas religiosas a multinacionales de la fe. La diversificación del cristianismo en Bogotá*. Editorial Bonaventuriana.
- Boff, L. (2002). *Tiempo de trascendencia. El ser humano como un proyecto infinito*. Editorial Sal Terrae.
- Compte-Sponville, A. (2006). *El alma del ateísmo. Introducción a una espiritualidad sin Dios*. Paidós.
- Concilio Vaticano II (1964a, 21 de noviembre). *Unitatis redintegratio. Sobre el ecumenismo. n.º 6*. [decreto]. Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html
- Concilio Vaticano II (1964b, 21 de noviembre). *Lumen gentium. Sobre la Iglesia, n.º 8*. [constitución dogmática]. Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html
- Concilio Vaticano II (1965, 28 de octubre). *Nostra aetate. Sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas* [declaración]. San Pedro, Roma. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_sp.html
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad laica. Sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Herder Editorial.
- Damen, F. (2003). La pluralidad religiosa actual en el mundo y en América Latina. En Asociación Ecuménica de Teólogos y Teólogas del Tercer Mundo (Ed.), *Por los muchos caminos de Dios. Desafíos del pluralismo religioso a la teología de la liberación* (pp. 19-23). Editorial Verbo Divino.
- Davie, G. (1990). Believing without Belonging: Is this the Future of Religion in Britain? *Social Compass*, 37(4), 455-469. <https://doi.org/10.1177/003776890037004004>
- De Hipona, A. (1952). *Obras completas de san Agustín. Tomo X: homilías*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Dimond, M. y Dimond, P. (2017). La apostasía de Juan Pablo II en Asís. En M. Dimond y P. Dimond (Eds.), *La verdad de lo que le ocurrió a la Iglesia católica después del Segundo Concilio Vaticano* (pp. 182-183). Most Holy Family Monastery. https://www.vaticanocattolico.com/verdad_iglesia_catolica_vaticano_ii.pdf
- Dupuis, J. (1997). *Hacia una teología cristiana del pluralismo religioso*. Editorial Sal Terrae.
- Francisco (2013). *Evangelii gaudium* [exhortación apostólica]. Ciudad del Vaticano. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francisco (2017a, 13 de enero). *Carta del santo padre Francisco a los jóvenes con ocasión de la presentación del documento preparatorio de la XV Asamblea general ordinaria del Sínodo de los Obispos* [documento]. Ciudad del Vaticano. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/letters/2017/documents/papa-francesco_20170113_let-tera-giovani-doc-sinodo.html
- Francisco (2017b, 13 de enero). *Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional* [documento preparatorio]. Sínodo de los Obispos. XV Asamblea general ordinaria, Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20170113_documento-preparatorio-xv_sp.html
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método I*. Editorial Sígueme.

- Geffré, C. (1984). *El cristianismo ante el riesgo de la interpretación. Ensayos de hermenéutica teológica*. Cristiandad Editores.
- González-Carvajal Santabárbara, L. (2017). *Luces y sombras de la cultura actual. Una guía para moverse por la modernidad tardía*. Editorial Sal Terrae.
- Juan Pablo II (1986, 27 de octubre). *Saludo a las delegaciones en la basílica de Santa María de los Ángeles* [discurso]. Jornada Mundial de Oración por la Paz, Asís, Italia. <http://franciscanos.org/selfran45/jornadapaz86.html>
- Knitter, P. (2016). *Sin Buda, no podría ser cristiano*. Fragmenta Editorial.
- Küng, H. (2008). *Ética mundial en América Latina*. Trotta.
- Mardones, J. M. (1999). *Síntomas de un retorno. La religión en el pensamiento actual*. Editorial Sal Terrae.
- Mardones, J. M. (2006). *Ser cristiano en la plaza pública*. PPC Editorial.
- Muntaner, G. (2005). *La novedad como estímulo. Vicisitudes de la sociedad y de la religión en una época nueva*. Editorial Verbo Divino.
- Panikkar, R. (2003). *El diálogo indispensable. Paz entre las religiones*. Ediciones Península.
- Pérez Prieto, V. (2018). Un diálogo con Paul Knitter y *Sin Buda, no podría ser cristiano*. En J. L. Meza Rueda (Ed.), *Budismo y cristianismo en diálogo* (pp. 99-120). Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Schlegel, J. L. (1985). Retour du religieux et christianisme. Quand de vieilles croyances redeviennent nouvelles. *Études*, 1(362), 89-104.
- Tamayo Acosta, J. J. (2000). *Para comprender la crisis de Dios hoy*. Editorial Verbo Divino.
- Tamayo Acosta, J. J. (2004). *Fundamentalismo y diálogo entre religiones*. Editorial Trotta.
- Tamayo Acosta, J. J. (2017). *Teologías del sur. El giro descolonizador*. Editorial Trotta.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.

Capítulo 3. Educación religiosa escolar y espiritualidad

José María Siciliani Barraza
Diego Alejandro Delgado Núñez

La espiritualidad que brota de la armonía espiritual se alimenta con 'el principio escatológico' por el cual siempre se puede poner en cuestión todo, mientras no acontezca el Reino: que siempre es un ya, pero 'todavía no'.

Carlos Cabarrús. *Cuaderno de bitácora, para acompañar caminantes*

Introducción

Algunas preguntas de la encuesta trataron el tema de lo religioso y la espiritualidad. Para redactar este capítulo, se eligieron algunas de esas preguntas que distinguen aspectos de este vasto tema, como las cuestiones religiosas, la espiritualidad de lo humano y el análisis (la descodificación) del modo de relación con lo religioso. La encuesta contiene, entonces, dos palabras que sirven como llaves para entrar en el proceso interpretativo de este capítulo: *lo religioso y la espiritualidad*. La interpretación da razón, a partir de estos conceptos, de lo que significan estas categorías en los jóvenes y su relación con la ERE.

La interpretación propuesta se inclinó por la categoría *espiritualidad*, concepto abarcador de otras nociones, como religión, mística, religioso y religiosidad, confesionalidad, creencia religiosa. Esta justificación se da por dos razones claves. La primera apunta al hecho siguiente: a pesar de la ambigüedad que el concepto de *espiritualidad* acarrea (Frigerio, 2016), por lo menos, adquiere carta de ciudadanía en ambientes incluso reacios a la religión¹. La segunda razón se

relaciona con la definición antropológica que asume la categoría. En ese sentido, la *espiritualidad* se define al margen de alguna fe religiosa o confesional y se entiende como una capacidad de la persona humana para trascenderse y asombrarse. Esta perspectiva conceptual la considera una propiedad de la inteligencia humana, tal como la entienden hoy, por ejemplo, José Luis Vázquez Borau o Francesco Torralba. El primero, por ejemplo, la define como “la capacidad de trascendencia del ser humano [y] la capacidad para hacer preguntas fundamentales” (Vázquez Borau, 2010, pp. 39-43). Por su parte, Torralba (2010) considera:

La inteligencia espiritual no debe confundirse, ni identificarse sin más con la conciencia religiosa. La primera es la condición de posibilidad de la segunda. Sólo porque el ser humano tiene esta forma de inteligencia, puede vivir la experiencia religiosa, pero la inteligencia espiritual es un dato antropológico, no una cuestión de fe. (p. 51)

1 El concepto de *espiritualidad* es tan englobante hoy en día, que un experto en la mística cristiana afirma: “El nombre de

la religión posmoderna es espiritualidad” (Uríbarri Bilbao, 2018, p. 115).

Como dato antropológico, la espiritualidad apunta a una capacidad de trascendencia del ser humano, en tanto a ir más allá, traspasar un límite, una frontera, salir de sí mismo, sea en sentido físico o psicológico, y explorar nuevos campos, nuevos paisajes, nuevas tierras. La espiritualidad “nos faculta, entre otras operaciones, para tomar distancia de la realidad, para elaborar fines, para realizar valoraciones y para preguntarnos por el fin (la misión) de nuestra existencia” (Torralba, 2012, p. 15). Ella permite, según Zohar y Marshall (2001):

Que los seres humanos sean creativos, cambien las reglas o alteren las situaciones. Nos permite jugar con las limitaciones y vivir un ‘juego infinito’ [...] nos da capacidad para discriminar. Nos transmite nuestro sentido moral, una capacidad para atemperar reglas rígidas con comprensión y compasión y una capacidad similar para ver cuándo la compasión y la comprensión han llegado a su límite. Usamos la inteligencia espiritual para afrontar cuestiones sobre el bien y el mal e imaginarnos posibilidades no realizadas; para soñar, anhelar, levantarnos del lodo. (pp. 20-21)

Esa característica de la estructura humana aparece como la base antropológica indispensable en el desarrollo de múltiples formas que lo religioso adquiere en las culturas, como las religiones institucionales, los ritos, las creencias. Además, cabe anotar que la espiritualidad y la religión, entendida esta última como expresión de la primera, son estudiadas por teólogos (Gutiérrez, 1985; Boff, 2002; Boff y Betto, 2002;

Johnston, 2003; Uríbarri Bilbao, 2017) y por analistas sociales de la religión (Bastian, 1997; Judd y Mallimaci, 2013; De la Torre y Martín, 2016). En todo caso, abrirse a la espiritualidad, con frecuencia desligada de la religiosidad institucional, constituye un hecho cultural relevante y complejo de la posmodernidad que plantea desafíos a la clase de religión. Al respecto, Tisdell (2007) matiza: “drawing on spirituality in the classroom is not about pushing a religious agenda” (p. 535)².

A continuación, se presenta el análisis estadístico de algunos datos de la encuesta y luego se postula una hipótesis interpretativa que busca evidenciar aspectos de esta espiritualidad, para finalizar con unas notas que proponen orientaciones pedagógicas en sintonía con la interpretación realizada.

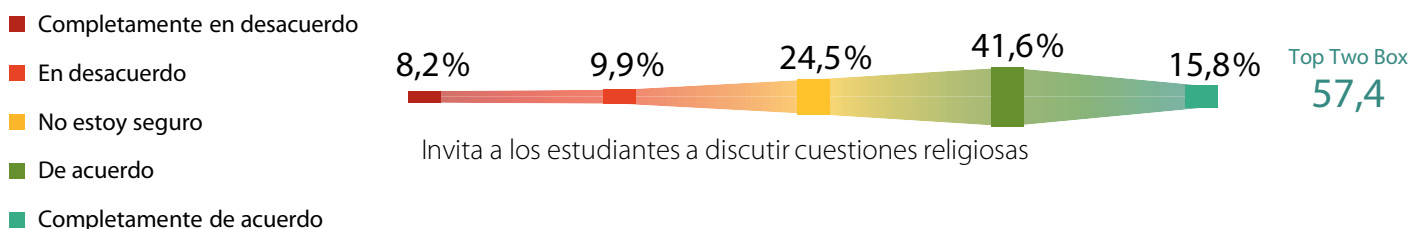
Análisis estadístico-descriptivo

En el desarrollo de este capítulo, se escogieron las siguientes preguntas: 73, 75, 76 y 77, debido a la temática estudiada.

Pregunta 73

Esta interrogante se formuló así: *¿La clase ideal de religión...?* La pregunta presentó alternativas dentro de las que se encontró una posibilidad relacionada con el tema tratado (*La clase ideal de religión invita a los jóvenes a discutir cuestiones religiosas*) (gráfica 1).

Gráfica 1. Pregunta 73. La clase ideal de religión...



2 “Recurrir a la espiritualidad en el aula no consiste en impulsar una agenda religiosa” [traducción de los autores].

Se evidencia que un porcentaje mayor a la mitad de los jóvenes encuestados (el *Top Two Box* del 57,4 %) percibe la clase de religión ideal como un espacio en donde se discuten cuestiones religiosas. Solo el 8,2 % está completamente en desacuerdo con esta afirmación, mientras que el 15,8 % está de acuerdo.

Pregunta 75

Esta pregunta se formuló así: ¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia. Dentro de las alternativas, una se refirió al tema de la espiritualidad (*Fundar la espiritualidad de lo humano*) (véase la gráfica 2).

Gráfica 2. Pregunta 75. ¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia



Base: 1196

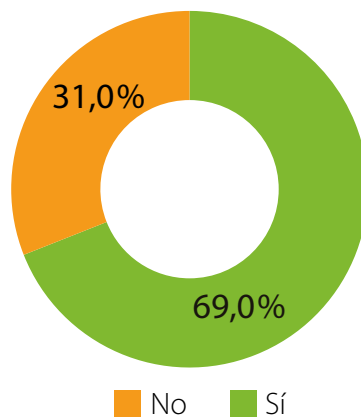
A pesar de que la respuesta indique que la temática en cuestión (*Fundar la espiritualidad de lo humano*) ocupe el octavo lugar (10 %), la diferencia porcentual con la temática que ocupa el primer lugar es poca (12 %). La gráfica del promedio, donde se destaca el 4,8, revela el nivel de importancia que conceden los jóvenes a este asunto.

Pregunta 76

Esta pregunta se formuló así: *Entre esas temáticas del programa, ¿cuáles has trabajado ya durante el bachillerato?* (gráfica 3).

Gráfica 3. Pregunta 76. Entre esas temáticas del programa, ¿cuáles has trabajado ya durante el bachillerato?

Fundar la espiritualidad de lo humano



No Sí

Base: 1697

El 69 % de los jóvenes afirma que, durante el bachillerato en la clase de religión, se trató el tema de la fundación de una espiritualidad de lo humano.

Pregunta 77

Esta pregunta reza: ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más

importantes? Enuméralas desde 1, *por orden de importancia*. La gráfica 4, que representa las respuestas obtenidas, revela los siguientes resultados:

Gráfica 4. Pregunta 77. ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes?



En esta escala de preferencia, aparece la competencia relacionada con la capacidad para descodificar el modo de relación con lo religioso, la cual ocupa el primer puesto en la percepción de los jóvenes (9,6 %). No obstante, esta preferencia no presenta un porcentaje significativo con respecto a las demás. Al respecto, se mencionan las siguientes conclusiones descriptivas:

- Según los jóvenes, las cuestiones religiosas y espirituales se deben tratar en la clase de religión. El 57,5 % concuerda con esa afirmación.
- Fundar una espiritualidad de lo humano no es una temática prioritaria en la escala, pero sí en

los porcentajes (10 %). Otras temáticas preferidas por los jóvenes no tienen una diferencia porcentual significativa con respecto a la espiritualidad.

- Los estudiantes tienen la percepción de trabajar la espiritualidad de lo humano en la clase de religión (69 %).
- Entre las competencias que debe desarrollar la clase de religión, los estudiantes ubican, en el primer lugar, la capacidad para descodificar el modo de relación con lo religioso.

Interpretación

Hipótesis interpretativa

La interpretación de estos datos estadísticos, puestos en evidencia por la encuesta, permite afirmar que la ERE ha de aprovechar el interés de los jóvenes por la espiritualidad. Desde allí, potenciaría su sentido crítico frente a las desviaciones espiritualistas que conoce la posmodernidad. Al mismo tiempo, ha de desarrollar estrategias pedagógicas que despierten el gusto por los valores de la espiritualidad, tales como el silencio, el asombro, la gratitud, la consciencia de sí, el significado del misterio o la compasión. Al promover esos valores antropológicos desde la espiritualidad, se transformaría la clase de religión en una vía pedagógica novedosa. Acorde con la expresión de la profesora Elena Andrés Suárez (2009), la ERE podría devenir un espacio de *pedagogía del umbral*, que catapultaría hoy a los niños y jóvenes para abrirse a experiencias religiosas confesionales en otros espacios como la catequesis.

Esta interpretación supone dos etapas centrales. La primera tiene que ver con la necesidad de identificar, de modo crítico, algunos rasgos esenciales de la espiritualidad, como se manifiesta en la posmodernidad. En la perspectiva abarcadora aquí asumida, la espiritualidad determina la configuración de las denominaciones religiosas, pero también las búsquedas espirituales variadas actuales. Por lo tanto, se procede a una descripción-diagnóstico de algunas de esas características. Después se verá qué oportunidades y qué riesgos introducen esas *megatendencias* espirituales en la vivencia de lo religioso hoy.

Elementos de análisis crítico de la espiritualidad posmoderna

Religión y emoción: equilibrio delicado

El primer rasgo de esta espiritualidad es su fuerte acento sobre lo emocional. Lo espiritual necesita ser sentido, casi que *tocado* para ser verdadero. El creyente se comunica o entra en relación con Dios mediante la pasión (Taylor, 2002). Las expresiones *allí se siente uno tan bien* y *allí siente uno tanta paz* reflejan esta

importancia de lo emocional. Esta primera dimensión fue prevista por analistas como Durkheim (citado por Pals, 2008), quien, desde finales del siglo XIX y comienzos del XX, percibió la tendencia de la religión hacia la sacralización del individuo o a centrar la religión en la elección individual, basada ahora en la emoción y la satisfacción de los sentidos o las necesidades personales. Esta propensión a valorar la experiencia religiosa desde el termómetro de los sentimientos o los afectos es descrita en los siguientes términos por un especialista:

La experiencia de lo sagrado pasaría por una revalorización de la afectividad. De ahí la tendencia a los grupos emocionales y la religión interiorista, del corazón, centrada en el individuo y sus demandas de satisfacción interior y bienestar emocional, psíquico y físico. Esta religiosidad emocional recorre tanto al cristianismo como a la religiosidad no cristiana. (Mardones, 2006, p. 61)³

A partir de esta perspectiva, la espiritualidad responde a necesidades emocionales variadas, como sentimiento de autoestima, conciencia de pertenencia, superación de la soledad, búsqueda de consolación ante la dureza de la vida o la zozobra interior provocada por el relativismo moral y cultural. Dicho de otra forma, la espiritualidad es concebida como una vía terapéutica frente a tantos desajustes emocionales, fruto de una cultura individualista en la que las personas se sienten aisladas, desvaloradas y perplejas. Desde el ángulo latinoamericano, un eminente teólogo brasileño describe este primer aspecto así:

escriben su historia con los caracteres muy modernos de la subjetividad. Se configuran como 'comunidades emocionales'. La gente, con mínima elección personal, se vincula menos a la comunidad como tal que al estado afectivo provocado por el ambiente. La intensidad emocional es la razón de adhesión, mediante la respuesta individual, libre,

3 En otro texto de este estudioso de la religiosidad actual, se lee: "Entramos en un tiempo en el cual lo religioso se manifiesta a través de la genuinidad y autenticidad de los sentimientos, más que de la objetividad de la ortodoxia doctrinal o la pertenencia a una Iglesia e incluso tradición religiosa. Actualmente el creyente se conecta a Dios solo mediante la pasión" (Mardones, 2005, p. 17).

casi siempre en torno a un personaje ‘carismático’ que causa impacto [...] se maximiza la intensidad afectiva del lazo interpersonal de los participantes y se minimizan las implicaciones sociales, de compromiso, de ese lazo. (Libânio, 2002, p. 97)

Si los jóvenes encuestados aprecian la espiritualidad, incluso lo que la encuesta llama una *espiritualidad de lo humano*, es probable que estén en esta tónica descrita por los analistas del hecho religioso en la posmodernidad. ¿Qué ventajas y riesgos hay en esta espiritualidad que acentúa lo emocional? Desde el punto de vista de las ventajas, existe un reclamo en la línea de una búsqueda espiritual que no sea racionalista o conceptual. La espiritualidad que reduzca la experiencia de lo sagrado al aprendizaje conceptual de ideas divinas o sobre lo divino está condenada a fracasar. En lugar de ver en ello un error, se recoge esta necesidad de integrar emoción-espiritualidad, incluso, de recuperar su dimensión sanadora-afectiva, como un valor interesante por medio del cual se ayuda a los jóvenes a descubrir a Dios. En este sentido se expresa el currículo educativo de Londres (citado por Wright, 2003), cuando propone una articulación inclusiva entre espiritualidad y sentimientos, dentro del marco educativo religioso:

The spiritual area is concerned with the awareness a person has of those elements in existence and experience which may be defined in terms of inner feelings and beliefs; they affect the way people see themselves and throw light for them on the purpose and meaning of life itself. Often these feelings and beliefs lead people to claim to know God and glimpse the transcendent; sometimes they represent that striving and longing for perfection which characterizes human beings but always they are concerned with matters at the heart and root of existence⁴. (p. 66)

4 “El área espiritual tiene que ver con la conciencia que tiene una persona de aquellos elementos existentes y experimentados que pueden definirse en términos de sentimientos y creencias internas; afectan la forma en que las personas se ven a sí mismas y les arrojan luz sobre el propósito y el significado de la vida misma. A menudo, estos sentimientos y creencias llevan a las personas a afirmar que conocen a Dios y vislumbran lo trascendente; a veces representan ese esfuerzo y anhelo de perfección que caracteriza a los seres humanos, pero siempre están

La emocionalidad acentuada por la espiritualidad posmoderna se caracteriza como una reacción al imperialismo hegemónico de una razón instrumental, científico-técnica, que pretende acaparar todo el terreno de la inteligencia humana y la deja insatisfecha ante cuestiones tan fundamentales relacionadas con el sentido último de la vida, la comunicación interpersonal, la belleza o el misterio. Esta decepción acrecienta hoy, cuando la razón, patrocinadora del mito del progreso, emana como la fuente radical del desastre ecológico y de la deshumanización, en nombre de un antropocentrismo que niega la dignidad y el debido respeto a todo cuanto existe y vive.

Recuperar la emoción, flexibilizar los ritos, incluso las doctrinas, puede ser peligroso. No obstante, esta primera y radical tendencia no debe ser descalificada como absurda, porque su existencia es una suerte de protesta contra una religiosidad reducida al culto vacío, monocorde y aburrido, que no dice nada a la gente; a un dogmatismo ajeno a la historia e incapaz de dialogar con los interrogantes del hombre actual; sobre todo, a una religiosidad tradicional demasiado cerebral, que se olvidó de despertar la capacidad de encender el corazón, como lo hizo Jesús. Recuérdese el pasaje de los discípulos de Emaús, que insisten no solo en lo que el maestro les enseñó (les abrió la inteligencia de las Sagradas Escrituras), sino que les hizo arder el corazón, mientras les habló por el camino (Lc 24:13-35).

La espiritualidad como retorno a la interioridad: oportunidades y riesgos

El primer rasgo esencial de la espiritualidad actual apunta a una dimensión compleja, ligada al descubrimiento de la subjetividad, el individualismo y sus avatares en esta modernidad tardía o posmodernidad. En ese orden de ideas, dicho individualismo, según Taylor (2002), adquirió la forma de *individualismo expresivo*, traducido en una privatización de lo religioso y, en el contexto de la cultura actual del bienestar, se manifiesta en una concentración de la propia vida y de la familia nuclear. Desde el punto de vista de esta cultura del bienestar, propiciada por la globalización

preocupados por los asuntos que están en el corazón y la raíz de la existencia” [traducción de los autores].

neoliberal y su cultura consumista, a los jóvenes se les promete la posibilidad de comprar y consumir sensaciones a través de los medios masivos de comunicación. La espiritualidad posmoderna se ubica allí, cuando ofrece experiencias de emociones fuertes, las cuales se convierten en el baremo utilizado por los clientes para medir la calidad de una oferta religiosa determinada. No es de extrañar la significativa presencia de los espectáculos televisivos religiosos, que ofrecen *shows* espirituales atrayentes y seductores a los ojos de sus espectadores⁵.

Ahora, respecto a la descripción de la situación espiritual posmoderna, se insiste en otro rasgo fundamental. Es difícil aprehenderlo, pero se postula este neologismo para conceptualizarlo: *espiritualidad decisionista*. A pesar de las advertencias de Libânio (2002), en el sentido de que en el contexto de esta espiritualidad emocional las personas no eligen de verdad, puesto que se guían por un apasionamiento exacerbado, es innegable que la gente ahora recoja con libertad las diversas ofertas que el mercado religioso les brinda. La cuestión es espinosa, porque habría que pensar a fondo si esa es una genuina libertad. En efecto, en estas sociedades de control (Lazzarato, 2006), la religión se equipa a un producto del mercado ofertado, mediante un trabajo de *marketing* bien elaborado y calculado (Uríbarri Bilbao, 2018)⁶.

Al dejar de lado esa problemática —por los límites de este capítulo—, se subraya que esta espiritualidad acentúa una vuelta a la interioridad, entendida como una participación subjetiva del individuo en la escogencia de la vía espiritual que él mismo quiere vivir. De alguna forma, las personas sienten que eligen, desde dentro, el camino espiritual que desean. Ya no viven su religión como el peso heredado de una tradición impuesta que no tuvieron la oportunidad de conocer y sopesar. Ahora el *creyente* dice: “Es mi decisión, soy yo quien ha optado, soy yo quien *libremente* elijo este camino”. Estamos ante una vivencia de la espiritualidad, vista como “mensaje de sabiduría

universal para ser contrastado personalmente” (Martínez Lozano, 2015, p. 61).

El camino para legitimar este clima —¿sensación?— de opción personalizada es la interioridad, porque hay una vuelta al *sí mismo*, al *propio corazón*, a *buscar por dentro y desde dentro*. Ese retorno pareciera dar las garantías de una elección libre y personal. Lo que interesa, entonces, es el trayecto que recorre el sujeto espiritual cuando busca en su interior al misterio y husmea, en el fondo de su corazón, la huella de Dios en su vida. La emoción marca el criterio de legitimidad o de verdad en el primer rasgo; ahora este segundo subraya otro aspecto: la verdad de esta experiencia no la da la doctrina o la ortodoxia religiosa, sino la experiencia de la búsqueda interior.

La interioridad se convierte en el espacio privilegiado de la revelación, con las consecuencias cruciales que implica, porque la espiritualidad no se recibe ni se hereda, más bien, se experimenta en el interior de sí, donde está siempre latente, en espera de un buscador que la descubra. El descubrimiento individual es lo que cuenta, no la recepción de una herencia espiritual que otros viven y cuya solidez se verifica al conocer sus vidas y los frutos que dieron. Ahora, el criterio es la búsqueda y el encuentro personal realizado desde el interior por el sujeto, quien establece si su experiencia es verdadera o no. Nótese que las ventajas de convalidar de forma intersubjetiva la experiencia espiritual se desvanecen por completo.

En este contexto espiritual posmoderno, la relevancia que toma la participación activa del sujeto en su vida espiritual recuerda lo que dijeron los samaritanos a la samaritana que les anunció su encuentro con Jesús y todo lo que él le dijo: “Ya no creemos por tus palabras; porque nosotros mismos hemos oído y sabemos que este es verdaderamente el Salvador del mundo” (Jn 4:42). También se evocan las palabras de Job, después de la larga experiencia de dolor y de llamar al creador a un juicio para reivindicar su inocencia ante un dios que él juzgó injusto: “Yo te conocía solo de oídas, mas ahora te han visto mis ojos” (Job 42:5). Para finalizar, están las palabras de Jacob, después de la experiencia de combate con Dios: “He visto a Dios cara a cara, y tengo la vida salva” (Gn 32, 31).

La ambigüedad de este rasgo ofrece la ocasión de señalar las oportunidades y los riesgos que esta espiritualidad presenta. En cuanto a lo primero, es

5 Véase este artículo al respecto: “A teledramaturgia bíblica pela TV Record: sentidos e mediações a partir da produção da mensagem”, de Jorge Scola (2017).

6 También recomendamos ver el apartado “La tentación de lo que ‘vende’ en el mercado vs. la necesidad de ‘vender’ en el mercado” (Uríbarri Bilbao, 2018, pp. 108-109).

innegable que, fruto del régimen de cristiandad, la fe cristiana —escribimos desde Colombia— se transmitió de forma superficial, lo que en parte se justificó. En efecto, el ambiente familiar y social coadyuvó a la formación del cristiano. Aunque la preparación al bautismo, por ejemplo, fuera corta, en muchos casos se reducía —como aún hoy acontece en diversas parroquias— a una rápida charla de una hora, mientras el creyente encontraba en su casa espacios como el rezo del rosario y otras prácticas que contribuían a configurar su fe cristiana.

Es innegable que ese clima (el llamado *régimen de cristiandad*) se derrumba. La queja de numerosos líderes católicos respecto a que ya no se bendicen los alimentos en casa antes de comer o de la pérdida del número de practicantes que van a la misa, con regularidad, por ejemplo, se ve como un signo del resquebrajamiento de una forma de evangelización que no funciona, porque la sociedad actual no está gobernada por un clima religioso ni por los valores del Evangelio. Al aceptar esa verdad, se comprende el llamado de la Iglesia católica a una *nueva evangelización*, con la creación, incluso, de un nuevo “Pontificio Consejo para la promoción de la nueva evangelización” (Benedicto XVI, 2013, s. p.).

Uno de los rasgos de esa evangelización anterior fue una cierta transmisión cultural de la identidad cristiana, que respondía más a un contexto cultural que a una decisión personal. Son los denominados *cristianos culturales*, que devinieron por su pertenencia a una sociedad cuyas familias eran católicas por tradición y en razón de un *bautismo sociológico* (Vela, 1986). No obstante, la cultura actual, en la búsqueda frenética de la novedad, rompe los lazos con sus raíces y es difícil aceptar como válida una experiencia espiritual, solo porque la tradición lo propone. Esta pérdida de la memoria cultural, analizada por autores como Lluís Duch (2006), muestra que cualquier propuesta de formación espiritual (incluida la ERE) no debe soslayar este dato cultural y debe mostrar la dimensión personalizada que comporta la espiritualidad.

Este giro hacia la interioridad no es nada despreciable, tanto más que diversos teólogos de todas las latitudes, como Wiligis Jäger (2005), Edith González Bernal (2017), Javier Melloni (2010), María Corbí (2001), Leonardo Boff (2015), Johann Baptist Metz (2013) o Elena Andrés Suárez y Carlos Esteban Garcés

(2017, 2018), por nombrar solo unos pocos, reconocen esta dimensión, desdibujada en el seno del cristianismo. De hecho, durante mucho tiempo, se cultivó una evangelización en que la oración contemplativa, por ejemplo, era el privilegio de los religiosos de clausura y no una llamada general a todo cristiano, tal como lo propuso san Francisco de Sales (1567-1622), desde hace casi quinientos años, con su célebre libro *Introducción a la vida devota*, publicado en el año 1608. El santo doctor propuso lo que él llamaba *la devoción*, camino que cualquier cristiano debe practicar, según las modalidades de su forma de vida en la Iglesia.

El auge del misticismo oriental ha atraído, por fin, de manera sistemática, la atención de los grandes líderes de las confesiones religiosas tradicionales sobre la necesidad de fomentar una vida espiritual anclada en la experiencia personal de la contemplación. El mejor servicio que la subjetividad moderna y sus avatares en el individualismo expresivo posmoderno han hecho a las denominaciones religiosas tradicionales es promover una espiritualidad interiorizada a desarrollar otro tipo de conocimiento de Dios, más afectivo que cerebral. Los jóvenes encuestados no quieren ser simples espectadores de enseñanzas religiosas doctrinales sin arraigo en la vivencia personal. La religión se define ahora con esa frase que lo cambia todo: *experiencia interior*. Ella implica, en palabras del salmista, haber gustado la bondad divina⁷, haber entrado en contacto, haber saboreado. ¿No resuenan las palabras de Jesús a los jóvenes discípulos que le preguntaron por su lugar de vivienda? Su respuesta fue esta: “Vengan y lo verán” (Jn 1:39). El evangelista añade que los discípulos se quedaron con Jesús hasta la hora décima, es decir, hasta la mitad de la tarde. ¿Por qué ellos recordaron ese detalle con tanta precisión, años después?

Quizás el docente de ERE también está imbuido de una postura magistral, que le impide volverse instrumento, mediador, testigo. En otros términos, padece de una comprensión de la comunicación que no favorece su experiencia directa con lo espiritual; quizás es prisionero inconsciente de una forma de enseñar la religión en la escuela que infantiliza, porque no deja que el otro experimente por sí y olvide que, en

7 Como expresa el Salmo 34:8: “¡Gustad y ved qué bueno es el Señor!”.

cuestiones espirituales, el único que enseña, en última instancia, es el mismo Espíritu divino, porque es el único capaz de penetrar lo íntimo del corazón de cada niño y joven que llega al aula de clase. En nombre de una visión demasiado magisterial, lastre de una posición de la Iglesia como la maestra (*magistra*), quizás el docente de ERE olvidó esta sentencia demoledora del profeta Jeremías: “Ya no tendrán que enseñarse unos a otros diciendo: ‘Conoced al Señor’, pues todos me conocerán, desde el más pequeño al mayor —oráculo del Señor—, cuando perdone su culpa y no recuerde ya sus pecados” (Jr 31:34).

Para terminar el análisis de las oportunidades de este rasgo de la espiritualidad contemporánea, he aquí una última reflexión en torno al conocimiento de Dios. Se ha dicho que esta espiritualidad privilegia —casi con exclusividad— el conocimiento afectivo de las cosas de Dios. Sin entrar en detalles, pues la cuestión es enorme (Bernard, 1985; Robert, 1997; Albado, 2010), nos limitamos a dos observaciones importantes.

Una primera y corta reflexión es más evocadora que exhaustiva. Esta tendencia a un conocimiento no racional sino experiencial de Dios atraviesa la tradición cristiana. Ella se constata en estos datos: desde el *credo quia absurdum*, atribuido a Tertuliano de Cartago (160-220), *las razones del corazón que el corazón desconoce*, de Pascal (1623-1662), el pensamiento de Kierkegaard (1813-185): “Cada vez que el análisis quiere asir el arcano del amor, no percibe sino sus contradicciones”, hasta el “zambúllete sencillamente en los misterios de Dios”, de monseñor Helder Cámara (1909-1999).

El reclamo de la espiritualidad contemporánea no es nuevo. Constituye una tensión en el seno del cristianismo, reivindicada sobre todo por los místicos, con frecuencia tildados de locos o de poseídos por el demonio. No obstante, el combate surge como una lucha contra cierto racionalismo vacío de experiencia, que no concede autoridad a quien pretende hablar de Dios y menos a quien se presenta como maestro de las cosas espirituales. Los célebres consejos de san Pedro de Alcántara a santa Teresa de Ávila recuerdan la realidad crucial de buscar consejo espiritual en quienes experimentaron a Dios y, como consecuencia, saben de qué hablan. Solo ellos, según el santo de Alcántara, orientan en los laberintos sinuosos de la vida interior. Lo que importa es que el reclamo que se destaca a partir de la encuesta tiene eco en la tradición

teológico-espiritual cristiana; allí el docente de ERE tiene que aprender para compartir con sus jóvenes estudiantes.

Una segunda reflexión se basa en el conocimiento interior promovido por la espiritualidad posmoderna, con frecuencia ligada a sensaciones. Pero hablar de sensaciones es hablar del cuerpo, de los sentidos. El docente de ERE ha de beber en la fuente prístina del Evangelio, que refiere a un “logos hecho carne” (Jn 1:14). En contra del gnosticismo que acechó a los creyentes de su comunidad, el evangelista Juan afirma la carnalidad como la vía del encuentro con Dios. Por diferentes razones, esa afirmación central de la fe cristiana se desdibujó, hasta llegar a anunciarse, en nombre del Evangelio, el desprecio del cuerpo y de los sentidos, como si ellos fueran, en sí, la fuente del pecado original.

Esto es lo que se quiere enfatizar ahora, hay una nueva antropología teológica que no los desprecie. ¿Cómo hacerlo?, si la teología sacramental enseña que la gracia llega por medio de signos sensibles y visibles como el agua, la comida del pan y el vino o la suavidad y el aroma de un aceite que vivifica la piel del bautizado, del confirmado o del ordenado. Debido a siglos de tradición de desprecio a los sentidos, existe hoy un déficit en la educación religiosa que no sabe cómo activar, con didáctica, una pedagogía que pase y toque el cuerpo. Muchos, quizás, se burlan de la gestualidad que algunos movimientos eclesiales, como el de la renovación carismática, por ejemplo, introdujeron en las celebraciones litúrgicas (aplaudir, cerrar los ojos, alabar en voz alta y en grupo). Solo que allí se ve una muestra de la búsqueda de una espiritualidad que pase por los sentidos, que desarrolle una memoria del cuerpo en la experiencia de Dios.

En el libro dedicado a la *espiritualidad de los sentidos*, el biblista portugués José Tolentino Mendonça (2016) muestra que la entrada a la interioridad se entendió en la tradición cristiana como una huida de la propia sensibilidad. La célebre invitación de san Agustín: “No salgas fuera de ti, vuelve a ti, en el interior del hombre habita la verdad” (citado por Mendonça, 2016, p. 10), se concibió como una negación de los sentidos. ¿La razón? Una antropología teológica desintegradora que separaba lo espiritual de lo corporal. Entrar en el interior se entendió, en consecuencia, como un combate contra los sentidos, contra el “el

espíritu de la imperfección según lo sensual y exterior” (San Juan de la Cruz, citado por Mendonça, 2016, p. 10). Esta nueva teología espiritual cristiana y católica afirma que *hay más espiritualidad en el cuerpo*. Para comprender su significado, Mendonça (2016) escribe:

La excesiva interiorización de la experiencia espiritual, por un lado, y el distanciamiento del cuerpo y del mundo, por el otro, siguen siendo, en gran medida, características destacadas de la espiritualidad que se practica. Lo espiritual suele considerarse superior a lo experimentado sensorialmente. Lo espiritual se considera complejo, precioso y profundo. Lo sensorial se ve como epidérmico y siempre algo frívolo. Existe una sintomática condición descarnada en la vivencia de lo religioso que se refugia voluntariamente en una representación de la alteridad en relación con el mundo, del que se considera (se viene considerando) distante, por no decir extraño. En la llamada *mística del alma*, el Espíritu divino es radicalmente otro frente al instante presente. Y frente al destino histórico y doloroso de las criaturas. (pp. 11-12)

El reclamo de la espiritualidad posmoderna es, entonces, un llamado a superar una visión antropológica dualista que tanto daño ha hecho a la espiritualidad cristiana occidental. El giro de la interioridad debe movilizar la construcción —tanto en sus fundamentos teóricos como en sus cauces pedagógico-formativos— de un nuevo paradigma espiritual que no aleje al creyente de su historia personal, ni de la historia social en que se mueve, así como de su cuerpo, “lengua materna de Dios” (Mendonça, 2016, p. 12). Solo así se evitarán idealizaciones espiritualistas, las cuales hacen que la experiencia religiosa no toque, con realismo y serenidad, las realidades humanas profundas, siempre conectadas con el cuerpo, como la autoestima, las flaquezas, los límites, las sombras⁸. Solo así se evitarán idealizaciones nocivas, que convierten a quienes se dicen a sí mismos espirituales —con orgullo— en personas irresponsables, insoportables e intolerantes.

Hasta acá el lado positivo que esta interpretación observa en el deseo de espiritualidad planteado por

los estudiantes encuestados. A la par, está el lado negativo, que el docente de ERE debe sortear, para evitar los riesgos de emocionalismo, de ruptura con la tradición o del *evasionismo*, que harían de esa vuelta al interior un escapismo facilista, desentendido de las transformaciones sociales. El primero de esos riesgos es tratado en el capítulo dedicado a la ERE y la ciencia. El segundo en el capítulo dedicado a la ERE y la ética social. Aquí se dejará de lado el primero y se abordará el segundo bajo la relación entre espiritualidad y ética. Antes de esa última reflexión, desplegamos unas observaciones en torno a la ruptura con la tradición y la pérdida de memoria.

Este riesgo tan sutil se expresa como *el giro hacia la interioridad*, mal comprendido y mal vivido, el cual es presa de un espíritu tecnocientífico que pretende *autofundar* al ser humano, cuando lo desliga del don, de la acogida y de la gratuidad. ¿Qué queremos decir con esto? Si la verdad está en el fondo del alma, si lo espiritual se encuentra en lo más íntimo de la intimidad (*Interior íntimo meo*, san Agustín, 1955), se corre el riesgo de creer que Dios es el fondo del ser. Lo hay que vivir, sin embargo, es la experiencia del encuentro con él en el fondo del ser, porque él no es el fondo, sino que está en el fondo del ser. En sentido bíblico, hay que decirlo así: Dios está en lo hondo del corazón humano, pero Dios es más que el corazón humano⁹.

Cuando se da esta confusión, el ser humano se encuentra solo consigo. La experiencia espiritual, por ejemplo, la vivida en la oración, se reduciría a un simple ejercicio de introspección, en que la persona se conoce a sí. La oración no sería la experiencia de un encuentro con la alteridad divina. La consecuencia es inmediata, no se vive la experiencia de lo gratuito, de lo otro, no se produce el diálogo sino el monólogo, una suerte de soliloquio intimista —por lo demás nada despreciable— que no da respuesta a la sed de infinito y de trascendencia que mueve a la espiritualidad posmoderna. En términos de la espiritualidad cristiana, se pierde la experiencia primordial de sentirse visitado; en el interior del corazón humano no hay un huésped que acoger, sino el eco de la propia voz

8 De acuerdo con González de Cardedal (2015), autorizado en estudios místicos, construir la espiritualidad sobre una nueva base antropológica implicaría “el final de la hegemonía griega en el pensamiento cristiano” (p. 206).

9 Para entender el significado profundo de la palabra hebrea con la que se dice corazón (*leb*), véase el libro *La Palabra y las palabras. Pequeño vocabulario hebreo para uso espiritual*, de Iglesias (2013).

a escuchar. No hay *visitación* (Gagey, 2007)¹⁰, no hay sorpresa, no surge lo imprevisto, que el ojo no vio, que la mente no pensó, que el oído no oyó (1 Cor, 2:9). No hay la experiencia de “acogida de la novedad radical de Dios” (Torralba, 2018, p. 47). Se permanecería en la lógica de la autosatisfacción o del ensimismamiento.

En otros términos, no hay experiencia del don, porque si se define la espiritualidad, de forma radical, hay que recurrir a la categoría de *donación radical*, a la conciencia de *recibirse de otro*. El sentido opuesto a esta lógica del don es la pretensión vana de *autofundarse, autoliberarse, autocrearse, autoafirmarse*. Por el contrario, la espiritualidad es la experiencia de una relación inusitada que descubre el amor gratuito, el gozo de encontrarse en las manos de alguien diferente a sí. Es la experiencia de saberse amado sin condiciones, con una generosidad total y que, por la fuerza de su absoluta entrega, produce una acción libre de acogida y de respuesta. Dicha respuesta es un impulso en la persona espiritual para transformarse, a su turno, en un don hacia lo otro y hacia los otros.

Espiritualidad y ética: desafíos y amenazas

La *espiritualidad posmoderna*, en su búsqueda de un dios como maestro interior, ofrece una ocasión para educar en una auténtica opción religiosa personalizada y decidir en primera persona los valores espirituales, tal como se señaló en los párrafos anteriores. Sin embargo, analistas alertan sobre un repliegue enfermizo de la persona sobre sí misma¹¹. Los dos últimos

papas lo hicieron con contundencia. Benedicto XVI (2008), en su discurso inaugural a la V Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal Latinoamericana, en Aparecida, se expresó al respecto:

Ante la prioridad de la fe en Cristo y de la vida ‘en Él’, formulada en el título de esta V Conferencia, podría surgir también otra cuestión: esta prioridad, ¿no podría ser acaso una fuga hacia el intimismo, hacia el individualismo religioso, un abandono de la realidad urgente de los grandes problemas económicos, sociales y políticos de América Latina y del mundo, y una fuga de la realidad hacia un mundo espiritual? (p. 12)

Por su parte, el papa Francisco (2017) analiza el asunto desde una perspectiva diferente, *el gnosticismo*. Se trata de una forma de vivir la fe cristiana sin historia, sin carne. Este olvido de la historia, esta crisis de la temporalidad, profunda y compleja, implica el olvido de la memoria, de las tradiciones, pero, sobre todo, una ingenuidad frente a la realidad, que transforma a la espiritualidad en una actitud ciega o en una *espiritualidad de ojos cerrados* (Metz, 2013), incapaz de ver las consecuencias que la experiencia espiritual tiene sobre los graves problemas que aquejan al mundo. Al respecto, el papa Francisco (2018) escribe:

El gnosticismo supone ‘una fe encerrada en el subjetivismo, donde solo interesa una determinada experiencia o una serie de razonamientos y conocimientos que supuestamente reconfortan e iluminan, pero en definitiva el sujeto queda clausurado en la inmanencia de su propia razón o de sus sentimientos’. Gracias a Dios, a lo largo de la historia de la Iglesia quedó muy claro que lo que mide la perfección de las personas es su grado de caridad, no la cantidad de datos y conocimientos que acumulen. Los ‘gnósticos’ tienen una confusión en este punto, y juzgan a los demás según la capacidad que tengan de comprender la profundidad de

10 Recomendamos leer el capítulo 6 dedicado a “La visitación de l’altérité” (pp. 117-135), del libro *La nouvelle intériorité*, de Gagey (2007).

11 Pollo (2011) usa las expresiones *subjetivación implosiva* y *alteridad explosiva*. La primera se manifiesta en varios signos: “en el relativismo ético, en la falta de un proyecto y en el aprisionamiento del presente, [...] en la reversibilidad de las opciones, en la fragmentación de la identidad, en la vivencia virtual de la alteridad y en algunos caracteres de su experiencia religiosa” (pp. 18-19). Estos signos, que “parecen proponer a la lectura adulta una interpretación ‘negativa’, deben considerarse, en cambio, como signos ambivalentes [y] expresan también una potencialidad evolutiva que, sin embargo, puede convertirse en actual; pero solo si se la educa y se la hace explotar por medio del encuentro con el Otro” (p. 19). La *alteridad explosiva* se manifiesta a través de la vivencia del exceso. Estas personas “perciben a la sociedad en la que viven como la sociedad

del exceso. Pero no es solo eso, sino que perciben su vida como trazada al borde del exceso [...] un segundo conjunto, mucho más difundido, se refiere a la dimensión relacional de la vida social que produce, por un lado, anonimato y, por otro, formas de exhibicionismo para intentar huir de él, en el que las relaciones entre las personas tienden a convertirse cada vez más en virtuales y en el que la identidad se reduce a la propia imagen” (p. 38).

determinadas doctrinas. Conciben una mente sin encarnación, incapaz de tocar la carne sufriente de Cristo en los otros, encorsetada en una enciclopedia de abstracciones. Al descarnar el misterio finalmente prefieren ‘un Dios sin Cristo, un Cristo sin Iglesia, una Iglesia sin pueblo’. (pp. 26-27)

Ambos papas denuncian la tendencia mortífera a privatizar la fe, al encerramiento en sí, al hermetismo. No es esa una experiencia espiritual que pone *en salida*, en éxodo, como lo expresa la tradición bíblica. También la vivencia de la peregrinación, arraigada en la religiosidad popular, recuerda esta condición de la verdadera espiritualidad: ella es camino, salida a tierras desconocidas, abandono de seguridades, exploración y andadura que hace del ser humano un *homo viator*. Como dice la guabina colombiana¹², la espiritualidad es una fuerza que activa a levantarse —y muy temprano—, para implorar, ayudar, buscar:

Sí, sí, sí, nuestra marcha emprenderemos, de la aurora al despertar, y hasta la Virgen bendita nos iremos a postrar a rogarle con fe viva, que bendiga nuestro hogar. (citada por Rico Salazar, 1984, p. 74)

En vez de trayecto, de camino, la espiritualidad desviada encierra la vida en un presente inmóvil y desconectado de los lapsos temporales de la naturaleza y de la sociedad. Con frecuencia, ese presente se define por el consumo: soy mientras dura el instante de comprar y consumir. La vida no se articula en una historia, en un proyecto capaz de hacer de la vida una lucha por la concordancia sobre la discordancia (Ricoeur, 2004). La siguiente cita apunta con palabra convincente al problema. Además de interesante, ella es fruto de una investigación sobre la experiencia religiosa de los jóvenes:

La vida, desprovista del tejido de un proyecto y de una historia, aparece cada vez más como una sucesión caótica de oportunidades a veces positivas y a veces negativas, agradables y desagradables,

pero en las que, de todos modos, el paradigma del consumo se manifiesta como dominante. La *conciencia de la propia responsabilidad personal y social queda debilitada y la persona parece tener responsabilidad, con frecuencia ilusoria, solo hacia sí misma y hacia las personas cercanas en el espacio y el afecto*. (Pollo, 2011, p. 23)

Aparece una conexión entre la espiritualidad y la ética: la conciencia de responsabilidad social se debilita y se reduce a la esfera privada. Con esta tendencia, se desemboca en un desinterés cómodo y cómplice ante la cruda realidad de desigualdad y de injusticia social, económica y ecológica. Se pierde el interés por conocer lo que pasa en el mundo y los porqués de tanta inequidad, de tanto desastre ecológico, de tanta barbarie, se olvidan. Se aceptan las explicaciones estereotipadas e ideológicas que justifican que el mundo esté como esté, incluso al afirmar su *normalidad*. Es la célebre banalización del mal de Hanna Arendt, que se instala como una ceguera, como una ausencia de sentido crítico. La indiferencia y la incapacidad para pensar desde quien sufre, el otro humano, el otro animal y la otra naturaleza, deviene la actitud prevalente. El llamado ético del otro que sufre queda obliterado por la autosatisfacción. Con razón, un experto escribe: “La experiencia religiosa no se somete a otro criterio de verdad o bondad que no sea la satisfacción personal” (Uríbarri Bilbao, 2018, p. 117). Se pierde el rasgo más significativo de la espiritualidad, la capacidad de “dejarse aceptar por lo que es inhumano” (Méndez de Vigo, 2019, p. 12).

Conviene añadir una nota de carácter regional latinoamericano. A un cierto catolicismo de vieja data, preocupado por la salvación de la propia alma, incapaz de asumir la divisa según la cual *uno se salva al salvar a los otros*, le convendría aprender de las espiritualidades indígenas latinoamericanas. En Colombia, la minga indígena, a pesar de la difamatoria publicidad con la que se le quiere desvirtuar¹³, es un

12 La guabina es un ritmo de la región Andina de Colombia y tiene varias formas. La “Guabina”, en cuestión, es del compositor Alberto Urdaneta y se denomina “Guabina chiquinquireña”, porque habla de la peregrinación al Santuario de Nuestra Señora del Rosario de Chiquinquirá, en el departamento de Boyacá, Colombia.

13 Como si fuera legítimo desvirtuarla por la presencia de algunos infiltrados que azuzan la violencia y hacen que algunas manifestaciones acaben en disturbios incompatibles con la legalidad constitucional. Si así fuera, habría que deslegitimar, y desde hace mucho rato, al Senado de la República, por donde han pasado narcotraficantes, corruptos, paramilitares y vagos descarados, cuya mínima

ejemplo fehaciente de una forma de vivencia de la espiritualidad que asume su dimensión comunitaria. Entre los pueblos indígenas del Cauca colombiano, en particular los nasa, como en otros pueblos amerindios de Perú, Ecuador, Brasil y otros países latinoamericanos, la tradición espiritual les conduce a adquirir un compromiso radical con los bienes comunes.

Reivindicar la importancia de esta espiritualidad de los nativos americanos no tiene nada que ver con una voluntad utópica de revivir las religiones indígenas, tal como estuvieron antes de la llegada de los españoles¹⁴. Se trata, en un abierto y acogedor diálogo interreligioso e *interidentitario*, de aprender no solo de esta espiritualidad indígena comunitaria, sino de profundizar la teología que la sustenta, denominada *teología indígena* en el pensamiento teológico latinoamericano. Ese diálogo tiene una hondura y un alcance inmensos, porque desafía a cierta teología cristiana para pensarse desde presupuestos teológicos diferentes a aquellos que se infiltraron subrepticamente desde la epistemología del proyecto científico técnico de la modernidad, con el cual conocer es sinónimo de potestad y dominación, puestas al servicio de quien se proclamó el centro, *el ser humano*. Entre los pueblos indígenas americanos, por el contrario, el conocimiento de la naturaleza, vehiculado por los curanderos, los hechiceros, las comadronas, no es comprendido como potestad que justifica el dominio y la destrucción de la *Pachamama*, la madre tierra. Tampoco el ser humano es su propietario, sino parte de ella.

Es conocida la expresión de algunas tribus indígenas de América del Norte, según las cuales no somos herederos de la tierra; no somos herederos de nada, todo se nos prestó para que lo hagamos fructificar en el bien común. Esta convicción profunda de la espiritualidad y la teología indígena encuentra eco en la *conciencia verde* (o en la *ola verde*) que se extiende por el mundo entero. La espiritualidad actual, en especial la vertiente

que la lleva hacia una ética narcisista que “aprisiona las opciones éticas de muchos jóvenes en el angosto límite de sus necesidades y deseos subjetivos” (Pollo, 2011, p. 42) encuentra un cauce fecundo de apertura y solidaridad que subsana esa desviación privatizadora.

Dicho de otro modo, la preocupación medioambiental o ecológica, vivida y practicada por las espiritualidades indígenas ancestrales, se convierte hoy, cada vez con más fuerza, en una mediación que logra una emergente articulación entre ética y espiritualidad. Entre los aspectos más interesantes de esta preocupación ético-ecológica está su carácter planetario, sensible y abierto al sufrimiento de esa alteridad que es la naturaleza, la casa común, como la denomina el papa Francisco (2015), en la encíclica *Laudato Si'*.

¿Cómo se produce en la actualidad esa relación entre ética y espiritualidad a través de la conciencia verde? ¿Acaso hay algún referente trascendente en la ética de las nuevas generaciones? Según la investigadora colombiana Alejandra Fierro Valbuena (2018), la respuesta es afirmativa:

Las nuevas generaciones no han erradicado a Dios de sus vidas y están lejos de desechar referentes trascendentes para su ética. Lo que presenciamos tiene que ver con un resurgimiento de la espiritualidad con sus propios parámetros morales y con propuestas de trascendencia que se distancian un poco de las que fueron modelos de las generaciones anteriores. (p. 97)

Esta referencia ética, desde una visión espiritual de la naturaleza, a la que se le concede un valor trascendental, es la clave de la unión entre espiritualidad y preocupación ecológica. De alguna manera, se trata de una divinización de la naturaleza o del reconocimiento de una fuerza superior que se expresa dentro de ella y que incita a respetarla. Así lo expresa Fierro Valbuena (2018) con precisión:

La llamada conciencia verde ha abierto para las nuevas generaciones un canal de unión con lo divino y con una instancia superior llena de sabiduría, que debe ser respetada y admirada por todos [...] Contra todo pronóstico, la época que vivimos está plagada de propuestas religiosas y espirituales que ponen en el centro una fuerza superior que se expresa a través de la naturaleza misma. (p. 112)

asistencia a las sesiones para cumplir con sus sagradas responsabilidades resulta aberrante.

14 Esta denuncia la hizo el papa Benedicto XVI (2008), en el discurso inaugural a la V Conferencia General de Episcopado Latinoamericano y del Caribe: “La utopía de volver a dar vida a las religiones precolombinas, separándolas de Cristo y de la Iglesia universal, no sería un progreso, sino un retroceso. En realidad, sería una involución hacia un momento histórico anclado en el pasado” (p. 9).

Los análisis de esta investigadora muestran cómo el cuidado ambiental se funda en la extensión del derecho a la vida hacia los seres vivos; lo que provoca, por ejemplo, el auge del vegetarianismo y del veganismo, impulsados por el respeto que se merece la vida de los animales y por la compasión ante el sufrimiento que se les causa, en función del “costo de un deleite gastronómico imperdonable” (Fierro Valbuena, 2018, p. 112). Pero, a pesar de estos aportes hechos por el debate ético-filosófico contemporáneo, la investigadora se pregunta por sus causas espirituales:

¿Pero qué tiene que ver esta decisión con la religión y la fe? La conciencia ambiental, la compasión animal, el cuidado de los recursos y del propio cuerpo, se inspiran en el reconocimiento de una fuerza que trasciende lo exclusivamente humano. Un compromiso de este estilo supone ampliar la cosmovisión hacia esferas que vayan más allá de una percepción materialista, utilitarista, hiperracionalista o egoísta. Algo muy similar a lo que caracteriza a las religiones y espiritualidades. La fuerza de la conciencia ambiental poco a poco está comenzando a instaurarse como una especie de nueva religión, que determina lo que está bien y lo que está mal y que se comienza a asumir como un conjunto de creencias y preceptos que deben ser seguidos al pie de la letra si se quiere llegar a la excelencia moral. (Fierro Valbuena, 2018, p. 99)

En el corazón de una espiritualidad que tiende a encerrar a sus adeptos en la indiferencia narcisista, emerge una tendencia que la libera del aislamiento. En efecto, esta preocupación por lo ecológico encuentra en el cuidado del cuerpo y de la alimentación uno de los cauces más significativos de expresión ética. El surgimiento de la ética del consumidor, la preocupación por la salud, aunque marcados por el fuerte interés personal, terminan por asumir una dimensión político-social interesante, cuando los consumidores se interesan por la cadena de producción, mientras cuestionan y denuncian a las empresas que no respetan los acuerdos internacionales, los cuales velan por los salarios justos, por la responsabilidad social empresarial, por el cuidado ambiental. La salud personal se desprivatiza, porque se descubre que depende en gran parte de lo que se come, producido por empresas que hay que vigilar y controlar. Se abren

debates que desbordan la mera preocupación por la figura personal corporal, como las disputas en torno a la seguridad o la soberanía alimentaria, por ejemplo (Fierro Valbuena, 2018).

La espiritualidad indígena de la Pachamama, en este contexto ecológico, recibe una bocanada de aliento fresco y de coraje en su lucha y resistencia. Además de enriquecerse, la espiritualidad indígena aporta la riqueza espiritual y sapiencial de la ética y del estilo de vida denominado *Sumak kawsay* (buen vivir) a una espiritualidad que encuentra, en el combate ecológico, una senda de apertura hacia el bien común. La clave de esta cosmovisión es su visión relacional no competitiva sino armónica, gracias a la cual habría que ser capaz de tomar una decisión audaz, basada en consumir menos, para compartir más¹⁵. El teólogo Juan Tamayo Acosta (2017) describe esta cosmovisión:

15 Esta decisión la comparten dos autores. El primero es un teólogo y filósofo, Ignacio Ellacuría (1989), quien habla de la pobreza evangélica: “Esta pobreza es la que realmente abre espacio al espíritu, que ya no se sentirá ahogado por el ansia de tener más que el otro, por el ansia concupiscente de tener toda clase de superficialidades, cuando a la mayor parte de la humanidad le falta lo más necesario” (p. 170). El segundo es un filósofo australiano, Peter Singer (2017), quien comenta (en un capítulo cuyo título es bien sugestivo: “Vivir modestamente para dar más”) el caso de Julia Wise y su esposo Jeff Kauffman, quienes comparten con aquellos que más lo necesitan mientras viven con modestia. Después de mostrar la forma en que esta pareja maneja su presupuesto, el autor escribe: “De niña, Julia Wise comprendió que, si bien a ella no le faltaba nada de lo que necesitaba, *había otras personas que tenían muchas carencias*. Desde entonces, ve en cada dólar que gasta un dólar arrancado de las manos de alguien que lo necesita más que ella. Por eso, la pregunta que se hace no es cuánto deberá donar, sino cuánto debería conservar. Julia no es católica, pero el relato que hace de su precoz revelación evoca las palabras de Ambrosio, un arzobispo de Milán del siglo IV, que más adelante será canonizado y reconocido como uno de los cuatro grandes doctores de la Iglesia originales. Ambrosio dijo: ‘No es parte de tus bienes lo que le das al pobre; lo que le das le pertenece. Porque lo que ha sido dado para el uso de todos, tú te lo apropias’” (Singer, 2017, p. 42). Nótese que ambos autores no hablan solo de consumir menos para vivir mejor, ser más felices o mejorar la salud personal, sino para compartir, en especial, con los más necesitados. En el caso de Ellacuría (1989), se trata de vivir la pobreza de Jesús en un contexto de injusticia social, en donde a la gran parte de la humanidad le falta algo indispensable.

El *Sumak kawsay* es una filosofía, una ética, un estilo de vida y un modo de relación armónica de las comunidades indígenas con la naturaleza, el cosmos, los ancestros, los hermanos y las hermanas de las comunidades y todos los seres humanos [...] El *Sumak kawsay* no es vivir mejor que los otros porque eso implica competir y confrontarse con ellos, explotarlos y acumular riqueza, consumir más y vivir en la opulencia. El 'vivir mejor que' desemboca en egoísmo, individualismo, desinterés por las demás personas y por la naturaleza. El Buen Vivir es incompatible con el lujo, la opulencia, el derroche, el consumismo y, en definitiva, con el capitalismo. (p. 215)

De acuerdo con los jóvenes encuestados, la espiritualidad interior, emocional, personalizada y ecológica no está condenada a promover una ética individualista. La preocupación ambiental provocó un giro hacia lo común que brinda a la espiritualidad posmoderna una hermosa oportunidad de convertirse en una experiencia relacional, comunitaria. Quizás allí se descubra el poder inimaginable que lo espiritual tiene a la hora de reivindicar el cuidado de la casa común, la defensa de todos los seres vivos y la lucha por la justicia.

Algunas claves pedagógicas

Una racionalidad diferente para abordar la religión en la ERE

Una primera clave pedagógica se relaciona con la necesidad de construir en la ERE una *racionalidad sensible* (Cabarrús, 2008), como una de las formas de dar respuesta, desde el espacio escolar, al giro de la interioridad, al desafío de la nueva mística, sea la de corte oriental o la vehiculada por la *New Age* (Berzosa Martínez, 1998; Mardones, 2000; Guerra Gómez, 2004). Como se ha visto, la espiritualidad contemporánea privilegia lo sensible, lo afectivo; por ello, el educador de ERE no debe despreciar este llamado y seguir su enseñanza de la religión como si estuviera hecha de contenidos teóricos y como si hubiera que aprender dichos contenidos de la misma manera que se aprenden fórmulas matemáticas o categorías filosóficas.

La dificultad para empezar a construir una racionalidad sensible radica en que la ERE no pretende

formar creyentes ni comunidades de jóvenes adheridos a alguna confesionalidad religiosa. En una conferencia dictada por el profesor belga André Fossion, en la Universidad de La Salle hace unos años, se empleó una expresión significativa para distinguir la ERE de la catequesis: “El profesor de religión se dirige al ciudadano, el catequista al creyente”. El profesor de ERE enseña convocado por —en nombre de un— Estado (Colombia) que considera el estudio de la religión en la escuela una contribución importante en la formación integral de ciudadanos capaces de construir una nación justa, equitativa y pacífica. El Estado no pide que se forme en determinada confesión religiosa, sino que se enseñe con crítica el sentido de lo religioso, el sentido de la trascendencia.

Ahora bien, desde la perspectiva asumida en esta investigación, la ERE aborda la religión como *hecho cultural*, cuyas expresiones se dan a través de diversos ámbitos, sean doctrinas o creencias, cultos, historia, artes, instituciones organizativas, códigos morales, libros sagrados, acciones socioculturales y el pluralismo (Artacho López, 2009). Esta perspectiva tiene la ventaja de encontrar un fundamento en la ERE capaz de dialogar con las racionalidades contemporáneas, creyentes o no. En efecto, ¿quién puede negar la presencia del hecho religioso en la cultura? Esto implica que la ERE, tal como solicitó el papa Juan Pablo II (1991), se aborde como un hecho de cultura y, por tanto, con herramientas de análisis de las cuales el docente dé cuenta ante sus estudiantes, como también ante los colegas de otras disciplinas, en la comunidad académica de la escuela o del colegio.

Esta perspectiva tiene la ventaja de introducir el valor de la racionalidad científica en la enseñanza de la ERE. Por consiguiente, la voluntad de verdad hacia la espiritualidad, encontraría un cauce de realización necesario. No obstante, esta vía tiene sus límites, señalados —casi con un grito— por los rasgos de la espiritualidad actual.

La espiritualidad se cansó de la racionalidad científica con pretensiones de hegemonía, incapaz de dar respuestas a los interrogantes profundos y a la sed de sentido. ¿Cuál es la verdad de este reclamo y cuáles son sus límites, de cara a la construcción de esta *racionalidad sensible* propuesta? La verdad es que ninguna ciencia humana, social o exacta, va al fondo de la experiencia espiritual; de otra forma, el misterio

al que apunta se dejaría atrapar en las redes conceptuales y racionales construidas por dichas ciencias, las cuales contribuyen a cuestionar y a validar aspectos relevantes de la espiritualidad o de las religiones, pero, en últimas, no pretende agotar con sus métodos el meollo de la experiencia espiritual. Esta es del orden del don, de lo gratuito, de lo no manipulable, controlable o medible.

La ERE debe transitar por una línea media, difícil, pero no imposible de recorrer, según la cual aborda con cierta racionalidad la religión y, al mismo tiempo, reconoce que esta última, como contenido de su área de enseñanza, no es reductible a ningún concepto racional. Si el profesor de ERE quiere introducir a los estudiantes no solo mediante una visión racional, crítica, científica de la religión y de sus manifestaciones, sino que además aspira a que los estudiantes *vivan* o *experimenten* con sensibilidad la experiencia religiosa, tal como lo reclama la espiritualidad posmoderna y como lo manifiestan los estudiantes en la encuesta, entonces él tendrá que moverse en un vaivén. Por un lado, el de la racionalidad y el del rigor conceptual, sobre todo al estudiar aspectos culturales a través de los cuales se expresa la religión (las creencias, la lectura e interpretación de los libros sagrados y la historia de determinada religión); por otro lado, proponer actividades que permitan a los estudiantes, con su experiencia, entrar en el mundo religioso, sin que esto implique introducirlos en las prácticas litúrgicas de una determinada confesión religiosa.

Este vaivén nos atrevemos a llamarlo *racionalidad sensible*. He aquí unas pistas de definición para contribuir a su operatividad didáctica en la ERE. En una perspectiva ignaciana, Rafael Cabarrús (2008) relaciona este concepto con las experiencias sensibles que se deben aprender a discernir. ¿Qué siento?, ¿qué emociones me mueven? Todas ellas pasan por mi sensibilidad. La conciencia que las discierne no debe prescindir de la sensibilidad, pero actúa como un principio de inteligibilidad: “la racionalidad sensible faculta a nuestra conciencia para conocer, distinguir y discernir” (Cabarrús, 2008, p. 67). Lo significativo, en la visión de este autor, no es limitar la sensibilidad a las experiencias sensibles personales. Él las extiende a cuatro ámbitos: uno mismo, los demás, la naturaleza y la historia. Aunque siempre se ejerza la inteligencia a través de

la sensibilidad, del cuerpo, en la inteligencia sensible, “reside la capacidad de analizar, de descubrir, de recordar y de generar, por tanto, una cultura” (Cabarrús, 2008, p. 67). De ahí que, como *sital* de la experiencia interna con Dios, esta inteligencia permita descubrirlo no solo en el fondo del corazón, sino en la naturaleza, en la cultura, en la política, en la organización injusta de la sociedad o en el dolor ajeno.

La noción de *racionalidad sensible* de Cabarrús (2008) está en armonía con *la inteligencia cordial*, postulada por Boff (2015) en *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. La primera coincidencia está en los límites de la ciencia y de la técnica: “la ciencia nos indica cómo funcionan las cosas, pero no está en condiciones de decirnos si estas son beneficiosas o perjudiciales para la totalidad del sistema vida y del sistema Tierra” (Boff, 2015, p. 9). Se impone, entonces, una ciencia del discernimiento, que no da el conocimiento de las ciencias naturales. Cuando se refiere al reto que tiene la humanidad ante la crisis ecológica actual, Boff (2015) insinúa lo que es la inteligencia cordial:

Nos falta, urgentemente, despertar el corazón para que *sienta, se compadezca, se solidarice* con la Tierra, la ame, ame sus ecosistemas y a todos los seres, nuestros compañeros en esta andadura terrestre. Por sí sola, la mente no dispone de todos los instrumentos necesarios para desvelar la actual crisis. Necesita el apoyo del corazón. Es este el que nos mueve a actuar y buscar los mejores caminos para nuestra salvación. Por eso hablamos de los derechos del corazón. (p. 10)

Después de mostrar la ilusión en que se metió la humanidad en la época moderna, al pretender separar o distanciar con rigurosidad la emoción y la razón, sujeto cognoscente y objeto conocido, Boff (2015) concluye: “hemos llegado al convencimiento de que la estructura básica del ser humano no es la razón, sino el afecto y la sensibilidad” (p. 12). La *inteligencia cordial*, razón sensible, no pretende sustituir a la razón abstracta, científica. Este autor propone una articulación, que se presenta como base teórica para comprender el vaivén de la ERE entre lo racional y lo experiencial-cordial:

El corazón posee sus derechos y su propia lógica. No ve las cosas tan claras como la razón, pero las ve con mayor profundidad y de manera certera. Conocemos mejor cuando amamos. Y amamos más intensamente cuando nuestro conocimiento es más lúcido y está más despojado de prejuicios. (Boff, 2015, p. 12)¹⁶

Aprovechamientos de los cauces didácticos de diversas disciplinas

La pregunta clave que ahora cabe hacerse se relaciona con el *cómo*. Es evidente que esa preocupación, a veces angustiada de los docentes de ERE, no es banal. Parece que, desde una posición susceptible de ser calificada como intelectualista o academicista, la cuestión del *cómo* se desprecia, al identificarla con la solicitud de *recetas* que dispensarían al docente de la búsqueda y de la inventiva didáctica. En un punto medio, hay una postura como la que anima a esta interpretación, la cual no quiere atribuir a los docentes el moquete de *perezosos*, pero reconoce que no existen recetas absolutas, sino pistas orientadoras sólidas a compartir y aprovechar.

Gracias en parte al impulso de la tendencia en el ámbito de las ciencias de la educación para formar docentes reflexivos (Gomes Lima, 2002), hoy se suele compartir en congresos y eventos académicos educativos las *prácticas significativas* o las *buenas prácticas*. Por ejemplo, el Sínodo de los Obispos sobre los jóvenes, que tuvo lugar el mes de octubre del 2018, en su etapa preparatoria, solicitó a toda la Iglesia universal

“elegir tres prácticas que consideran más interesantes y pertinentes para compartir con [ella]” (Francisco, 2017). El cuestionario relacionado con las prácticas, al final del documento preparatorio del sínodo, muestra que hay que saber interrogar una práctica educativa, la cual, por significativa que sea, siempre tiene puntos flacos y no logra todos los objetivos; por lo que debe evolucionar y mejorar¹⁷.

En este horizonte de ideas, ¿cuáles son las prácticas educativas en la ERE con mayor capacidad para responder a esta sed de espiritualidad que reclaman los estudiantes encuestados? Más que sugerir experiencias concretas, se proponen doce pistas orientadoras de acción. Ellas no pretenden poseer exhaustividad alguna, pero sí ofrecen claves indispensables y dignas de ulteriores profundizaciones. Debe quedar claro que el interés en brindar estas líneas orientadoras no significa, en absoluto, que la respuesta de la ERE a la sed de espiritualidad de los estudiantes se agota o confunde con la aplicación de algunas técnicas —por valiosas que sean— para mejorar la concentración y el silencio. Además, como notará enseguida el lector, muchos de los puntos de este *dodecálogo* se refieren al docente. No nos extenderemos en las razones que nos

16 “Si la inteligencia intelectual se presenta fría, con la pretensión de comprenderlo y resolverlo todo, con lo que genera una percepción racionalista de la realidad, el exceso de razón cordial y sensible puede decaer en sentimentalismo y en proclamas sensacionalistas que separan a las personas. Importa buscar siempre la justa medida entre mente y corazón, pero articulando los dos polos a partir del corazón” (Boff, 2015, p. 99). Otros autores ahondan en esta línea, con mayor o menor amplitud. “Si hay que educar para otros objetivos, se requiere la creación de un *clima cálido* y un coro adecuado que ayude a ahormar de nuevo la personalidad, rehacer nuevas síntesis y experimentar la fuerza de lo valioso. El sentido compasivo de la educación exige *integrar el afecto a las perspectivas cognitivas. Hay una educación que está impregnada de afectividad en forma de empatía y de seducción*” (García Roca, citado por Catalán, 2018, pp. 67-92).

17 Nos permitimos copiar, por su carácter ilustrativo, las preguntas relacionadas con la práctica. Ellas muestran, de manera sencilla y profunda, cómo se valora una práctica pastoral, la cual orienta a los docentes de ERE para compartir sus experiencias significativas o sus buenas prácticas (Francisco, 2017, s. p.):

- “1. Enumerad los principales tipos de prácticas pastorales de acompañamiento y discernimiento vocacional presentes en vuestras realidades.
2. Elegid tres prácticas que consideraréis más interesantes y pertinente para compartir con la Iglesia universal, y presentadlas según el siguiente esquema (máximo una página por experiencia).
 - a. *Descripción*: describid en pocas líneas la experiencia. ¿Quiénes son los protagonistas? ¿Cómo se desarrolla la actividad? ¿Dónde?
 - b. *Análisis*: Evaluad, también en forma narrativa, la experiencia, para comprender mejor los elementos significativos. ¿Cuáles son los objetivos? ¿Cuáles son las premisas teóricas? ¿Cuáles son las intuiciones más interesantes? ¿Cómo han evolucionado?
 - c. *Evaluación*: ¿Cuáles son los objetivos alcanzados y los no alcanzados?, ¿son los puntos fuertes y los débiles?, ¿Cuáles son las consecuencias a nivel social, cultural y eclesial? ¿Por qué y en qué la experiencia es significativa-formativa?”.

impulsan a formularlas así. Esperamos que ofrezcan luz, entusiasmo y sabiduría a los docentes de ERE.

Dodecálogo orientador para renovar la ERE

1. El anhelo de educar en el área de religión brota de una experiencia espiritual profunda, gozosa y crítica vivida por el docente, independiente de su forma de concretarse en una confesión religiosa determinada.
2. Los docentes de ERE necesitan apoyarse, reconocerse, valorarse, para fortalecer el sentido valioso de su labor, cuando ayudan a los jóvenes y construyen historia¹⁸.
3. El maestro de ERE debe ir de lo conocido hacia lo desconocido. Por eso, debe partir de experiencias no religiosas (el dolor, la belleza, el asombro, el gozo del descubrimiento intelectual), pero que están cerca de lo religioso. La labor delicada será poner en relación ese subsuelo humano con la trascendencia o el misterio.
4. Ojalá la clase de ERE tenga un lugar adaptado a la interioridad, el silencio, el encuentro y el diálogo sereno, para que los jóvenes y los niños vean que se trata de otra cosa, pero que, al mismo tiempo, perciban su rigor académico, su seriedad y el esmero puesto por el docente en preparar bien todo el proceso de su clase.
5. Servirse de la música. Un canto no es un adorno, es un resumen sensible (auditivo) que asimila el centro de atención sobre el que se focaliza y gravita la clase.
6. Cuidar la motivación inicial de cada clase e intentar captar la atención de los estudiantes. Esto supone un esfuerzo por conocerlos de la forma más profunda posible. No dar por sentado que se sabe quiénes son.
7. Elegir textos apropiados de lectura y de discusión en clase. Aprovechar la riqueza de la

literatura actual: estudios sobre la mística, trabajos en torno a la interioridad y la espiritualidad, recursos del *mindfulness*, además de otras fuentes, como la escritura terapéutica, las dinámicas grupales, la sensibilización social, las técnicas de recogimiento mental para luchar contra la dispersión brutal que agobia a los niños y jóvenes. Buscar en el cúmulo de ofertas ricas y probadas en otros lugares y en otras disciplinas, para discernir, adaptar y experimentar con criterio, porque es una tarea ardua, pero fructífera.

8. Propiciar encuentros con la situación real de miseria y pobreza del mundo actual. No rendirse ante las dificultades que esto implica y valerse de medios como el cine o la escucha de testigos privilegiados con quienes los niños y jóvenes conversen. Habría que generar actividades de solidaridad.
9. No hay desarrollo de genuina espiritualidad sin el desarrollo de la inteligencia interpersonal. De ahí la importancia de generar un clima de respeto, desterrar de los corazones la voluntad terca de tener siempre la razón, de juzgar y burlarse de las creencias del otro. El docente es el primero en hablar de las demás creencias religiosas, con respeto, así las considere desviadas.
10. La ERE, con sus propuestas didácticas, debe abarcar cuatro dimensiones básicas del ser humano: lo físico-corporal, lo espiritual, lo intelectual y lo emocional-social (Sánchez Ramos, 2018). En cada dimensión, se insertan actividades prácticas que los docentes de ERE han de realizar con regularidad. He aquí unos ejemplos:
 - a. *Espiritual*: cultivar el silencio, agradecer, meditar.
 - b. *Intelectual*: escribir, leer, viajar, debatir, argumentar.
 - c. *Emocional-social*: fomentar el lenguaje no verbal, cultivar el humor, alabar.
 - d. *Físico-corporal*: respirar, estirarse, alimentarse, dormir.
11. El profesor de ERE debe desarrollar con esmero el arte de la discusión y de la confrontación

18 Abogamos por esta utopía. Ojalá el reconocimiento a su labor de docentes de ERE, tan importante para no caer en el desaliento y el desencanto profesoral, lo ofrecieran los directivos y los demás compañeros de trabajo, los padres de familia y los estudiantes. En especial, el Estado con mejores sueldos.

dialógica. Enseñar las *claves de la argumentación* cada día con mayor rigor, de tal forma que sus estudiantes se habitúen al debate, a la célebre *disputatio*, en clima de respeto y escucha. Esto implica propiciar oportunidades para habitar los conceptos, para detenerse en las palabras. A toda costa, el docente combatirá, en él mismo y en los estudiantes, la mediocridad en el pensar la religión, en la reflexión mal hecha, en el párrafo chapuceado. Cultivar, con tenacidad, el arte de distinguir, de precisar, de ir despacio en el proceso de comprensión; propiciar con ayuda de todos los medios posibles —y contra viento y marea— la concentración; enseñar a relacionar los datos, para evitar el “desplazamiento vertiginoso de un tema a otro [...] el mariposeo o el nomadismo intelectual completamente contrario al aprendizaje” (Torralba, 2015, p. 71).

12. Un reto en las licenciaturas en Educación Religiosa y afines. Dada la transformación que vive la espiritualidad en la posmodernidad, hay urgencia de formar profesores de religión que adquieran conocimientos básicos y sólidos en diversas áreas, mientras van a lo esencial, mediante la lectura directa de las fuentes y escrito por algunos de sus más destacados exponentes. Estas son algunas áreas decisivas:

- Estudios sobre *espiritualidad, mística o interioridad*: Catalina de Siena, san Juan de la Cruz, Javier Melloni, Raimon Panikkar, Leonardo Boff, Segundo Galilea, William Johnston, Karl Rhaner, Johann Baptist Metz...¹⁹.
- Estudios sobre las *ciencias humanas y sociales* que aportan a la comprensión multidisciplinar *del hecho religioso*:

- *Psicología y religión*: Carl Gustav Jung, Joseph Campbell, Eugene Drewermann, Sigmund Freud, Erich Fromm, Jean Piaget, William James, Viktor Frankl...
- *Sociología de la religión*: Carl Marx, Max Weber, Émile Durkheim, Peter Singer, Thomas Luckmann...
- *Relaciones entre economía y religión*: Franz Hinkelammert, Jung Mo Sung, Walter Benjamin, José Ignacio González Fauss...
- *Antropología de la religión*: Gregory Bateson, Lluís Duch, Claude Levy-Strauss, Mircea Eliade, Bronislaw Malinowski, Clifford Geertz...
- *Filosofía y fenomenología de la religión*: Ludwig Feuerbach, Rudolf Otto, Jean Grondin, Vicente Durán Casas, Jean Paul Sartre, Georg Hegel, Juan Carlos Scannone, Charles Taylor, Immanuel Kant, Søren Kierkegaard, Friedrich Nietzsche, José Gómez Caffarena, José María Velasco, Paul Ricœur, Max Scheller, Walter Benjamin...
- *Historia de las religiones*: Georges Dumézil, Mircea Eliade...
- *Estudios sobre los símbolos y el lenguaje religioso*: Mircea Eliade, Paul Ricœur, Joseph Chambel, Francisco Diez de Velasco, Jean Ladrière, Ernst Cassirer, Gilbert Durand, Ludwig Wittgenstein...
- *Estudios feministas sobre la religión*: E. Johnson, Elisabeth Schüssler Fiorenza, María Zambrano, Isabel Corpas de Posada, M. Navarro, Elsa Tamez...
- *Estudios culturales y religión*: E. Restrepo, Richard Hoggart, Stanley Hall, Santiago Castro-Gómez, R. Williams, Armand Mattelart, Umberto Eco, Donna Haraway, Julia Kristeva. Walter Mignolo, Jesús Martín-Barbero, Ángel Rama...
- *Teología*: impartir al estudiante de una licenciatura en Colombia lo esencial de la teología, es decir, concentrarse en algunos

19 Los puntos suspensivos en todas las categorías indican su carácter incompleto. La lista de nombres quiere evocar el reto inmenso que hay en las licenciaturas para acrecentar el nivel de exigencia académica y el rigor intelectual. Creemos que esto acontece debido a la lectura reposada, bien escogida y orientada en un currículo de cualquier licenciatura.

de los grandes tratados teológicos, como la teología fundamental, la antropología teológica, la cristología, el tratado sobre el misterio de Dios, la teología moral, la teología de las religiones y del diálogo interreligioso. Entre ellos, se concede un valor especial a la *teología fundamental*²⁰.

- *Hermenéutica de los textos sagrados*: perspectivas sincrónicas, diacrónicas y otras lecturas, como la marxista, la psicoanalítica, la simbólica.
- Estudios de *pedagogía y didáctica* de la *religión*: estudiar a los educadores del cristianismo y su pensamiento pedagógico (Clemente de Alejandría, san Agustín, santo Tomás, Ángela de Merici, José de Calasanz, Juan Bautista de La Salle, don Bosco; además de autores como Paulo Freire, Agostino Gemelli o Philippe Meirieu, entre otros nombres menos conocidos, pero significativos en el ámbito cristiano contemporáneo²¹.

Conclusión

La encuesta de esta investigación reveló el interés y aprecio de los estudiantes por la espiritualidad. La ERE les dio la oportunidad de profundizar en esta temática, pero ellos sienten aún la necesidad de adquirir el arte de *descodificar* el modo de relación con lo religioso. El interés y la urgencia por desarrollar una competencia específica en la clase de religión permiten proponer la necesidad de cultivar el discernimiento frente a la espiritualidad. La perspectiva interpretativa asumida aquí coincide con otra encuesta

de raigambre anglosajona. Su autor escribe, en el final de su presentación, lo siguiente:

We began our investigation of spirituality in education by suggesting that our spiritual lives are marked by a need to wrestle with questions of the meaning and purpose of life, of our origin and destiny, and of the ultimate nature and truth of reality. The sheer complexity of spirituality in contemporary [...] makes the need for effective spiritual education all the more urgent. However, this complexity also constitutes a significant stumbling block, since authentic spiritual education requires teachers to be personally engaged in the spiritual quest of humanity, and in possession of appropriate levels of spiritual literacy. As a result, we elected to begin by exploring the intricate landscape of contemporary spirituality and identifying some of its key contours, landmarks and features²². (Wright, 2003, p. 138)

Ahora bien, aquí se optó por un concepto de *espiritualidad* amplio, de talante antropológico, en razón de su carácter abarcador en el momento actual. La *religión* (en una determinada confesión) es una forma de concretar la espiritualidad de modo cultural, como capacidad del ser humano para trascenderse y abrirse a la alteridad y a la novedad que lo sorprenden. En ese orden de ideas, es necesario, entonces, para ejercer un buen discernimiento, recordar las características que la espiritualidad asume hoy en la posmodernidad. Se destacó su rasgo sensible y emotivo. A la par, se mostró su configuración como un giro

20 Porque cuestiona los presupuestos básicos de la fe y la revelación. Como disciplina de frontera, se abre a interrogantes básicos que capacitan al docente de ERE a ese diálogo con las racionalidades contemporáneas, ante las cuales hay que *dar razón de la fe* (Pié-Ninot, 2009). Véase también el estudio de teología fundamental del teólogo colombiano Restrepo Sierra (2000).

21 Sobre este último ítem, véase el libro *Educadores cristianos en la Edad Contemporánea*, de Cárceles Laborde (2012), quien presenta una síntesis de estos personajes.

22 “Comenzamos nuestra investigación de la espiritualidad en la educación al sugerir que nuestras vidas espirituales están marcadas por la necesidad de luchar con las preguntas sobre el significado y el propósito de la vida, de nuestro origen y destino, y de la naturaleza y verdad últimas de la realidad. La gran complejidad de la espiritualidad en lo contemporáneo [...] hace que la necesidad de una educación espiritual efectiva sea aún más urgente. Sin embargo, esta complejidad también constituye un obstáculo importante, ya que la auténtica educación espiritual requiere que los maestros se involucren personalmente en la búsqueda espiritual de la humanidad y en la posesión de niveles apropiados de alfabetización espiritual. Como resultado, elegimos comenzar explorando el intrincado paisaje de la espiritualidad contemporánea e identificando algunos de sus contornos, puntos de referencia y características clave” [traducción de los autores].

hacia la interioridad y se evidenció cómo encuentra un cauce ético comunitario y planetario a través de la conciencia verde. Con base en esta interpretación, los datos estadísticos de la encuesta y la demanda que manifiestan los jóvenes encuestados se comprenden a la luz de este contexto de espiritualidad posmoderna.

Como consecuencia, se postula la necesidad de construir, en el día a día de la clase de religión, una nueva racionalidad que ofrezca un tratamiento a la vez racional y afectivo a los temas de la religión en la escuela. Para no permanecer en una posición solo teórica, se formularon sugerencias, en forma de doce reflexiones orientativas, con una dirigida, como herramienta de reflexión, a las licenciaturas. Su objetivo es reflexionar en función del llamado de los estudiantes encuestados²³.

De todo ello, se desprende una conclusión fundamental, las sociedades contemporáneas viven una mutación religiosa profunda. No solo en la disminución del número de personas que asisten a las prácticas religiosas o litúrgicas de la Iglesia católica, sino en el siguiente sentido: extramuros de la Iglesia, se forja una nueva forma de vivir la religión y de vivir la espiritualidad. La clase de religión, según los datos de la encuesta, está llamada para enseñar de una forma que los jóvenes adquieran la competencia para discernir la manera más adecuada —más humanizadora— de relacionarse con esta dinámica calificada como un giro de la interioridad. Dada la complejidad del desafío, este capítulo subrayó ejes fundamentales que ayudarían a la ERE a encontrar una vía que le permitirá estar a la altura de este reto histórico.

Referencias

- Albado, O. C. (2010). La teología afectiva como modo de conocimiento del pueblo en la pastoral popular del padre Rafael Tello. Una contribución desde Argentina a la teología latinoamericana. *Franciscanum*, 55(160), 24-28.
- Andrés Suárez, E. (2009). *La educación de la interioridad. Una propuesta para secundaria y bachillerato*. Editorial CCS.
- Andrés Suárez, E. y Garcés, C. E. (2017). *La interioridad como paradigma educativo*. PPC Editorial.
- Andrés Suárez, E. y Garcés, C. E. (2018). *La interioridad como oportunidad educativa. Algunos fundamentos y buenas prácticas*. PPC Editorial.
- Artacho López, R. (2009). *Enseñar competencias sobre la religión. Hacia un currículo de Religión por competencias*. Desclée de Brouwer.
- Bastian, J. P. (1997). *La mutación religiosa en América Latina. Para una sociología del cambio social en la modernidad periférica*. Fondo de Cultura Económica.
- Benedicto XVI (2008). Discurso inaugural de su santidad Benedicto XVI. En Consejo Episcopal Latinoamericano, *V Conferencia General de Episcopado Latinoamericano y del Caribe* (pp. 7-24). Centro Episcopal Latinoamericano y Editorial San Pablo. <https://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>
- Benedicto XVI (2013, 16 de enero). *Fides per doctrinam, con la que se modifica la Constitución apostólica Pastor bonus y se traspa la competencia sobre la catequesis de la Congregación para el clero al Consejo pontificio para la promoción de la nueva evangelización* [carta apostólica]. Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost_letters/documents/hf_ben-xvi_apl_20100921_ubicumque-et-semper.html
- Bernard, C. A. (1985). *Teologia affettiva*. Edizioni Paoline.
- Berzosa Martínez, R. (1998). *Nueva era y cristianismo: entre el diálogo y la ruptura*. BAC Editorial.
- Boff, L. (2002). *Espiritualidad. Un camino de transformación*. Editorial Sal Terrae.
- Boff, L. (2015). *Derechos del corazón. Una inteligencia cordial*. Editorial Trotta.
- Boff, L. y Betto, F. (2002). *Mística y espiritualidad*. Editorial Trotta.

23 El último capítulo de este libro se ocupará de una reflexión en torno a la ERE y el currículo.

- Cabarrús, C. R. (2001). *Cuaderno de bitácora, para acompañar caminantes. Guía psico-histórico-espiritual*. Desclée de Brouwer.
- Cabarrús, C. R. (2008). *Haciendo política desde el sin poder. Pistas para un compromiso colectivo según el corazón de Dios*. Desclée de Brouwer.
- Cárceles Laborde, C. (2012). *Educadores cristianos en la Edad Contemporánea. Estudios y antología de textos de siete autores*. BAC Editorial.
- Corbí, M. (2001). *El camino interior. Más allá de las formas religiosas*. Ediciones Del Bronce.
- De la Torre, R. y Martín, E. (2016). Religious Studies in Latin America. *Annual Review of Sociology*, 42(13), 473-492.
- De Hipona, A. (1955). *Obras completas de san Agustín*. BAC Editorial.
- De Sales, F. (1980). *Introducción a la vida devota*. Ediciones Palabra.
- Duch, L. (2006). *Un extraño en nuestra casa*. Editorial Herder.
- Ellacuría, I. (1989). Utopía y profetismo. Un ensayo concreto de soteriología histórica. *Revista Latinoamericana de Teología*, 17, 141-184.
- Fierro Valbuena, A. (2018). *Ética y juventud*. Ediciones Aurora.
- Francisco (2015). *Documentos de la Iglesia, n.º 188. Laudato Si'. "Alabado seas"*. Editorial Paulinas.
- Francisco (2017, 13 de enero). *Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional* [documento preparatorio]. Sínodo de los Obispos. xv Asamblea General Ordinaria, Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/roman_curia/synod/documents/rc_synod_doc_20170113_documento-preparatorio-xv_sp.html
- Francisco (2018). *Documentos de la Iglesia, n.º 205. Exhortación apostólica Gaudete et exsultate. Sobre el llamado a la santidad en el mundo actual*. Editorial Paulinas.
- Frigerio, A. (2016). La ¿"nueva"? espiritualidad: ontología, epistemología y sociología de un concepto controvertido. *Revista de Ciencias Sociales y Religión*, 18(24), 209-231.
- Gagey, J. (2007). *La nouvelle intériorité*. Éditions du Cerf.
- Gomes Lima, P. (2002). El educador reflexivo: notas para la orientación de sus prácticas docentes. *Educación*, 30, 57-67.
- González Bernal, E. (2017). *Místicas medievales. El rostro femenino de la teología*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- González de Cardedal, O. (2015). *Cristianismo y mística*. Editorial Trotta.
- Guerra Gómez, M. (2004). *100 preguntas sobre "New Age". Un catecismo no elemental*. Editorial Monte Carmelo.
- Gutiérrez, G. (1985). *Beber en su propio pozo*. Ediciones Sígueme.
- Iglesias, M. (2013). *La Palabra y las palabras. Pequeño vocabulario hebreo para uso espiritual*. BAC Editorial.
- Jäger, W. (2005). *Adonde nos lleva nuestro anhelo: la mística en el siglo XXI*. Desclée de Brouwer.
- Johnston, W. (2003). *Mística para una nueva era. De la teología dogmática a la conversión del corazón*. Desclée de Brouwer.
- Judd, E. y Mallimaci, F. (2013). *Cristianismos en América Latina. Tiempo presente, historias y memorias*. CLACSO-CROP.
- Lazzarato, M. (2006). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Traficantes de Sueños.
- Libânio, J. B. (2002). *Teología de la revelación a partir de la modernidad*. Ediciones Dabar.
- Mardones, J. M. (2000). *Para comprender las nuevas formas de la religión: la reconfiguración postcristiana de la religión*. Editorial Verbo Divino.
- Mardones, J. M. (2005). El lugar de Dios en tiempos de credulidad. En J. Conill, J. A. Estrada, M. Fraijó, J. Gómez, J. A. Mardones y A. Torres (Eds.), ¿Hay lugar para Dios hoy? (pp. 9-41). PPC Editorial.
- Mardones, J. M. (2006). *Ser cristiano en la plaza pública*. PPC Editorial.
- Martínez Lozano, E. (2015). *Cristianos más allá de la religión. Cristianismo y no-dualidad*. PPC Editorial.
- Melloni, J. (2010). *El Cristo interior*. Editorial Herder.
- Méndez de Vigo, V. (2019). Testimonio: un viaje de esperanza. *Cuadernos. Abrazos de vida. Testimonios de Fe y Justicia*, 213, 12-14.
- Mendonça, J. T. (2016). *Hacia una espiritualidad de los sentidos*. Fragmenta.

- Metz, J. B. (2013). *Por una mística de ojos abiertos. Cuando irrumpe la espiritualidad*. Editorial Herder.
- Pals, D. (2008). *Ocho teorías sobre la religión*. Editorial Herder.
- Pié-Ninot, S. (2009). *La teología fundamental. Dar razón de la esperanza (1Pe 3:15)*. Secretariado Trinitario.
- Pollo, M. (2011). *Los jóvenes y lo sagrado. La experiencia religiosa de los jóvenes en el umbral del siglo XXI*. Editorial CCS.
- Restrepo Sierra, A. (2000). *La revelación según René Latourelle*. Pontificia Universidad Gregoriana.
- Rico Salazar, J. (1984). *Las canciones más bellas de Colombia*. Centro Editorial de Estudios Musicales.
- Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I. Siglo XXI Editores*.
- Robert, S. (1997). *Une autre connaissance de Dieu. Le discernement chez Ignace de Loyola*. Éditions du Cerf.
- Sánchez Ramos, L. (2018). Meditaciones guiadas para el aula. En E. Andrés Suárez y C. E. Garcés (Coords.), *La interioridad como oportunidad educativa. Algunos fundamentos y buenas prácticas* (pp. 147-182). PPC Editorial.
- Scola, J. (2017). A teledramaturgia bíblica pela TV Record: sentidos e mediações a partir da produção da mensagem. *Ciências Sociais e Religião*, 19(27), 47-71. <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/csr/article/view/12496>
- Singer, P. (2017). *Vivir éticamente. Cómo el altruismo eficaz nos hace mejores personas*. Paidós.
- Tamayo Acosta, J. J. (2017). *Teologías del sur. El giro descolonizador*. Editorial Trotta.
- Taylor, C. (2002). *Varieties of religion today. W. James revisited*. Harvard University Press.
- Tertuliano (1956). *De carne Christi*. En J. P. Mahé (Ed.), *La chair du Christ. Tome I: Sources Chrésiennes*. Éditions du Cerf.
- Tisdell, E. J. (2007). In the New Millennium: The Role of Spirituality and the Cultural Imagination in Dealing with Diversity and Equity in the Higher Education Classroom. *Teachers College Record*, 109(3), 531-560.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2015). *Pasión por educar*. Ediciones Khaf.
- Torralba, F. (2018). *Y, a pesar de todo, creer*. PPC Editorial.
- Uríbarri Bilbao, G. (2017). *La mística de Jesús. Desafío y propuesta*. Editorial Sal Terrae.
- Uríbarri Bilbao, G. (2018). *Teología de ojos abiertos. Doctrina, cultura y evangelización*. Editorial Sal Terrae.
- Vázquez Borau, J. L. (2010). *La inteligencia espiritual o el sentido de lo sagrado*. Desclée de Brouwer.
- Vela, J. A. (1986). *Reiniciación cristiana: respuesta al bautismo "sociológico"*. Editorial Verbo Divino.
- Wright, A. (2003). *Spirituality and education*. Routledge.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual. La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza & Janés Editores.

Capítulo 4. Educación religiosa escolar y lectura de la Biblia

José María Siciliani Barraza
Jorge Alonso Espinosa Bernal

Comprender el valor de una obra no puede reducirse a despejar su estructura o a relacionarla con su autor. Es la relación mutua entre escritor y lector lo que hay que analizar.

Vincent Jouve, *La lectura*

En cierto modo la Biblia crece con el lector que la lee
Gregorio Magno, *Homélie sur Ézéchiél*

Introducción

Dentro de las preguntas de la encuesta, hubo algunas relacionadas con la lectura de la Biblia. Su presencia en la investigación se justificó, en parte, por un rasgo de los destinatarios: estudiantes de undécimo grado de colegios católicos en Colombia. Desde este contexto, es legítimo suponer que la Biblia juega un papel significativo en la enseñanza de la ERE confesional católica brindada en estos establecimientos educativos. Las preguntas, no obstante, no aludieron al rol que la Biblia tiene en las clases de religión. Se interrogó también a los jóvenes sobre la frecuencia con la que leen las Sagradas Escrituras. Las preguntas indagaron sobre la existencia de otros espacios diferentes a los de la clase de religión donde los estudiantes encuestados tienen la oportunidad de entrar en contacto con la Biblia. Algunas de estas preguntas se referían a la clase de religión y el texto sagrado, al interrogar sobre las competencias por desarrollar en la enseñanza religiosa y los logros alcanzados por la clase de religión, a la hora de poner en relación los relatos bíblicos de la creación con algunas teorías científicas contemporáneas sobre el origen del universo.

Por lo tanto, con base en los datos arrojados por la encuesta, se postulará una hipótesis que articulará estos resultados para dar aportes —desde dos perspectivas precisas— al desempeño didáctico de los docentes de religión. En primer orden, después de analizar la actitud de los jóvenes encuestados hacia la Biblia, habrá que situar la problemática de su lectura en un contexto más amplio: la crisis actual de la lectura en el mundo juvenil. En segundo lugar, al tener en cuenta las dificultades que expresan los jóvenes encuestados para leer la Biblia, la hipótesis interpretativa intentará desarrollarse de tal forma que contribuya con propuestas concretas a las actividades didácticas de los docentes de ERE, al momento de trabajar las escrituras en sus clases.

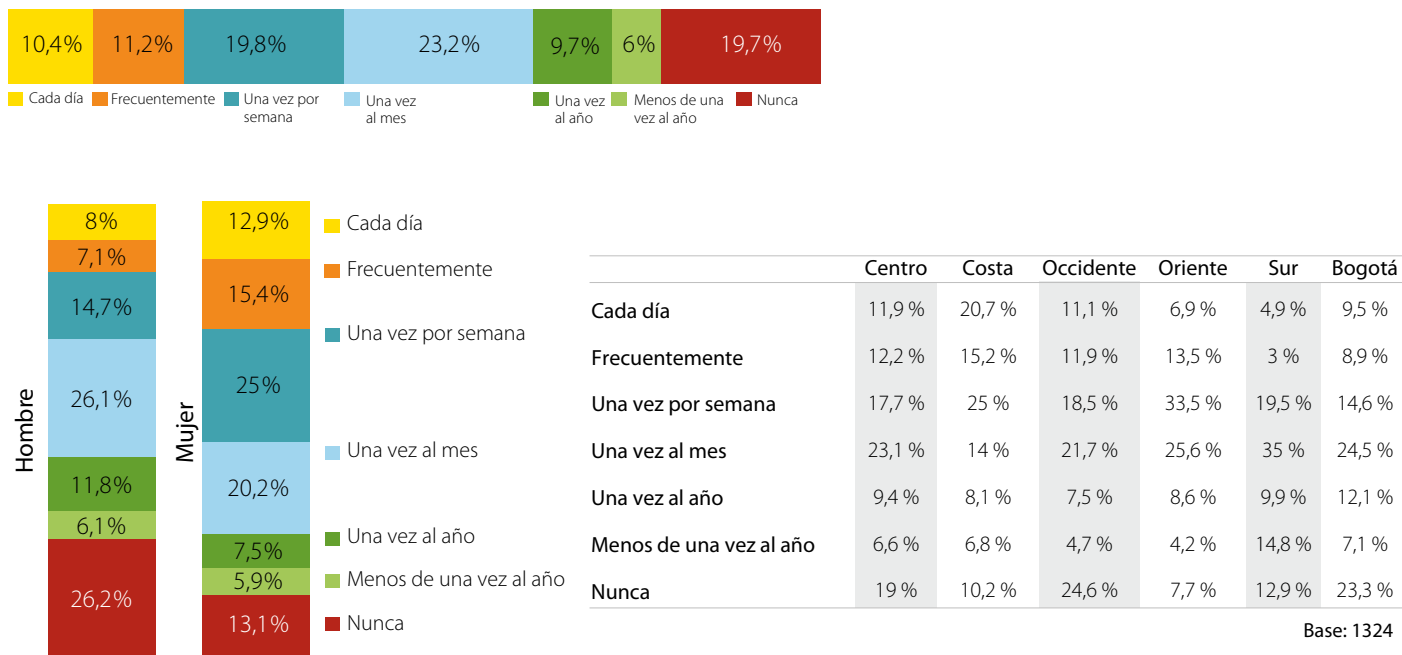
Análisis estadístico-descriptivo

Para desarrollar este capítulo, se escogieron las siguientes preguntas: 45, 47, 48, 50, 51, 52, 53 y 77, debido a la temática estudiada.

Pregunta 45

La pregunta 45 se formuló así: ¿Con qué frecuencia tienes la ocasión de leer o de escuchar un texto bíblico?

Gráfica 1. Pregunta 45. ¿Con qué frecuencia tienes la ocasión de leer o de escuchar un texto bíblico?



En la gráfica 1, las posibilidades de respuesta trazan un espectro que refleja, en un extremo positivo, una frecuencia diaria (cada día), hasta el extremo negativo opuesto, en donde la opción escogida fue *nunca*. Las respuestas susceptibles de ubicarse en el extremo positivo, en el sentido exacto de una frecuencia de lectura que va de la práctica diaria a una sola práctica mensual, agrupan un total del 64,6 % de los estudiantes encuestados. Quienes leen la Biblia una vez al año, menos de una vez al año o nunca, equivalen al 35,4 % restante.

Se presenta otra diferencia cuando se observa en la gráfica la frecuencia de lectura discriminada entre mujeres y hombres. Las mujeres leen con regularidad la Biblia. En el extremo positivo, el porcentaje de muchachas que lo hacen alcanza el 73,3 %, mientras que el de los muchachos es del 55,9 %. Esto da una diferencia significativa del 17,4 %.

Desde el punto de vista de las regiones del país, la costa norte de Colombia, en el mar Caribe, es donde

los jóvenes encuestados leen la Biblia con más frecuencia (20,7 %), en contraste con la zona sur del país, donde es más baja, con el 4,9 %; lo que presenta una diferencia porcentual del 15,8 %. Esta comparación se establece también con la región de Bogotá, donde se da la segunda frecuencia más baja de lectura (9,5 %), cuya diferencia porcentual es del 11,27 %. Este último dato sobre Bogotá es significativo, dada la densidad de población que caracteriza a la ciudad capital de Colombia, la cual cuenta con un poco más de siete millones de habitantes, según el último censo del año 2018.

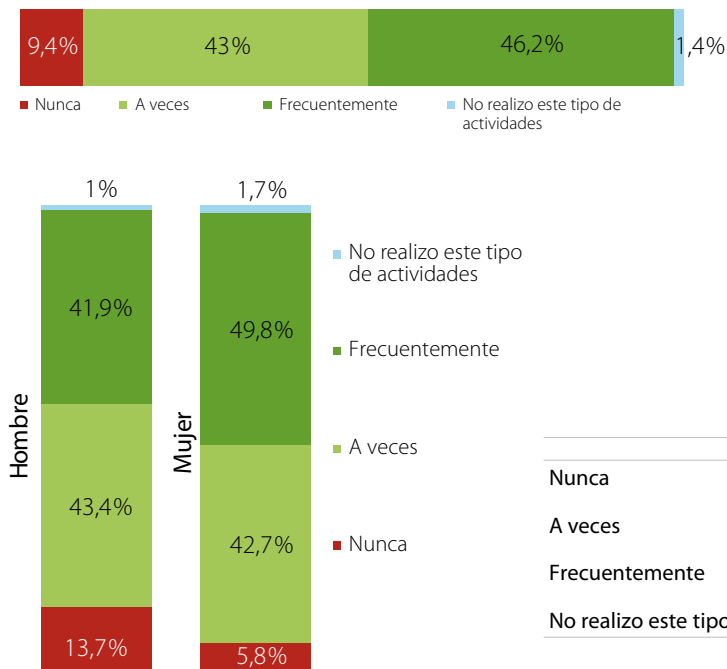
Pregunta 47

Esta pregunta indagó por la frecuencia con la que los estudiantes encuestados leen, escuchan o estudian la Biblia. A diferencia de la anterior, se buscó averiguar en qué ambientes se realiza dicha lectura. La pregunta se formuló así: ¿En qué ambiente tienes la ocasión de

leer, escuchar o estudiar un texto bíblico? La pregunta tuvo nueve opciones:

1. En el colegio.
2. Con los amigos.
3. Con un especialista.
4. En reunión de grupos juveniles.
5. En la familia.
6. En la parroquia.
7. Solo.
8. En internet.
9. En otro ambiente.

Gráfica 2. Pregunta 47. *En el colegio, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?*



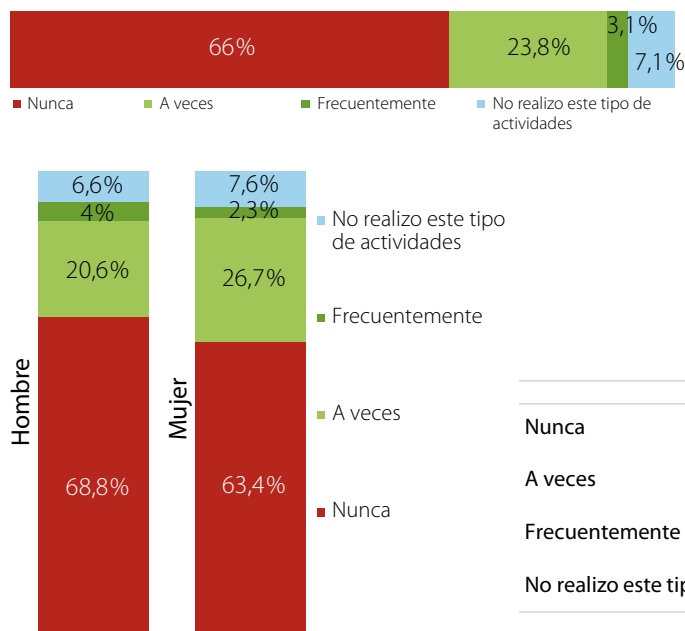
	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	6,2 %	9,6 %	15,8 %	1 %	7,9 %	9,9 %
A veces	39,2 %	31,2 %	36,1 %	55,5 %	45,3 %	45,4 %
Frecuentemente	53,5 %	59,2 %	48,1 %	39,7 %	46,9 %	43,1 %
No realizo este tipo de actividades	1,2 %	-	-	3,8 %	-	1,6 %

Base: 1045

Los jóvenes encuestados que dicen no realizar *nunca* o *casi nunca* en el colegio la lectura, escucha o estudio de un texto bíblico corresponde al 10,8 %. En cambio, los que señalan *a veces* o *frecuentemente* suman el 89,2 %. Este dato concuerda con el porcentaje de las regiones del país, que respondieron a la opción *frecuentemente*, superior al 43 % (a excepción de la región sur con el 39,7 %).

Desde la mirada por regiones, en la costa norte caribeña, se percibe una diferencia porcentual con las otras regiones, respecto a la opción *frecuentemente*. Si se compara el 59,2 % obtenido en la costa Caribe con las demás zonas del país, se aprecian estas diferencias porcentuales: con el centro, resulta un 5,75 %; con el occidente del país, la diferencia es del 11,1 %; con el oriente, es del 19,5 %; con el sur, es del 12,3 % y con Bogotá, el 16,1 %.

Gráfica 3. Pregunta 47. *Con los amigos, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?*



	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	63,7 %	57 %	65,5 %	70,9 %	67,2 %	65,9 %
A veces	24,9 %	26,6 %	27 %	18,3 %	22 %	23,4 %
Frecuentemente	5,2 %	8,9 %	3,7 %	1 %	4,2 %	2 %
No realizo este tipo de actividades	6,1 %	7,5 %	3,7 %	9,8 %	6,7 %	8,7 %

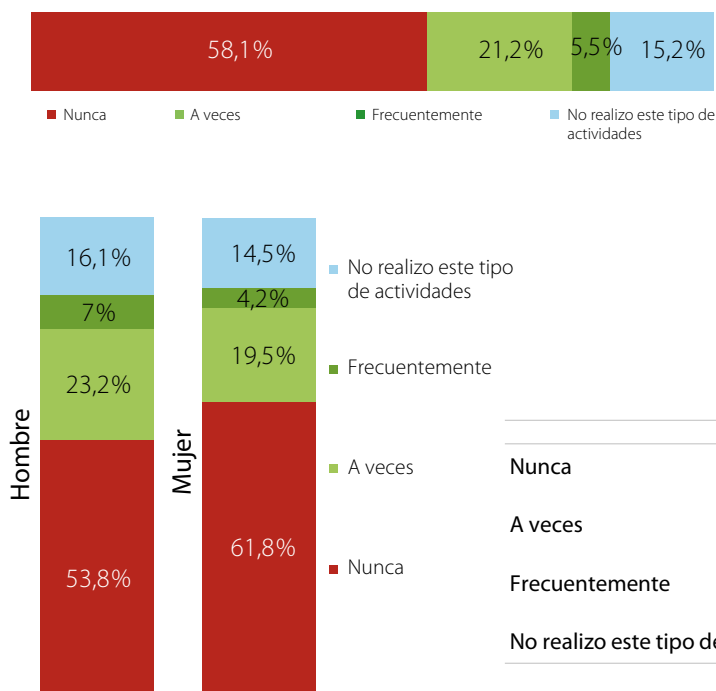
Base: 1015

Los estudiantes que escogieron las opciones *nunca* o *no realizo esta clase de actividades* suman un total del 73,1 %. Quienes afirman leer la Biblia con los amigos *muy frecuentemente* o *a veces* suman el 26,9 %. Un dato llamativo es la diferencia entre muchachos y muchachas, con relación a la opción *frecuentemente*. En efecto, los muchachos que leen la Biblia con sus

amigos sumaron el 4 %, mientras que las muchachas sumaron el 2,3 %.

La región de Colombia con el más alto porcentaje en la opción *nunca* fue el oriente colombiano (región de los llanos orientales), con el 70,9 %, y la que obtiene el más *alto* es la región de la costa Caribe con el 8,9 %.

Gráfica 4. Pregunta 47. *Con un especialista, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?*



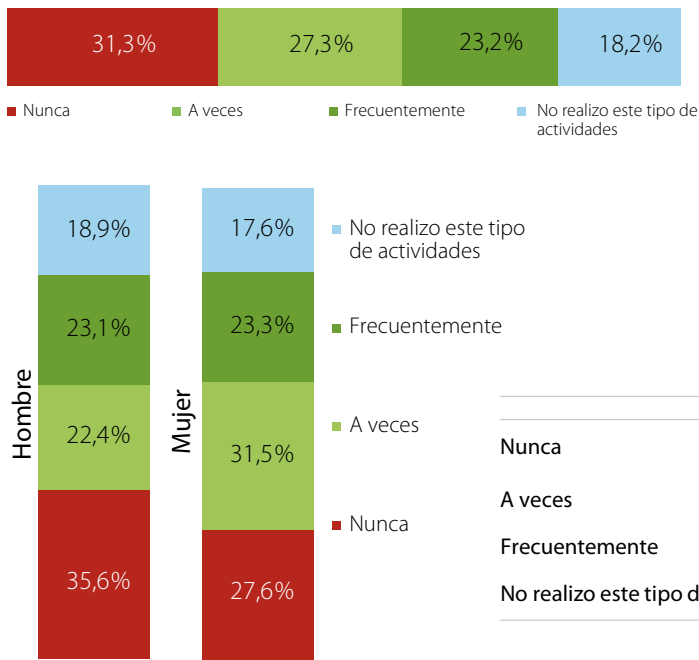
	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	60,4 %	60,8 %	53 %	66,9 %	66,6 %	56 %
A veces	16,9 %	10,7 %	29,7 %	16,9 %	10,2 %	20,4 %
Frecuentemente	7,8 %	12 %	3,7 %	3,1 %	12,7 %	5,9 %
No realizo este tipo de actividades	14,9 %	16,4 %	13,6 %	13,1 %	10,5 %	17,7 %

Base: 1013

Según lo muestra esta gráfica, el 58,1 % de los estudiantes encuestados no tiene oportunidad de leer o estudiar la Biblia con un especialista. Solo el 5,5 % manifiesta tener la ocasión de hacerlo. El valor por géneros revela que, entre las estudiantes encuestadas,

el 61,8 % nunca tiene oportunidad de estar acompañada por un especialista al leer o estudiar la Biblia, mientras que, en los muchachos, el porcentaje es menor (53,8 %). Esto da como resultado una diferencia porcentual del 8 % entre ambos géneros.

Gráfica 5. Pregunta 47. *en reuniones de grupos juveniles, ¿En qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?*



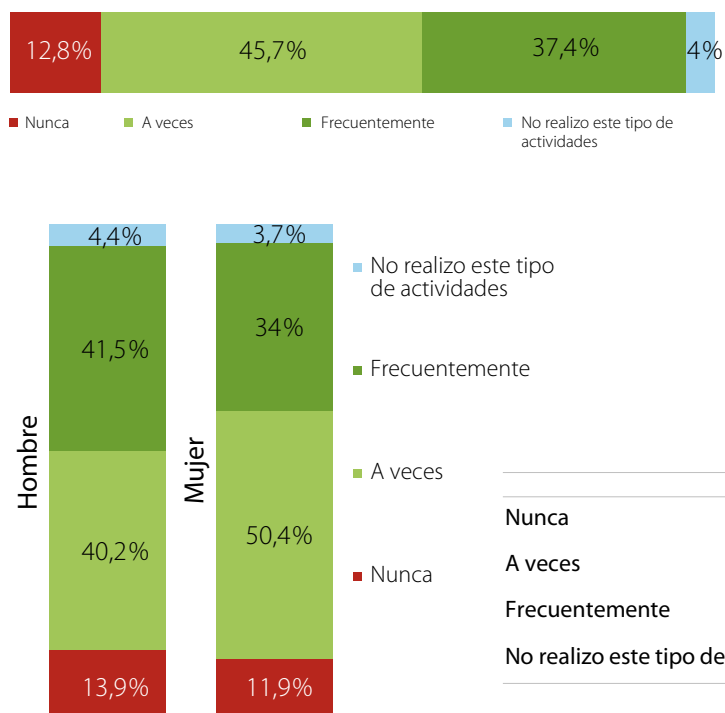
	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	39,6 %	28,7 %	23,5 %	17,6 %	40,5 %	41,4 %
A veces	25 %	21,6 %	29,6 %	32 %	22,5 %	25 %
Frecuentemente	20,8 %	34,8 %	26,1 %	35,6 %	31,1 %	13,4 %
No realizo este tipo de actividades	14,6 %	15 %	20,9 %	14,8 %	5,8 %	20,2 %

Base: 1020

La respuesta a esta pregunta revela que la mitad de los estudiantes encuestados (50,2 %) tiene la ocasión de leer la Biblia en grupos juveniles. La otra mitad *nunca* lo hace. La encuesta revela también que más muchachos que muchachas realizan esta actividad.

Para ellos, es de 35,6 % y, para ellas, es de 27,6 %; lo que implica una diferencia porcentual del 8 %. El oriente de Colombia aparece como la región donde se lleva a cabo, con más frecuencia, la lectura de las Sagradas Escrituras en grupos juveniles (35,6 %).

Gráfica 6. Pregunta 47. *En la familia, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?*



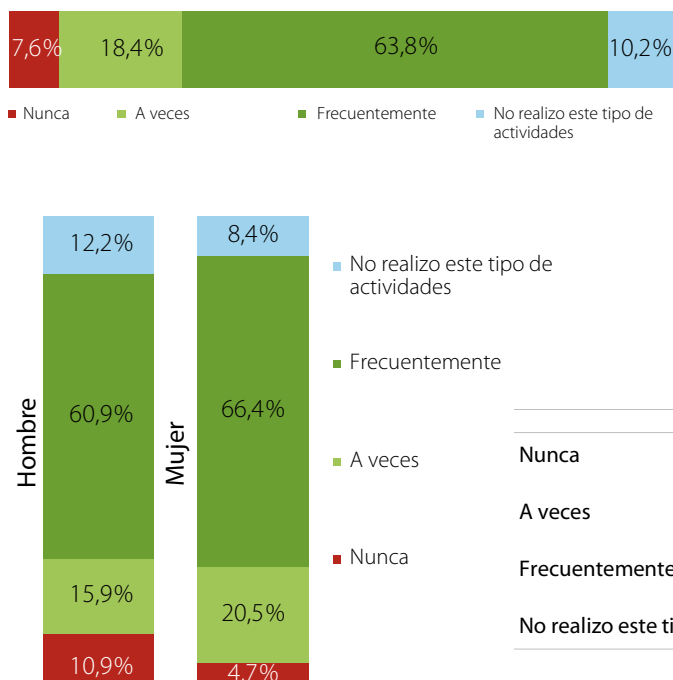
	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	12,6 %	18,9 %	13,4 %	10,4 %	18,3 %	12,4 %
A veces	44,8 %	40,8 %	37,6 %	50,9 %	31,9 %	51,1 %
Frecuentemente	39,3 %	33,6 %	44,1 %	32,9 %	43,9 %	34,2 %
No realizo este tipo de actividades	3,3 %	6,7 %	4,9 %	5,7 %	5,9 %	2,3 %

Base: 1028

Reunidos los porcentajes de las opciones *a veces* y *frecuentemente*, se obtiene un total del 83,1 % de estudiantes, en cuyas familias se lee la Biblia. Si las

diferencias no son significativas a modo estadístico, de todas maneras, la región donde se lee con frecuencia la Biblia en familia es el sur del país, con el 43,9 %.

Gráfica 7. Pregunta 47. *En la parroquia, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?*



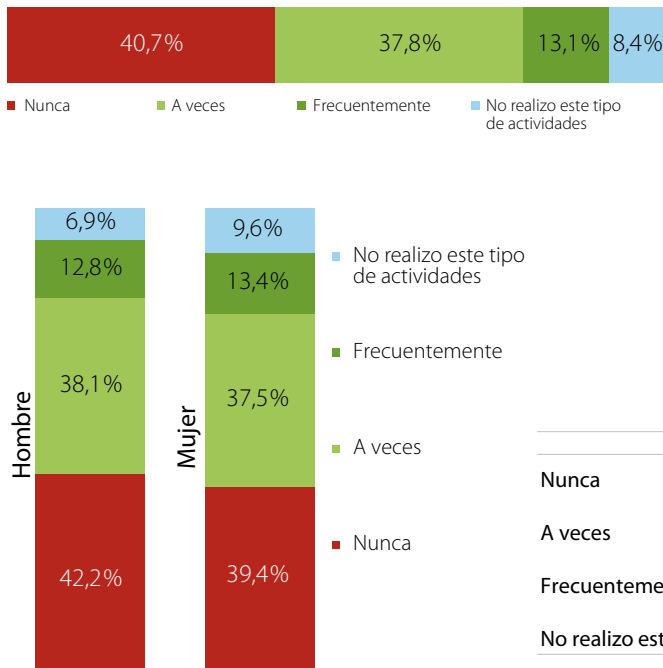
	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	10,2 %	10,5 %	6 %	4 %	12 %	9 %
A veces	17,7 %	21,7 %	22,2 %	12,5 %	13,6 %	18,2 %
Frecuentemente	59,5 %	56 %	63,5 %	73,6 %	58,4 %	62,2 %
No realizo este tipo de actividades	12,6 %	11,8 %	8,3 %	9,8 %	16 %	10,6 %

Base: 1043

La opción *frecuentemente* es la que mayor nivel alcanza (63,8 %). Las respuestas dadas por las muchachas permiten deducir una diferencia porcentual con respecto a las respuestas de los muchachos del

5,5 %. En ambos géneros, la experiencia de lectura, escucha o estudio de la Biblia dentro de la parroquia supera el 60 %.

Gráfica 8. Pregunta 47. *Solo*, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?

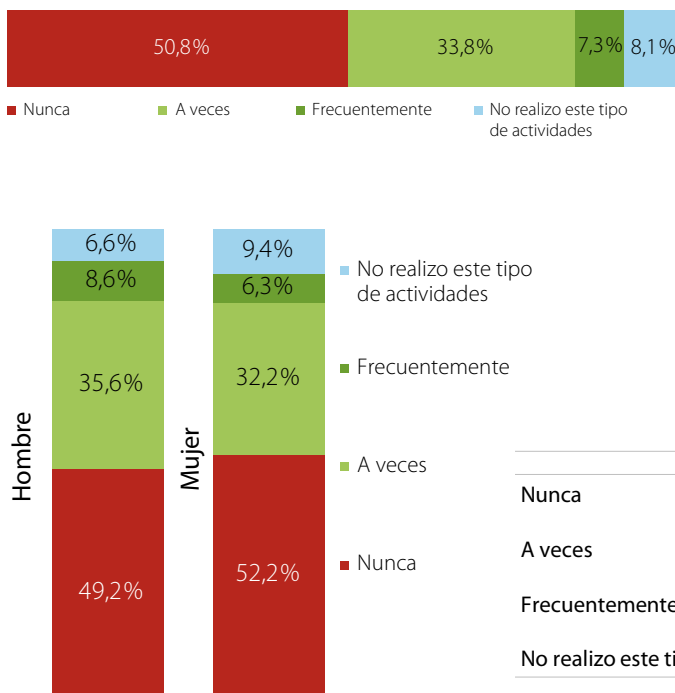


	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	37,7 %	35,5 %	34,7 %	44,8 %	44,9 %	45,1 %
A veces	39,5 %	36,6 %	43,2 %	33,9 %	31,8 %	35,4 %
Frecuentemente	14,7 %	24,2 %	14,8 %	9,8 %	21,3 %	10,9 %
No realizo este tipo de actividades	8,1 %	3,7 %	7,4 %	11,5 %	2 %	8,6 %

Base: 1020

De los estudiantes encuestados, el 13,1 % lee la Biblia en solitario con frecuencia, contra el 40,7 % que afirma nunca hacerlo.

Gráfica 9. Pregunta 47. *En internet*, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?



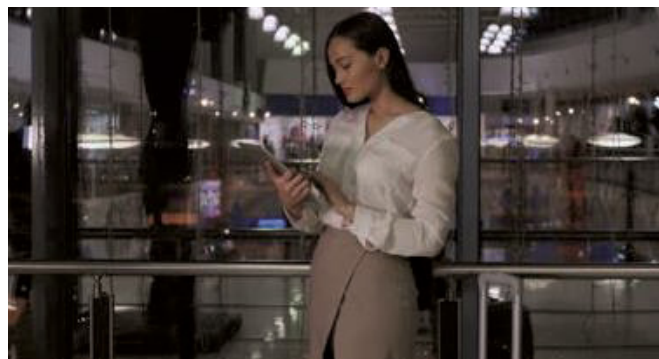
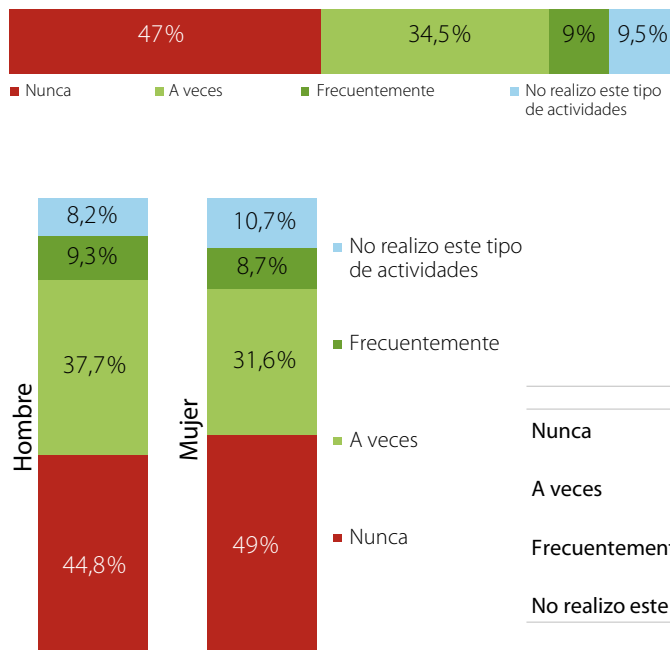
	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	49,2 %	52,4 %	55,5 %	48,1 %	54,1 %	48,6 %
A veces	34,7 %	33,6 %	23,5 %	37,3 %	37,9 %	39,6 %
Frecuentemente	10,4 %	8,5 %	9,9 %	4 %	8 %	5,7 %
No realizo este tipo de actividades	5,8 %	5,5 %	11,1 %	10,5 %	-	6,2 %

Base: 1024

El 7,3 % de los estudiantes lee *frecuentemente* la Biblia en internet y el 33,8 % afirma hacerlo *a veces*. De este grupo, se obtiene un total del 41,1 % de estudiantes

que recurren a la web para leer o estudiar la Biblia. Los muchachos aventajan en esta práctica a las muchachas, con una ligera diferencia porcentual del 3,4 %.

Gráfica 10. Pregunta 47. *Otro ambiente, ¿en qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?*



	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Nunca	47,7 %	34,6 %	48 %	50,2 %	52,1 %	46 %
A veces	34,8 %	40,6 %	34,2 %	33 %	39,6 %	34,2 %
Frecuentemente	9,6 %	13 %	11,4 %	7 %	4,2 %	7,5 %
No realizo este tipo de actividades	7,8 %	11,7 %	6,3 %	9,8 %	4,2 %	12,3 %

Base: 997

Quienes nunca leen la Biblia en otros ambientes y quienes no realizan este tipo de actividades suman el 56,5 %. Vale la pena contrastar este dato con el 9 % que expresa leer la Biblia *frecuentemente* en otros ambientes diferentes a los que menciona la encuesta.

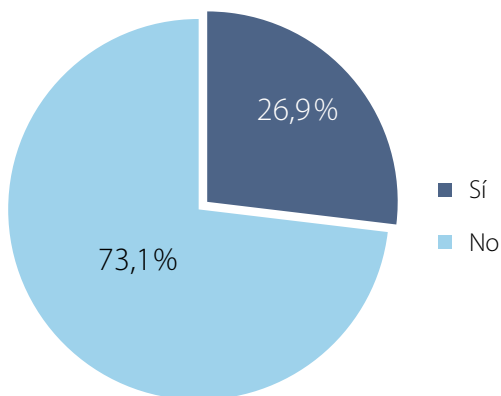
en los cuales te sucede que abres, lees o escuchas la Biblia? En caso de una respuesta afirmativa, la encuesta invitó a precisar la repuesta con otra interrogante (*Ya que tu respuesta es afirmativa, ¿podrías precisar esos ambientes?*) (gráfica 11).

Preguntas 48 y 49

El contenido de esta pregunta se formuló así: ¿Existen otros ambientes, otros momentos u otros contextos

Gráfica 11. Preguntas 48 y 49

48. ¿Existen otros ambientes, otros momentos u otros contextos en los cuales te sucede que abres, lees o escuchas la Biblia?

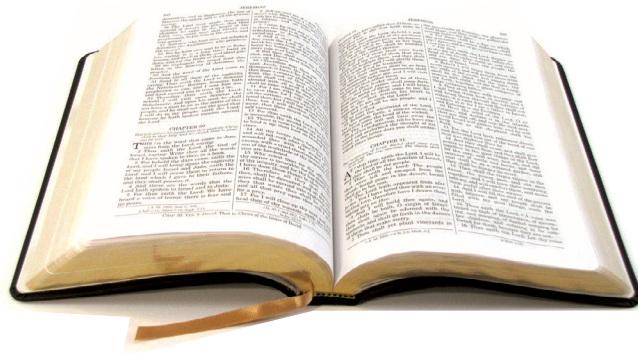
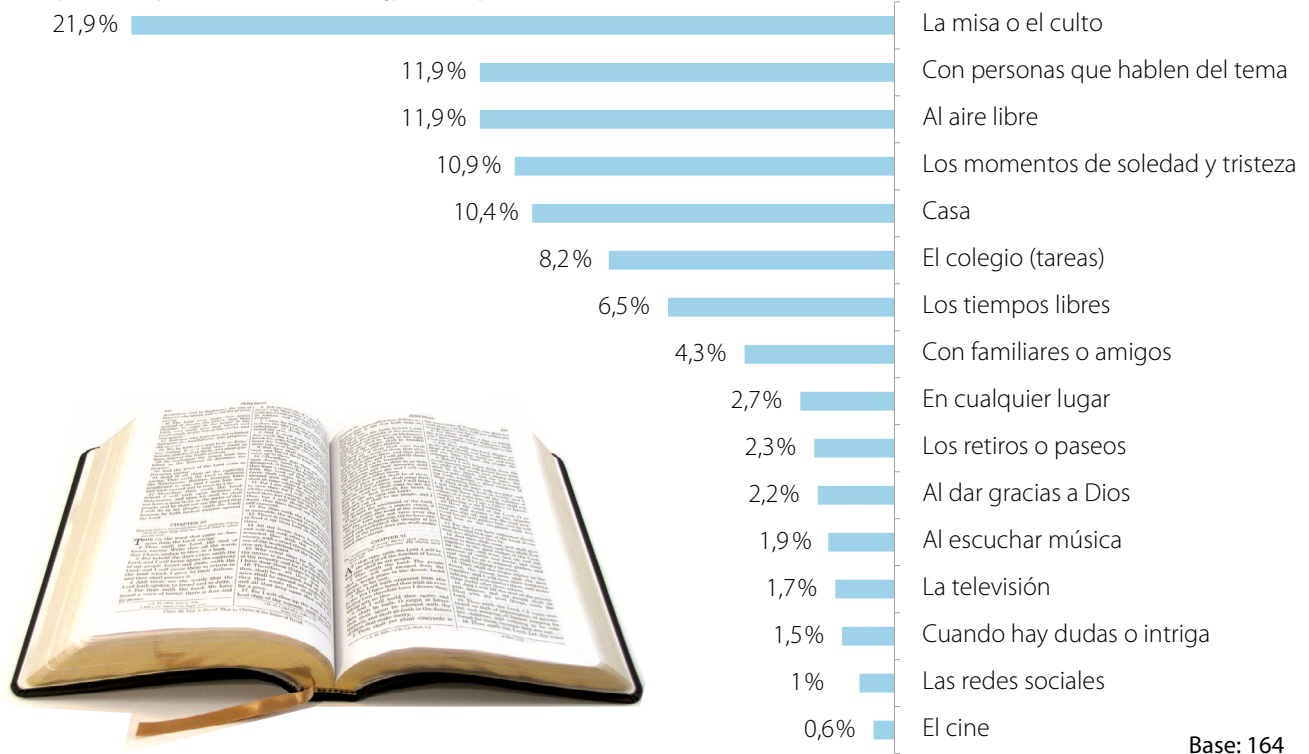


	Masculino	Femenino
Sí	22,1 %	32,6 %
No	77,9 %	67,4 %

	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Sí	24 %	26,8 %	29,1 %	31,3 %	19,9 %	24,7 %
No	76 %	73,2 %	70,9 %	68,7 %	80,1 %	75,3 %

Base: 717
Continúa...

49. Ya que tu respuesta es afirmativa, ¿podrías precisar esos ambientes?



El 71,3% de los estudiantes encuestados afirma no leer la Biblia en otros ambientes diferentes al de la clase de religión. El 26,9% de quienes respondieron que sí, corresponde al otro ambiente o contexto en donde ellos suelen leer o escuchar la Biblia (*la misa, el culto*) o cuando se encuentran con personas que hablan del tema.

Pregunta 50

El contenido de esta pregunta (gráfica 12) se refiere a comprensiones de la Biblia. La pregunta se formuló

así: *Según tu opinión, la Biblia...* Para darle respuesta, la encuesta presentó estas opciones:

1. Fue escrita por Dios.
2. Fue dictada por Dios a los hombres.
3. Fue inspirada por Dios y escrita por los hombres.
4. Fue escrita por los hombres sin inspiración divina.

Gráfica 12. Pregunta 50. Según tu opinión, la Biblia...

Fue escrita por los hombres sin inspiración divina: 9,7%
Fue inspirada por Dios y escrita por los hombres: 63,2%
Fue dictada por Dios a los hombres: 11,3%
Fue escrita por Dios: 3,7%

	Masculino	Femenino	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
Fue escrita por Dios	3,5 %	3,9 %	4 %	3,4 %	4,5 %	4,8 %	1,6 %	2,6 %
Fue dictada por Dios a los hombres	10,2 %	12,4 %	14,1 %	21,8 %	12,3 %	6,9 %	10,7 %	9,8 %
Fue inspirada por Dios y escrita por los hombres	58,5 %	68 %	63,6 %	61,9 %	60,9 %	75,5 %	62,6 %	59,9 %
Fue escrita por los hombres sin inspiración divina	14,5 %	4,6 %	8,2 %	9,4 %	6,3 %	3,6 %	6,6 %	15,5 %

* 12,1 % Ninguna de las anteriores

El 63,2 % optó por la tercera opción: la Biblia fue inspirada por Dios y escrita por los hombres. Este valor, superior a la mitad de los encuestados, no baja del 59 % en ninguna de las regiones. Quienes miran a la Biblia como un dictado hecho por Dios o como una obra escrita por Dios directamente suman un total del 15 %.

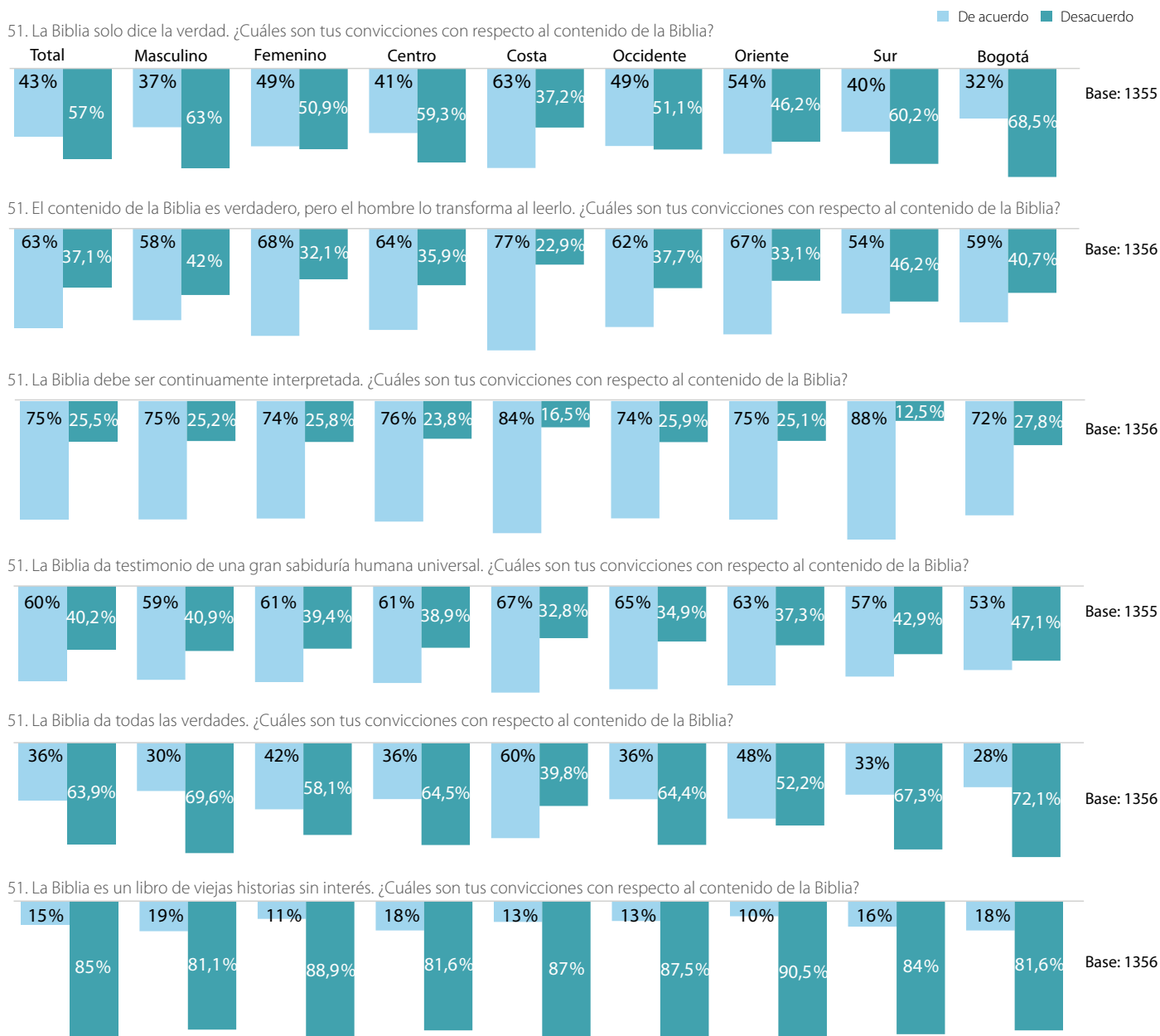
Pregunta 51

El objetivo de esta pregunta se refiere al contenido fiable o no de la Biblia (gráfica 13). La pregunta se formuló así: *¿Cuáles son tus convicciones con respecto*

al contenido de la Biblia? La encuesta presentó las siguientes opciones:

1. La Biblia solo dice la verdad.
2. El contenido de la Biblia es verdadero, pero el hombre lo transforma al leerlo.
3. La Biblia debe ser continuamente interpretada.
4. La Biblia da testimonio de una gran sabiduría humana universal.
5. La Biblia da todas las verdades.
6. La Biblia es un libro de viejas historias sin interés.

Gráfica 13. Pregunta 51



El 57 % rechaza la afirmación según la cual la Biblia solo dice la verdad. Por su parte, el 63 % considera que el contenido de la Biblia es verdadero, pero que el hombre lo transforma al leerlo. El 75 % afirma la necesidad de interpretar continuamente las Sagradas Escrituras, mientras que el 60 % reconoce en el texto sagrado el testimonio de una gran sabiduría universal. Solo el 36 % cree que la Biblia brinda todas las verdades. Un reducido porcentaje del 15 % cree que es un libro de viejas historias sin interés.

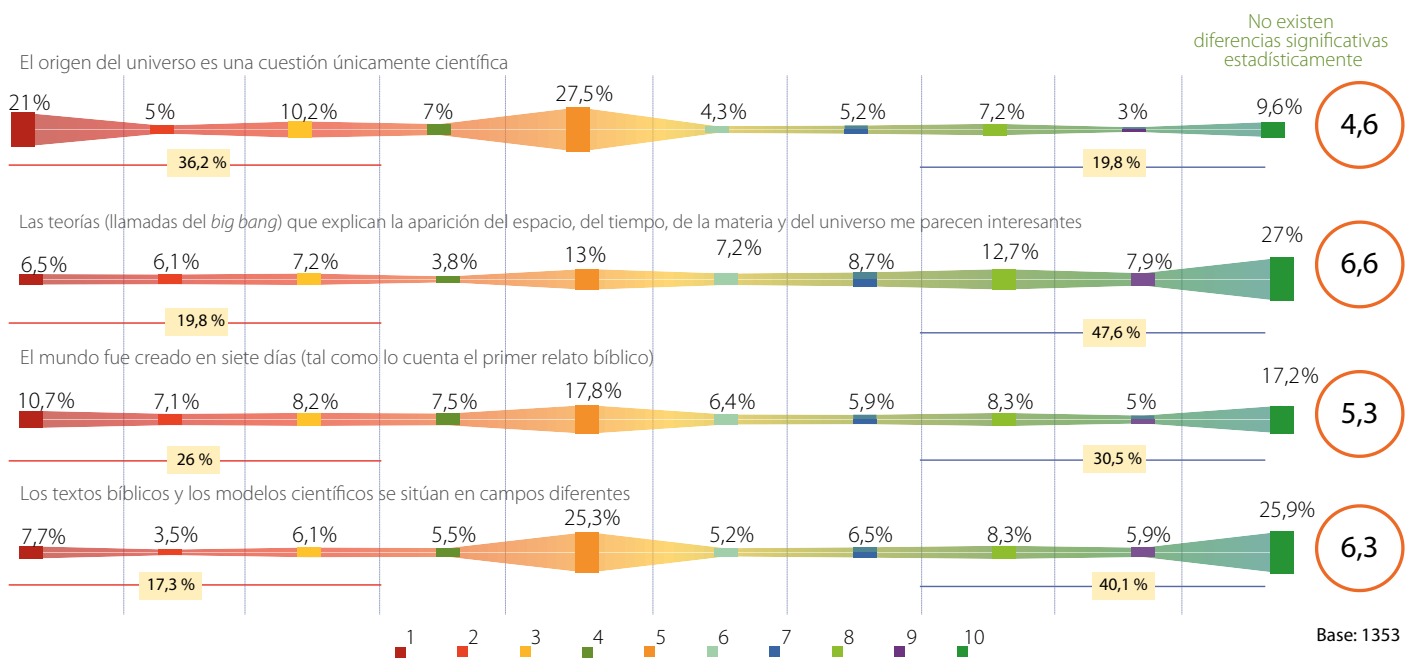
Pregunta 52

Esta pregunta (gráfica 14) deja en evidencia una posible tensión entre ciencia y fe, como se vio en el capítulo

4. La pregunta se formuló así: *Evalúa estas diferentes afirmaciones sobre una escala de 1 (si es falso) a 10 (si es verdadero)*. La lista de afirmaciones propuestas a los estudiantes encuestados fue la siguiente:

1. El origen del universo es una cuestión únicamente científica.
2. Las teorías (llamadas del *big bang*) que explican la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo me parecen interesantes.
3. El mundo fue creado en siete días (tal como lo cuenta el primer relato bíblico).
4. Los textos bíblicos y los modelos científicos se sitúan en campos diferentes.

Gráfica 14. Pregunta 52. Evalúa estas diferentes afirmaciones sobre una escala de 1 (si es falso) a 10 (si es verdadero)



En lo que se refiere a la temática específica de este capítulo, el 40,1 % (el conjunto de respuestas inclinadas hacia el polo verdadero de la escala) piensa que los *relatos bíblicos* y los *relatos científicos* se sitúan en campos diferentes. Por el contrario, el 17,3 % se inclina por una respuesta situada en el polo falso de la escala.

A esta observación estadística conviene agregar tres indicaciones sugestivas: (1) el 19,8 % de los encuestados cree que la creación del universo es una cuestión exclusivamente científica; (2) el 47,6 % afirma que las teorías del *big bang* son interesantes y (3) el 35,5 % acepta la creación en siete días, como relata la Biblia.

Preguntas 53

Esta pregunta es de interés en este capítulo porque interroga sobre el estudio comparativo de los modelos científicos sobre el origen del universo y los relatos bíblicos de la creación del mundo. La pregunta invitó a los estudiantes encuestados a responder en una escala de 1 a 10 si las afirmaciones presentadas corresponden o no a sus puntos de vista. Las preguntas son:

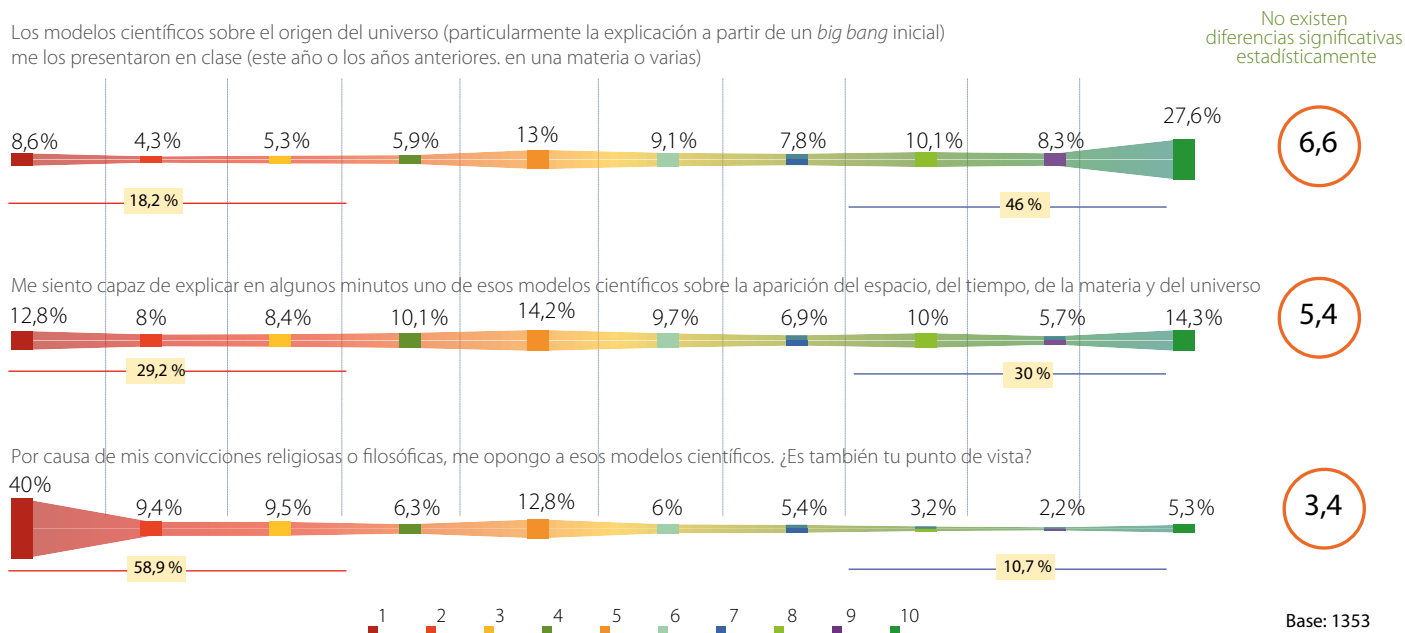
bíblicos de la creación del mundo. La pregunta invitó a los estudiantes encuestados a responder en una escala de 1 a 10 si las afirmaciones presentadas corresponden o no a sus puntos de vista. Las preguntas son:

Cuadro 1. Pregunta 53

Los modelos científicos sobre el origen del universo	Relatos bíblicos de la creación
Los modelos científicos sobre el origen del universo (particularmente la explicación a partir de un <i>big bang</i> inicial) me los presentaron en clase (este año o en años anteriores, en una materia o en varias).	Los relatos de creación en la Biblia me los presentaron en clase (este año o en años anteriores, en una materia o en varias).
Me siento capaz de explicar, en algunos minutos, uno de esos modelos científicos sobre la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo.	En la clase de religión aprendí cómo analizar esos relatos de creación.
Por causa de mis convicciones religiosas o filosóficas, me opongo a esos modelos científicos.	Me siento capaz de explicar, en unos minutos, el contenido, el sentido y el estilo de esos relatos bíblicos de creación.

La gráfica 15, que representa las respuestas obtenidas, revelan los siguientes resultados:

Gráfica 15. Pregunta 53. ¿Es también tu punto de vista? Sobre una escala de 0 (no lo es) a 10 (sí lo es)



Conviene destacar dos datos. Por un lado, el 23 % de los estudiantes encuestados se ubica en la franja que va del 8 al 10; es decir, quienes afirman sentirse capaces de explicar el contenido, el sentido y el estilo de los relatos bíblicos. En cambio, el porcentaje de los

que se sienten capaces de explicar algunos de los modelos científicos sobre el origen del universo es mayor (30 %), con una diferencia porcentual del 7 %. Por otro lado, el 26,8 % reconoce que aprendió a analizar los relatos bíblicos de creación en clase de religión,

aunque un porcentaje mayor (36,6 %) reconoce que presentaron estos relatos en dicha clase.

Pregunta 77

Esta pregunta interrogó a los estudiantes sobre las competencias que a su juicio debía desarrollar la clase de religión en orden de prioridad. La pregunta se formuló así: *¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes? Enuméralas desde 1 a 11 por orden de importancia.* La pregunta ofreció las siguientes once alternativas que se presentan en el orden de preferencia establecido por los estudiantes encuestados, Gráfica 17.

1. Descodificar el modo de relación con lo religioso.
2. Explicitar el sentido de los símbolos y de los ritos.

3. Explorar y descifrar diferentes formas de expresión literaria y artística.
4. Discernir los niveles de realidad y de lenguaje.
5. Practicar el diálogo ecuménico, interreligioso e interconviccional.
6. Interrogar y dejarse interrogar por las ciencias humanas.
7. Practicar el análisis histórico.
8. Practicar el cuestionamiento filosófico.
9. Leer y analizar los textos bíblicos.
10. Construir una argumentación ética.
11. Discernir y analizar la dimensión social de la vida humana.

Gráfica 16. Pregunta 77. ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes?



De los datos arrojados por la encuesta, cabe destacar que la competencia relacionada con la Biblia (*Leer y analizar los textos bíblicos*) ocupó el noveno lugar en el orden de preferencia. Pero como se puede notar

fácilmente, entre esta competencia (*Leer y explicar los textos bíblicos*) y la que obtuvo el lugar preferencial (*Descodificar el modo de relación con lo religioso*) solo existe una diferencia porcentual del 0,8 %.

Algunos datos relevantes de la interpretación

Los datos estadísticos muestran diversos aspectos de la relación de los jóvenes de undécimo grado de colegios católicos colombianos con la Biblia. Este capítulo se interesa en algunos de esos datos que ahora conviene resaltar. Esta puesta en relieve selectiva surge en función de la interpretación que se postulará. Las afirmaciones buscan, pues, evidenciar algunos de estos datos por medio de las siguientes frases:

- Un gran porcentaje de los jóvenes (64,6 %), en contra de las apariencias, tiene cierto contacto frecuente con la Biblia.
- En los colegios católicos de Colombia, se lee la Biblia en la clase de religión. Solo el 10,8 % de los jóvenes afirma lo contrario.
- La mayoría de los estudiantes encuestados (75 %) considera que la Biblia necesita de una interpretación continua.
- Una minoría de estudiantes (23 %) se siente capaz de explicar el contenido, el sentido y el estilo de los relatos bíblicos.
- El 26 % de los jóvenes reconoce que aprendió a analizar los relatos bíblicos en la clase de religión.

Interpretación

¿Qué decir sobre estos datos?, ¿cómo leerlos?, ¿qué interpretación construir a partir de ellos, de cara a un mejoramiento pedagógico y didáctico de la ERE en Colombia? Las líneas que siguen buscan interpretar estos datos con rigor metodológico. Esto implica, por un lado, no hacer que ellos digan lo que no dejan inferir y, por otro lado, no atenerse a lo que se denomina *la facticidad pura de los datos*, como si, por sí solos, bastaran para crear conocimiento apropiado y renovador de la enseñanza de la religión en la escuela colombiana. En ese orden de ideas, y como se notó arriba, lo que está en juego en estos datos estadísticos es un problema teológico fundamental: la hermenéutica de los textos bíblicos en la clase de religión. El problema adquiere contornos específicos, puesto que, en los colegios católicos de Colombia, los niños y jóvenes

deben leer dichos textos, solo que los estudiantes están marcados por la cultura contemporánea, con sus luces y sombras.

Hipótesis interpretativa

A partir de estos datos, el capítulo postula esta hipótesis interpretativa: la clase de religión en Colombia presenta avances significativos en el estudio de la Biblia. Sin embargo, aún no logra que la mayoría de los estudiantes aprenda a leer, con rigurosidad, sus contenidos y se vuelva capaz de participar activa y críticamente en el proceso contemporáneo contra el hecho religioso en sus diversos componentes. Contribuir a pensar ese desafío constituye la intencionalidad de la interpretación.

El problema de la lectura de la Biblia en el contexto de la crisis actual de la lectura

La *crisis de la lectura* es un síntoma —en los educadores, uno de los más graves y desafiantes— de una *crisis gramatical* padecida por la cultura actual. Esta crisis consiste en la incapacidad para expresar el mundo, para *empalabrarlo* (según el vocabulario del antropólogo Lluís Duch, 1997)¹, porque se trata, según Mèlich et al. (2011), de la pérdida del poder del lenguaje para decir o evocar el mundo. Este quiebre del lenguaje acarrea desorientación radical y pérdida de sentido. No es solo el desconocimiento de las reglas gramaticales, sino de la incapacidad del lenguaje para expresar lo que importa en la vida. Aunque parezca paradójico, el lenguaje ya no sirve para nombrar el mundo. ¿La razón? “*El lenguaje se ha uniformizado*, esto es, ha perdido su dimensión plural, polimórfica, y se ha reducido a un único ámbito, el de la racionalidad” (Mèlich, 2011, p. 258). El investigador lo expresa de forma certera en estos términos:

Pero lo que resulta, a mi modo de ver más importante para el tema que nos ocupa, es sobre todo la ‘colonización’ del lenguaje del *logos*, de la fórmula, del concepto, sobre otras formas expresivas.

1 Al respecto, Mèlich (2011) habla de una “incapacidad para expresar las grandes cuestiones [y] agotamiento del poder evocador e invocador de las palabras” (p. 80).

Esta ‘colonización’ puede observarse en la vida cotidiana, en la que en este momento el lenguaje ‘positivista’ se está imponiendo acriticamente. La cuestión, entonces, radica en la *perversión del lenguaje*, una perversión fruto de un *exceso* de racionalidad. La razón, la lógica, es la condición de posibilidad de la comprensión y del conocimiento del mundo, pero el drama es que no sirve para lo que resulta verdaderamente importante: *el sentido de la vida*. (Mèlich, 2011, pp. 258-259).

Este análisis introduce una veta reflexiva compleja, pero de la cual es necesario subrayar la creciente hegemonía de una cultura tecnocientífica, que transformó la vida cotidiana de los hombres de hoy de forma radical. Se trata de una verdadera revolución, que logra un primer momento significativo en el siglo XIX, con la Revolución Industrial, y luego alcanza otro momento culminante hacia finales del siglo XX, con la creación del ciberespacio o internet. En la actualidad, la asociación entre economía, ciencia y tecnología alcanza una extensión amplia que se habla con certeza de la globalización en sentido estricto y no en forma figurada.

La complejidad del tema desborda los límites de este capítulo, por eso, con el ánimo de acortar la interpretación anunciada, cabe preguntarse: ¿qué metamorfosis sufre el acto de lectura en tiempos *hipertecnológicos*? Dicho de otro modo, ¿qué significa leer hoy? A partir de la inspiración de Mèlich y Moreta (2018), conviene subrayar que la *tecnología* es un sistema con una lógica precisa, “la inmediatez, de la velocidad, la lógica de estar constantemente pendiente y atento” (p. 152). La consecuencia de ello es grave, no somos simples utilizadores de una tecnología neutra, sino que, al usarla, se nos *impone* una *forma de vida*. En efecto, la tecnología crea un lenguaje y todo lenguaje es una forma de vida (Wittgenstein). La tecnología crea una *neolengua*, mediante la cual, para comunicarse, no hay necesidad de una elaboración argumental, en la que siempre asedia la novedad y en la que se pierde la capacidad de estar solo (Mèlich y Moreta, 2018).

¿Cómo esta cultura mediática afecta a la lectura? Ella, “en pantalla de una web a otra es una lectura promiscua, mientras que la lectura de un libro es el compromiso con un texto [...] la tecnología genera lectura promiscua. No acabamos los textos” (Mèlich y Moreta, 2018, p. 159). Acontece, pues, una aceleración

propia de la información, que no permite rumiar ni analizar con cuidado y con detenimiento un texto escrito. En la web, se busca información, se busca resolver algo. Por eso, se redujo el contacto con el libro y más la costumbre de leer una obra entera. La hipertextualidad, concretada en la web a través de los *links* (enlaces), convierte al *lector* actual en una persona superficial que salta de una página a otra cuando busca información. He aquí una descripción aguda de varios de estos aspectos de la lectura en la actualidad:

Ahora la gente ya no lee, la gente busca información, y esto cambia completamente el estudio. La gente no escribe, redacta, pero redactar no es escribir. Y leer no es buscar información: cuando buscas información lo haces con una finalidad, pero cuando lees puedes hacerlo con o sin un objetivo. Puedes simplemente leer. Leer no tiene utilidad inmediata. La lectura en la red es una lectura que busca algo; en cambio, la lectura de una novela puede buscar algo o no. Yo creo que esa dimensión se ha perdido mucho. (Mèlich y Moreta, 2018, p. 160)

Un análisis similar y sugestivo lo ha hecho la profesora Isabel Solé (2012), de la Facultad de Psicología de la Universidad de Barcelona. Por su claridad y precisión, nos permitimos plasmar la siguiente cita extensa:

La revolución tecnológica que estamos viviendo en las últimas décadas ha provocado la informatización del texto impreso y abre paso a una nueva forma de ser lector, el que construye su propio texto; navegando por la red, a través de los webs, *chats*, *blogs*, etc., el lector construye su propia ruta y no se limita a seguir la que fue marcada por autores con frecuencia desaparecidos o, como mínimo, desconocidos. Para la lectura, la informatización tiene consecuencias aparentemente contradictorias (Carr, 2011; Pozo, 2008): ser lector es ahora, según se mire, más fácil o más difícil. Por una parte, la información es mucho más abundante e inmediata, y los canales de producción y acceso cada vez menos selectivos. Por otra parte, interactuar con el flujo incesante de información — en la que con frecuencia confluyen elementos distractores de enorme atractivo y que favorecen una ‘mente de malabarista’ (Carr, 2011)— exige unas

competencias que no requiere en el mismo grado la lectura de información analítica de textos ordenados y concebidos según una lógica. Aparentemente, al menos, la tarea del lector se multiplica si no se conforma con ‘picotear’ de aquí y de allá y se propone una mirada crítica sobre una información con frecuencia desordenada y difusa (Cassany, 2011). Esta lectura posmoderna o hermenéutica hace más perentoria aún la necesidad de contribuir a formar lectores activos, dotados de criterio, capaces de combinar la lectura rápida y muchas veces superficial que a menudo requiere la red con la capacidad de concentrarse en la lectura lineal de textos narrativos o expositivos. (Solé, 2012, p. 48)

Cabría agregar a estas reflexiones que estar informado no es estar comunicado (Wolton, 2010), como se ha hecho creer desde un punto de vista ideológico. De esta manera, se produce una falta de análisis crítico sobre el mundo actual, que ahora, dada su complejidad, resulta incomprensible o desconcertante para la mayoría de la gente, porque no hay cómo nombrarlo ni entenderlo. Lo que equivale a decir que no hay cómo domeñarlo, en la interpretación, con una palabra rica y matizada. Como si bastara solo la información sin el conocimiento analítico y crítico.

Para terminar estas anotaciones, esta interpretación no postula ninguna satanización acrítica de la tecnología y de la sociedad de la información que le es concomitante. La presencia en la web de muchos *e-books* y de documentos importantes (libros clásicos, artículos científicos, bases de datos científicas) es innegable, así como su uso provechoso por lectores contemporáneos. Tampoco se desconocen fenómenos curiosos, como el hecho de que niños y jóvenes sean capaces de leer libros apasionantes susceptibles de sumergirlos en mundos interesantes por horas enteras. Los apuntes precedentes tienen la intención de señalar una problemática encontrada por los docentes en los niveles educativos. La problemática adquiere ciertos matices específicos cuando de leer la Biblia se trata.

Qué es leer. Una aproximación conceptual

Sin la mínima intención de zanjar una cuestión tan profunda, sí conviene plasmar un horizonte de comprensión orientador al respecto. Leer se comprende desde una perspectiva dialógica que pone al lector y al libro en una conversación interactiva sin la cual

no habría en realidad un acto de lectura. Esta es una descripción de ello en la pluma de un experto:

No debe entenderse aquí arte de lectura como tecnicismo escolar o rapidez ocular; tampoco el poder formativo de la lectura estriba en la cantidad de libros leídos o en la dificultad del tipo de obras que frecuentemos. Arte de lectura es tanto dedicación como ensimismamiento en ese *diálogo mudo*. Lugar para establecer una verdadera conversación en donde podemos no solo deletrear los signos sino en realidad leerlos: degustarlos, rumiarlos, habitarlos. Hacernos parte de aquello que leemos. Arte de lectura es también el prolongado acto reflexivo que trae consigo el hablar con esas manchas de tinta o con esas figuras que llamamos letras. La buena lectura debe irritar en nosotros la reflexión, la meditación, el examen. Y si logra calar hondo en nuestro espíritu, si nos afecta sinceramente, el leer debería llevarnos de igual modo a la recapacitación, la cautela o la prudencia. (Vásquez Rodríguez, 2009, p. 118) [énfasis de los autores]

Como aconsejó Séneca a Lucilio², no se trata ni de abundancia textual mal digerida, ni de puro tecnicismo, sino de una conversación reposada que desemboca, en el mejor de los casos, en una verdadera transformación del lector, suscitada por el mundo del texto. La tendencia a leer de forma precipitada y adictiva se refuerza con la cultura del vértigo. Maurois (1991) llamó a esta torpe manera de leer *lectura-vicio*. Esta forma se denunció antes de la época *hipertecnológica* por autores como Miguel de Cervantes, quien describe, al comienzo del *Quijote*, las consecuencias nefastas que tuvo la lectura desordenada sobre el ingenioso hidalgo:

Él se enfrascó tanto en su lectura, que se le pasaban las noches leyendo de claro en claro, y los días de turbio en turbio; y así, del poco dormir y del mucho leer se le secó el cerebro, de manera que vino a perder el juicio. (1999, cap. I)

2 “Muchedumbre de libros disipa el espíritu; y por tanto, no pudiendo leer todo lo que tienes, basta que tengas lo que puedes leer [...]. Es propio de un estómago inapetente probar muchas cosas, que, por ser contrarias y diversas, en lugar de alimentar corrompen” (Séneca, 1989, pp. 4-5).

La comprensión del acto de lectura asumida aquí lo postula como una conversación —no abocada al mutismo— que reclama tiempo y capacidad de apertura. Según el horizonte de pensamiento que la sustenta, se busca participar en el texto, de entrar en su mundo, de fusionarse con él y respetar sus indicaciones de lectura, pero, al mismo tiempo, transgredir la pura literalidad hasta osar a una interpretación fruto del encuentro entre el ámbito del texto y el ámbito del lector (López Quintás, 2002). Como se ve, esta conversación se mueve en una doble polaridad, de la cual uno de los extremos es la *tradición del texto* y el otro *el lector y su mundo*. La verdadera lectura jamás será invasión irrespetuosa de este mundo del lector sobre el texto, pero tampoco se limitará a la repetición servil de la letra del texto.

Cabe aún precisar, con mayor finura, este complejo acto humano conversacional al añadir otras distinciones importantes. En efecto, centrar la lectura en el diálogo entre lector y obra es un desafío que comporta exigencias importantes. Entre ellas, se destacan las siguientes: en algún momento el lector se ve impelido, por el rigor con el que realiza la lectura, a conocer mejor el contexto en que la obra fue escrita. Él intuye que ese trabajo le permitirá entender a su *interlocutor textual*. La consecuencia principal de ese trabajo de conocimiento contextual de la obra es la toma de conciencia de la distancia entre el mundo social en que surgió el texto y el mundo desde donde lee el lector actual. Esa toma de conciencia le demanda, además, establecer lazos apropiados entre pasado y presente, nada fáciles, puesto que algunas tentaciones emergen, como idealizar el pasado o creer que la distancia es tanta que el texto resulta insignificante en el presente. Sin embargo, la verdad es que dicha distancia cultural —por tanto, temporal y espacial—, a la larga, constituye una condición de posibilidad ineludible de la lectura auténtica.

Del diálogo entre lector y obra surge una segunda exigencia: el texto no se deja descodificar con facilidad. Su rico vocabulario y su organización interna resultan ajenos a los modos de hablar del lector actual, quien se ve, entonces, estimulado a emprender un examen minucioso de la forma del texto. Ese reclamo textual lo obliga a detenerse, a identificar sus articulaciones, los meandros por donde se desliza la escritura, las palabras escogidas para decir el mundo.

Este ejercicio, casi ascético, exige que el lector ponga entre paréntesis —al menos por el momento— sus inquietudes y sus preguntas, para entrar en la forma del texto, a través de la cual él insinúa que hay un mundo diferente, una posibilidad de existencia nueva, una visión inédita de un aspecto de la vida.

Para finalizar, el lector descubre algo sorprendente: más que leer, el texto lo lee. En efecto, el texto le ofrece posibilidades de mirarse de otra manera, de emprender, él mismo, una transformación de sí inspirada en la obra que acaba de leer. Este proceso transformador, en el mejor de los casos, convierte al lector en un nuevo escritor, aunque no alguien afamado por fuerza, sino en alguien que empieza a escribir su vida con mayor conciencia, con mayor autonomía. La escritura de la obra leída deviene letra encarnada, plasmada en la historia que el lector presiente como un nuevo comienzo irrefrenable. Se configura así una nueva identidad, gracias a la mediación de los textos leídos.

Qué es leer la Biblia en la clase de religión

Conviene, y no como simple estrategia textual que busca la benevolencia del lector, reconocer con humildad que tampoco existe una pretensión de zanjar la cuestión sobre la lectura de la Biblia. La interpretación que se construye busca establecer puntos cruciales, susceptibles de ser acogidos como referentes orientadores por los docentes de religión cuando incentivan a sus estudiantes a leer la Biblia en clase.

Intencionalidades de la ERE

A la clase de religión la define, en gran parte, su intencionalidad, es decir, determinar cuál es su objetivo último. La cuestión, entonces, no resulta sencilla de analizar debido a diversas razones. Una de ellas, por lo que concierne a Colombia, es histórica. La Iglesia católica ocupó un puesto influyente en la organización del sistema educativo colombiano; fruto de esa postura eclesial privilegiada, la clase de religión católica se incluyó en las asignaturas obligatorias de la educación primaria y secundaria del país.

Incluso, con la modificación de la Constitución colombiana en 1991, y pese a los cambios decisivos introducidos, la clase de religión aún hoy es parte de

las áreas obligatorias de enseñanza. ¿Cómo afecta esta situación jurídica la determinación de los objetivos de la ERE? La respuesta no es evidente. En efecto, con la nueva constitución, Colombia dejó de ser un país definido por la confesionalidad religiosa católica. Más bien, es un país pluricultural y pluriétnico. Entonces, se colige que la clase de religión, aunque obligatoria, no debe estar al servicio de una determinada confesión religiosa (católica, presbiteriana, cuadrangular, mormona, indígena).

¿Cuál es, en consecuencia, el objetivo de la clase de religión? La opción asumida por este libro en la introducción permite señalar que tal objetivo, por la fuerza de los hechos, ha de ser plural. Esto significa que, en un país que respeta la libertad de culto y en donde el derecho a la educación privada es garantizado por el Estado, los presbiterianos, los católicos, los indígenas, es decir, todos los grupos religiosos tienen derecho a enseñar una clase de religión que se concentre en la enseñanza de su propia creencia. Así sucede en Colombia. Por ejemplo, los colegios denominados *americanos*, de la comunidad presbiteriana, imparten una clase de ERE que apunta a la enseñanza de la fe de dicha Iglesia; lo mismo pasa en los colegios católicos y de las iglesias pentecostales o evangélicas. Es un hecho.

¿Qué sucede cuando en las escuelas y colegios de esas iglesias, incluida la católica, se enseña un contenido religioso contrario al pluralismo cultural reconocido por la Constitución política? ¿Quién tiene la autoridad para cuestionar una lectura fundamentalista de la Biblia que incita a la violencia y al fanatismo religioso entre los niños y jóvenes de las escuelas y colegios privados del país? La cuestión está abierta y aquí el Ministerio de Educación tiene aún trabajo por realizar. Se menciona este asunto para asomar la complejidad de la cuestión, sobre todo cuando se piensa desde el lado de los colegios privados pertenecientes a grupos religiosos.

¿Qué sucede con la finalidad de la ERE cuando se le mira desde los colegios oficiales? En apariencia, la cosa podría ser más sencilla. Cada vez es más claro que los docentes de ERE de los colegios públicos o gubernamentales no deben convertir sus clases en un espacio para promover una determinada confesión religiosa o, peor aún, para hacer proselitismo. El objetivo de la ERE, como lo asume esta investigación, es ofrecer criterios para que los estudiantes analicen, con crítica,

un hecho trascendental de la cultura: la religión. Como tal, este hecho es fuente de manipulación, de violencia, de fanatismo y de amenaza a la estabilidad política y cultural de un país. Como lo analiza con tino el capítulo 8, la religión es instrumentalizada por la política o pretende instrumentalizar a la política para eliminar la pluralidad y la diversidad cultural. No obstante, la religión es fuente de aliento, de esperanza, de profundo sentido de solidaridad y de festividad, capaz de consolidar el tejido social y proporcionar a las personas la conciencia del respeto de sí mismas y del valor de sus vidas.

La cuestión está lejos de dejarse dirimir con rapidez. Más bien, con base en un dato significativo arrojado por la encuesta y con apoyo en la definición de lectura esbozada arriba, se plantearán elementos interpretativos sobre cómo leer la Biblia en la clase de religión. El dato significativo se recogió en el resumen del análisis estadístico, cuando la mayoría de los estudiantes encuestados (75 %) afirma que la Biblia necesita de una interpretación continua.

Por consiguiente, independiente de una ERE confesional o no confesional, hay una exigencia fundamental de cualquier enfoque, desde el cual se enseñe la religión en la escuela. Esta exigencia se concretaría, en primer lugar, en el establecimiento de una finalidad fundamental de la ERE, dada la ambigüedad de la religión, tal como se presenta en la cultura, como fuente de armonía y de paz entre las personas, pero también es un arma de legitimación de la injusticia y la violencia.

Nos permitimos plantear la finalidad de la ERE en estos términos: puesto que los libros sagrados forman parte de las manifestaciones culturales de la religión y debido a que esos libros, escritos hace muchos siglos, se presentan como textos que necesitan ser interpretados de forma constante, la clase de religión debe aportar las herramientas para realizar su lectura regulada. Las líneas precedentes y las reflexiones siguientes permitirán comprender que *regulación* no significa introducir, como criterio de lectura, una autoridad externa —válida en los creyentes de determinada religión, por ejemplo, el magisterio eclesial de los católicos— que definiría en qué consiste la auténtica lectura de la Biblia o de otro texto sagrado en una clase de religión.

Sin despreciar en absoluto esa postura católica, la clase de religión, puesto que no es identificable sin

más con una catequesis, requiere dar razón del acto de lectura de la Biblia —y de cualquier texto sagrado— con herramientas de carácter científico, elaboradas hoy por las ciencias lingüísticas que se ocupan del texto, de la escritura y de la lectura. Cabe anotar que los planteamientos teóricos de estas ciencias no se contradicen con lo planteado por el magisterio eclesial católico, en materia de lectura de las Sagradas Escrituras. Incluso, el magisterio acogió, desde hace tiempo, el valor y la eficacia de las herramientas y las teorías en torno al acto de leer emanadas de las ciencias del lenguaje, la historia y otras disciplinas contemporáneas como la semiótica o la filosofía³. Más que de oposición, se trata de una auténtica complementariedad entre la clase de religión y otra actividad evangelizadora de la Iglesia o de cualquier confesión cristiana o religión. La forma como un docente de religión le enseña a un ciudadano a abordar un texto sagrado, en este caso la Biblia, enriquecerá la vida de fe del creyente. Aunque, la función académica del docente de ERE no se dirige en inicio al creyente, sino al ciudadano.

De qué interpretación se habla cuando se estudia un libro sagrado en la clase de ERE

Si la Biblia necesita ser interpretada con constancia, la pregunta más fecunda y práctica es entonces: ¿Qué es interpretar la Biblia en la escuela? Aquí no se deben descuidar otros datos arrojados por la encuesta, en particular, la comprensión que tienen los jóvenes estudiantes católicos de los colegios colombianos sobre las Sagradas Escrituras. La mayoría de la población encuestada (85 %) afirma que la Biblia no es un libro de viejas historias sin interés y el 63,2 % dice que fue inspirada por Dios y escrita por los hombres. También es importante no desatender la presencia de un grupo minoritario estadísticamente, pero que didácticamente es una riqueza —por el desafío que plantea—: el 15 % considera la Biblia un dictado hecho por Dios y el otro 15 % afirma que es un libro carente de interés.

Ante este 30 %, el profesor no le conviene permanecer indiferente.

¿Qué significa, en este contexto, leer la Biblia en la clase de religión? La respuesta que se aventura en esta interpretación, aunque sujeta a debate, es que dicha clase debe brindar herramientas de análisis de los textos bíblicos —y de todos los textos sagrados en general— que permitan a los alumnos entender su forma, su sentido y su provocación (intencionalidad pragmática). Esta actividad en la escuela es, por tanto, un trabajo grupal en el que el docente ofrece herramientas precisas y prácticas para llevar a cabo la tarea interpretativa del texto sagrado de forma regulada, amena y fecunda.

Principios fundamentales en el trabajo de lectura en equipo

Las inquietudes de los niños y jóvenes

Este postulado obedece a un viejo y tradicional principio de pedagogía: “Si quieres enseñar latín a Pedrito, lo primero no son tus conocimientos de latín, sino tu conocimiento sobre Pedrito”. Mientras el docente de ERE no tenga en cuenta las preocupaciones de los niños y jóvenes —preocupaciones que no tienen que ser religiosas del todo— no impartirá una clase de religión significativa y atrayente. A manera de ejemplo, las hermanas salesianas de Colombia (Hijas de María Auxiliadora), en particular las de la inspección María Mazzarello (Medellín), desde hace tiempo, estructuran sus libros de religión con base en las preguntas existenciales que año tras año, desde el preescolar y primero de primaria a undécimo grado, los niños y adolescentes de sus colegios se formulan. Hace poco, evidenciaron dichas preguntas y sus resultados son fascinantes⁴.

3 Remitimos al texto *La interpretación de la Biblia en la Iglesia* (Pontificia Comisión Bíblica, 1993), que corrobora estas afirmaciones, cuando no valida solo los métodos diacrónicos y sincrónicos, sino los *acercamientos* a la Biblia desde disciplinas científicas, como la sociología, la antropología cultural, el psicoanálisis o el acercamiento feminista y liberacionista.

4 Esta información fue suministrada por la hermana salesiana María del Socorro Siciliani, responsable del ámbito de educación en la fe, de la Inspección Santa María Mazzarello, Medellín, Colombia.

Necesidad de implicación de los niños y jóvenes lectores

Tener en cuenta a los lectores (niños y jóvenes) de la Biblia en la clase de religión recoge otro aspecto de la operación de lectura formulada arriba: el papel de lector en la construcción del sentido. Tal postulación implica que el sentido de la Biblia no va solo del texto hacia el lector, sino a la inversa. Como afirmó uno de los padres de la Iglesia, san Gregorio Magno, en cierto modo, la Biblia crece con el lector que la lee⁵. Esta célebre frase de la obra *Libros morales* indica que el lector aporta al texto, que lo hace crecer. ¿En cuáles condiciones y con qué criterios se debe valorar una lectura que haga crecer al texto bíblico? La cuestión es de suma importancia, porque no podría deducirse que san Gregorio –y los padres de la Iglesia– hablen de cualquier tipo de lectura sobre el texto. Para evitar la falsa idea contra la cual ha de luchar el docente de ERE y según la cual cualquier lectura de la Biblia es válida, conviene citar otro texto de Gregorio Magno (1986), al comentar el libro de Ezequiel:

Entre más progresa un santo en la Escritura sagrada, más progresa la misma Escritura con él. Por eso es exacto decir: ‘cuando avanzaban los Vivientes, las ruedas igualmente avanzaban; y cuando los Vivientes se elevaban de la tierra, las ruedas se elevaban al mismo tiempo’. Es que las revelaciones divinas crecen con aquel que las lee: entre más alto dirige uno su mirada, más profundo es el sentido. (p. 245) [traducción de los autores]

En el contexto de una meditación sobre el *carro divino*, Gregorio insiste en el texto y el lector, la doble polaridad del crecimiento. Incluso, la Biblia se abre y crece en proporción a la disponibilidad de lector: “Ustedes encontrarán que progresan en el texto sagrado en la medida en que Ustedes mismos se hacen mejores a su contacto” (Magno, 1986, p. 245). Si el crecimiento en cuestión no es solo atribuible al texto sino al lector, conviene precisar, con rigurosidad, qué tipo de lectura habría que promover en la clase de religión

para que se dé este doble crecimiento. Las siguientes líneas esperan ofrecer la respuesta.

La Biblia como libro que aborda las cuestiones fundamentales de los seres humanos

¿Qué tiene que ver la Biblia con las angustias y esperanzas, con los intereses y preocupaciones, con el crecimiento como personas, de los alumnos de los colegios de Colombia? Esta pregunta conduce a otro principio: desacralizar, en cierta forma, a la Biblia en la clase. Con esta idea, se pretende desalojar el texto sagrado de un nicho misterioso y sacro en donde se encumbra, al alejarla de su raigambre histórica y existencial concreta⁶. En tal perspectiva, la Biblia es un dictado divino, aislado de las peripecias de la historia, de las influencias culturales de sus autores y de los contextos en que fue escrita. Tal manera de comprenderla, de entrada, no permitiría postular la necesidad de su interpretación, pues solo se acataría y se limitaría aceptar su sentido literal –sagrado y absoluto–, mientras bastaría repetirla de forma mecánica en los diferentes períodos de la historia.

Bajo esa mirada sacra, la Biblia no estaría preñada de interrogantes, de búsquedas, de múltiples respuestas, en muchos casos contradictorias, ante los graves problemas que aquejan a los seres humanos. Tampoco, tendría nada que ver o decir sobre el hambre y la injusticia en el mundo; ni con el dolor inmerecido, ni con la muerte, con el amor y la traición, con la imaginación y la esperanza. La Biblia no aportaría ningún elemento de ayuda a la dificultad de convivir que experimentan los seres humanos; no respondería a las preguntas que tarde o temprano se postula cualquier persona sobre su origen radical y su destino final. La Biblia solo tendría que ver con asuntos litúrgicos, espiritualistas y ultraterrenos, ajenos a los problemas que emergen en un niño de 8 años o en un adolescente de 15, en plena ebullición de sus cambios hormonales⁷.

La tarea del docente de religión aquí es ardua, porque la demostración de estos factores culturales y

5 “*Aliquo modo cum legentibus crescit*” (Gregorio Magno, 1998). Para realizar un estudio de esta fórmula que se encuentra en varios padres de la Iglesia y místicos antiguos, véase el libro *L'Interprétation infinie. L'Herméneutique chrétienne ancienne et ses transformations*, de Bori (1991).

6 La labor no es nada nueva y la comenzó, de forma sistemática, Richard Simón (citado por Billon, 2008), en el siglo XVII.

7 Nótese que en las afirmaciones anteriores se mezclan dos factores diferentes subrepticios: los culturales y los individuales. Sin embargo, ambos influyen en la producción del texto bíblico y en su interpretación actual por parte del nuevo lector.

personales en el interior del texto bíblico es esencial. Por un lado, desde la pedagogía, evidencia un dato fundamental: la Biblia, por muy inspirada y sagrada que sea para los creyentes, es un libro escrito por seres humanos marcados por los límites de su cultura, a saber, por las condiciones de su tiempo y geografía, por sus mentalidades, por los conocimientos disponibles en la época y por las costumbres vividas. Por otro lado, el docente debe demostrar que tales condicionamientos culturales no destruyen el valor del mensaje que ella —y cualquier otro texto religioso— brinda a los problemas acuciantes que viven los seres humanos⁸. Un lema a adoptar por los docentes de ERE, en especial por quienes consideran a los textos bíblicos un dictado divino, sería: la Biblia es un libro divino, pero quienes la leemos e interpretamos somos seres humanos. Si hay dificultad en aceptar su raigambre cultural, quizás⁹ sea menos difícil poner en evidencia los prejuicios culturales con que nos acercamos los lectores de hoy a dicho texto.

Sentidos plurales de la Biblia

Dado el terreno espinoso en que se mueve el profesor de religión, al promover la lectura de la Biblia, conviene afirmar este principio: el texto bíblico no contiene un sentido único. Si así fuera, ¿cómo, en la operación de lectura, crecerían tanto el texto como su lector? De acuerdo con la tradición, dicho sentido se identificó con la intención del autor, como si este

fuera amo absoluto de su escritura y de su voluntad de decir algo. Encontrar ese mensaje único —canónico— no es el objetivo de la lectura de la Biblia en la ERE, porque tal perspectiva reduce la operación de lectura a la puesta en evidencia de ese sentido encerrado en el texto, bajo las palabras que lo componen; además, tal perspectiva encierra la operación de lectura en una estrechez y fijeza inapropiadas ante la realidad múltiple y cambiante.

Más que un único significado, petrificado y depositado en el texto, detrás de las palabras y sus formas, la operación de lectura postulada invita a descubrir y justificar múltiples lecturas en el texto, no convergentes, aunque tampoco opuestas o contrarias. Es una operación de lectura que favorece la construcción de interpretaciones, las cuales, sin excepción y ante el grupo, darían razón clara y contundente de su despliegue.

Los sentidos no se agotan en las referencias histórico-críticas a las que remite el texto; tampoco se reducen a los datos biográficos que condicionaron al autor. No se limitan a un conjunto de enunciados abstractos que la condición humana siempre ventila como verdades filosóficas universales, por encima de los mudables contextos geográficos y temporales. El sentido al que da acceso el texto bíblico —y en realidad cualquier texto— es mayor que todo ello. Esto es posible si se comprende la lectura como una operación dialógica que implica no ir en búsqueda de un significado único detrás del texto (la vida del autor, la realidad histórica en que se escribió o las verdades abstractas de la condición humana). En la medida en que actúa el lector, el proceso transformador del diálogo conduce a otras verdades textuales inimaginables y no conceptualizables. La lectura es una sorpresa inédita en la medida en que se elimina la postura pasiva y tradicional del *lector*, limitada a *recibir* un significado previo fabricado por el texto.

Herramientas de la interpretación formulada

Introducir el papel activo del lector es introducir múltiples relaciones con el texto, incluso infinitas, tantas como lectores haya. Por ello, interrogamos de nuevo, ¿cómo hacer para que la lectura, que entre otras cosas es de carácter grupal en la clase de ERE, dé cuenta de sí ante los otros? ¿Cómo acompañarla y ayudarla a que muestre su coherencia interpretativa mediante

8 No debe entenderse aquí que nuestra interpretación reconoce con tranquilidad la distinción entre fondo y forma. Según tal distinción, la expresión sensible o material (la forma) sería algo accidental o secundario con respecto a las ideas (contenido) subyacentes a la forma. Tener en cuenta los condicionamientos culturales o biográficos de producción del texto bíblico no significa postular una teoría de la lectura según la cual consistiría en sobrepasar la forma para alcanzar el contenido. Obsérvese también que tal visión sobre fondo y forma es tributaria de una ontología dualista, de corte platónico, que suficiente daño causó al cristianismo, al alejarlo de lo sensible, de lo aparente y carente de valor, para remitirlo a una sustancia ideal que lo encierra en abstracciones inmutables lejanas de la vida real.

9 Conscientes escribimos *quizás*, porque ambos polos (la sacralización de la letra del texto sagrado —en este caso la Biblia— y la inconciencia ante los propios prejuicios culturales) no son fáciles de analizar. En ambos casos, son implícitos incuestionados que forman parte de una vieja manera de comprender tanto al texto como al acto de lectura.

criterios audibles y comprensibles por los otros y no solo por los intérpretes que la postulan y defienden?

La *primera* herramienta por enseñar a los estudiantes en la clase de religión tiene que ver con el conjunto del texto bíblico. Superar una visión esencialista y fosilizada de la Biblia exige que el profesor de religión instruya a los estudiantes a descubrir la vieja verdad de la tradición hermenéutica, según la cual *la Biblia interpreta a la Biblia* o como lo expresó san Jerónimo: “La Biblia tiene en sí misma su propio comentario” (citado por Marguerat y Bourquin, 2000, p. 175). Si arriba se criticó una cierta superficialidad de la cultura digital, que incita a saltar de *enlace* en *enlace* y obstaculiza la profundidad de la lectura, ahora conviene recordar que este principio (versión antigua de los *links* de la actual internet) de la exégesis rabínica, identificada con el fenómeno de la *intertextualidad*¹⁰, es un recurso útil para evitar las lecturas subjetivistas y caprichosas de las Sagradas Escrituras en la clase de ERE.

Según este principio, una buena comprensión de la Biblia no consiste solo en identificar el sentido de un pasaje determinado de tal libro. La verdadera lectura exige poner en relación ese pasaje con la Biblia, para encontrar relaciones nuevas que justifiquen la interpretación propuesta. En ese conjunto de relaciones intertextuales, germina un auténtico trabajo interpretativo. Es más, se afirma que leer consiste en reconocer o descubrir esos circuitos relacionales entre un texto y otro. Es entonces cuando el texto cobra vida e irrumpe una experiencia renovadora de lectura. La tarea del docente se basa, entre otras, en exigir que los estudiantes den cuenta de las relaciones establecidas, de los enlaces identificados. Dicho de otro modo, requiere evidenciar y justificar las opciones relacionales que brinda tal lectura a los lectores. Ese reconocimiento consciente será a su vez la aceptación de un límite: la propia lectura, que no puede hacerse sino bajo el precio de optar por tal o tal relación, dejando muchas otras posibles y legítimas igualmente autorizadas por el texto.

10 Capacidad, explícita o implícita, de un texto para remitir a otros textos y de inscribirse en una tradición interpretativa sin la cual resulta incomprendible. Marguerat y Bourquin (2000) la definen en los siguientes términos: “La intertextualidad se puede definir como una relación de copresencia efectiva de un texto en otro” (p. 175).

Ahora bien, en el interior del texto bíblico, se dan relaciones de contradicción. Piénsese, por ejemplo, en la teología que guía el segundo libro de Samuel (2 Sam 41:1), en donde el censo sobre Israel, ordenado por el rey David, proviene de la acción de Dios, mientras que años más tarde ese censo es inspirado por el diablo, según el libro de las crónicas (1 Cro 21:1).

Conviene añadir a estas relaciones de contradicción otras de diferente naturaleza: (1) *relaciones figurativas*, que permiten a san Pablo señalar que el Antiguo Testamento es figura del Nuevo (1 Cor 10:11); (2) *relaciones autoritativas*, por las cuales se autentifica un hecho con una referencia a otros textos, como las famosas frases: “Para que se cumpliera la Escritura o según las Escrituras —como estaba escrito—”, presentes en los cuatro evangelios. Esta puesta en tensión de diferentes perspectivas, lejos de producir perplejidad, matizará las afirmaciones y ofrecerá al profesor de religión la ocasión de aportar a los estudiantes una amplia cultura bíblica.

Habría incluso que ir más lejos y afirmar la necesidad de relacionar determinados textos bíblicos con otros textos religiosos de diferentes épocas de la historia de la humanidad. Este trabajo exigente, pero de una fertilidad inimaginable, favorece el conocimiento de las respuestas que religiones y culturas dan a los problemas fundamentales (nacimiento, muerte, dolor, guerra, vida en común, amor), que aguijonean a la existencia humana¹¹. Él permitiría mostrar la

11 Nos inspiramos en dos autores significativos. En primer lugar, en el escritor francés Tzvetan Todorov (1972), quien habla de todos los libros del mundo como si fueran un gran libro. En segundo lugar, en el teólogo alemán Wolfhart Pannenberg (1981), quien señaló la necesidad de hacer teología cristiana mediante la comparación con otras tradiciones religiosas, como condición para alcanzar una auténtica comprensión de *la peculiaridad de la revelación cristiana*, sobre todo en un contexto en donde ya no se da la superioridad de dicha revelación sobre las otras formas de revelación: “La limitación de la teología en general a una teología del cristianismo se ha podido defender por principio, mientras se consideró universalmente admitida la validez suprema, ‘la verdad’ o ‘absolutesz’, de la tradición cristiana, al menos dentro de su propia comunidad interpretativa [...] En el contexto de las tradiciones religiosas puras, tal presupuesto de verdad se ha considerado como algo dado, no en el plano teórico, sino en el práctico, es decir, como algo socialmente reconocido en el pasado, sobre todo en las épocas en que eran escasos los contactos

identidad de cada religión y comprender la especificidad de la respuesta ofrecida por el grupo religioso que orienta la ERE del colegio, en caso de tratarse de una educación religiosa confesional. La experiencia muestra que lejos de favorecer un relativismo perezoso, este ejercicio comparativo incrementa la curiosidad de los estudiantes y les conduce a valorar con conocimiento de causa la propia religión.

Una *segunda* herramienta proviene del mismo texto, en lo que tiene —desde su materialidad significativa— de histórico y cultural. Se indicó que leer exige a veces conocer el contexto en que fue escrita la obra. Ese conjunto de informaciones es con frecuencia importante a la hora de leer un texto bíblico, tanto si se trata del Antiguo o Nuevo Testamento. En efecto, una de las razones de los malentendidos con respecto a la Biblia es la distancia que separa la cultura actual de la cultura bíblica. Los nombres de las regiones, los personajes, sus peripecias, a menudo, resultan extrañas a los niños y jóvenes de hoy. Por lo tanto, un mínimo de información sobre las condiciones socioculturales de la época resulta una potente contribución para comprender los textos bíblicos. Inclusive, después de más de tres siglos de investigación histórica y crítica, resulta hoy impensable no acudir a los resultados de esta veta investigativa.

Ya no hay excusas en el docente de religión, porque ahora encuentra material bibliográfico adaptado a sus necesidades y a las de los estudiantes. Además, siempre requerirá un esfuerzo investigativo y un ejercicio de transposición didáctica, para no ahogar a los estudiantes en una marea de datos científicos

con otras religiones. Esta es la razón de que la teología, en el campo de la tradición cristiana, se limitara en lo esencial a una hermenéutica de la revelación cristiana, Pero desde que se hicieron discutibles los contenidos de la tradición de la fe cristiana, a la teología cristiana se le han presentado, cada vez con mayor claridad, dos posibilidades: o insiste en su positividad, apelando a la revelación divina —pero entonces renuncia a la legitimación intelectual de su pretensión a tener validez universal, porque no demuestra esta validez sino que solo la presupone, en una situación en la que se ha vuelto discutible frente a otras religiones y convicciones religiosas—; o la teología cultivada en el campo de la tradición cristiana se entiende como teología *cristiana* —en cuanto que hace explícitamente de la superioridad del cristianismo sobre otros modos de fe su objeto de investigación y de examen, pero pasando por una teología de las religiones” (Pannenberg, 1981, pp. 272-273).

que dificultan el trabajo de lectura. Pero ese pensar histórico es una vía ineludible, en especial cuando la ciencia experimental caló tan hondo en los espíritus e inculcó la necesidad de datos históricos fiables que no prueban la verdad de la Biblia sino más bien revelar la riqueza de su significado a la luz del análisis de los contextos de escritura. ¿Quién podría negar la importancia del conocimiento de la situación de Palestina en la época de Jesús para entender los evangelios con más penetración y espíritu crítico? ¿Quién desconoce la necesidad de comprender la situación geopolítica en tiempos del primer Isaías? ¿Quién desecha el conocimiento de la situación del Imperio romano y del Mediterráneo durante los años 30 al 100 d. C?

Una *tercera* herramienta proviene también del texto, en su organización formal y sus opciones de escritura que se presentan como indicaciones que orientan a lector en su trabajo de lectura. Si con las dos primeras herramientas el docente de religión se apoya en los resultados de la exégesis histórico-crítica, con esta se inclina hacia los aportes que la exégesis sincrónica ha hecho a la lectura de la Biblia. Según esta vertiente investigativa, el acento del análisis se posiciona en la forma y en la organización del texto. Pero, a diferencia de la lectura tradicional que veía en la forma (la expresión y la belleza de un texto bien escrito) un pretexto para ir más allá de ella, la actual teoría lingüística considera bajo otra perspectiva esta organización textual.

Del lado de la semiótica estructural, se insiste en que esa forma es un conjunto de relaciones que constituye la textura (estructura) del texto. Leer es identificar algunas de esas conexiones que organizan al texto para convertirlo en un tejido, cuyos significados serán el fruto del lector, quien se encargaría de descubrir ese juego de relaciones múltiples. Quienes conocen la semiótica, saben que el aporte inigualable del estructuralismo consiste en cambiar la visión del texto y su significado, al mostrar que no se trata de algo subyacente, definido de una vez por todas, sino de un proceso de construcción entre lector y texto, de una producción. Además, el mérito de la semiótica reposa en explicar con un método la necesidad de atenerse al texto, a sus recorridos figurativos, a sus oposiciones y diferencias, así como a su organización, para evitar cualquier invasión *psicologizante* en el acto de lectura.

Entre los aportes del análisis sincrónico¹², se ubican otras fuentes como la retórica, el análisis narrativo y el análisis pragmatolingüístico. Sus finas y variadas herramientas de lectura permitirían al profesor de religión aportar una mina de recursos metodológicos capaces de llevar a cabo la forma de entender la lectura como una actividad dialógica en la que el lector no es un actor pasivo que recibe un sentido establecido y definitivo en el texto. Creemos que la lectura de la Biblia, además de su dificultad, no se desarrolla con mayor desenvolvimiento en la clase de religión porque los docentes no son capaces de recurrir, con audacia, a todo este arsenal metodológico que potenciaría su capacidad de lectura activa de un texto en general y no solo de un texto religioso.

Una *cuarta* herramienta se sitúa ahora de lado del lector. Pertrechado con las herramientas anteriores, estará en mejores condiciones para evitar que sus preocupaciones —sus prejuicios ineludibles, según Gadamer (1996)— ahoguen al texto bíblico y hagan de la lectura no un diálogo sino un pretexto encontrado por un *pseudolector* para hablar de sí mismo. ¿Qué herramientas aporta el docente de religión para que ese intercambio entre lector y texto sea auténtico?

Creemos que la primera herramienta hace consciente al estudiante de la *metodología* habitual con la que —y sin tener consciencia de ella— se acerca al texto bíblico. En este punto, el profesor de religión debe describir, por medio de preguntas pertinentes y agudas, las opciones metodológicas de lectura; opciones espontáneas sobre las cuales ellos no tienen la oportunidad de reflexionar. Las preguntas buscarán hacer tomar conciencia de lo que pasa cuando se lee un texto de determinada forma y ayudar a reflexionar sobre las dificultades que los procedimientos inconscientes, aunque reales, introducen en la operación de lectura. La mayor de ellas es la de bloquear el acceso al texto. El profesor debe mostrar con contundencia por qué y, sobre todo, cómo se produce ese bloqueo que impide un auténtico trabajo de lectura.

Como consecuencia de esta irreflexión al leer, se habla de *lecturas fantasmagóricas y frenéticas*, cuyos

mecanismos precisos, entremezclados en la práctica lectoral de la Biblia, es preciso desenmascarar. En todo caso, el profesor de religión, con cuidado, evitará lanzar cualquier juicio contra sus estudiantes y jamás se burlará de ellos por causa de estas prácticas. Lo que importa es reconocer, con argumentos, cómo funciona la lectura que no contribuye al análisis crítico de la Biblia o de ningún escrito religioso. En general, son formas de reacción inmediata e intuitiva frente al texto. Las *reacciones emocionales* son, con frecuencia, las primeras en aflorar, porque la obra toca aspectos de la moral cristiana desafiantes o porque narra acontecimientos difíciles de aceptar (la ley del amor a los enemigos, la invitación a poner la otra mejilla o el asesinato de un personaje). Estas formas emotivas tienden a polarizar al grupo entre los que están a favor y los que están en contra. No obstante, se descuidan, con frecuencia, otros aspectos del texto y su organización.

Luego se identifican las *reacciones de carácter ideológico*. En el relato bíblico sobre el amor a los enemigos, algunos ven una condena de cualquier tipo de lucha social (lucha de clases), otros ven la justificación de la transformación social no violenta o, incluso, afirman la necesidad de tener enemigos para amarlos. Lo importante es mostrar que el texto sirve para justificar posturas ideológicas que cada uno tiene antes del acto de lectura. Tampoco estas reacciones permiten un trabajo real, porque nunca entran en diálogo auténtico con el relato.

Con frecuencia, lo ideológico aparece entre los estudiantes bajo la forma de esquemas teológicos abstractos. La sorpresa y la extrañeza del texto, que abrirían un espacio de encuentro y diálogo, son suprimidas por los esquemas teológicos que obstaculizan el trabajo sobre el mismo texto. Por ejemplo, la parábola de las diez vírgenes (Mat 25:1-13) se tiende a leer desde el esquema del sueño como símbolo del pecado. En tal caso, no se cae en la cuenta, porque no se observa con detenimiento, que las cinco muchachas que entraron a la boda también se quedaron dormidas. De manera que la invitación final de la parábola a *velar* no tiene que ver con el hecho de dormir o no dormir, sino con algo diferente. Lo ideológico-teológico es, a veces, el mayor obstáculo con el que se enfrenta el profesor de religión, porque lo que denominamos *teológico*, sin ser inexacto, se vuelve un impedimento para entrar

12 No desconocemos las críticas que algunos especialistas hacen al respecto, cuando clasifican el método semiótico o estructural en una categoría diferente a la sincronía y a la diacronía (la *acronía*), pero no queremos entrar en esas discusiones, porque no vienen al caso.

en diálogo real con la obra¹³. La propuesta de José María Mardones (2005) de *matar a nuestros dioses* para encontrarnos con el verdadero Dios encuentra aquí un eco profundo y desafiante.

Ante semejantes reacciones, viene casi siempre una fuerte tentación. Puesto que el debate, cargado de emoción e ideologizado, parece interminable, se piensa que la salida consiste en encontrar solo una respuesta verdadera, el sentido único del texto. Pero la experiencia muestra que esto tampoco lleva a ninguna parte y termina, por lo general, en un relativismo de la interpretación que tiende a concluirse con esta afirmación: “Cada quien lee lo que quiere y como quiere, porque el texto le habla a cada estudiante según sus necesidades y su situación”. Tal postura es inaceptable en cualquier profesor de religión serio.

Al buscar ese sentido único e imaginado, es fácil ver la propuesta de un sentido literal. ¿Cuál es su mecanismo de funcionamiento? Identificar una palabra del texto con un objeto o una realidad. Aquí se disuelve la distancia entre el significante y el significado, porque la palabra se identifica con un pretendido significado que, en realidad, no es más que la construcción imaginaria del lector literal. Por ejemplo, pagar el diezmo se identifica, letra por letra, con la recolecta del pastor en el culto; poner la otra mejilla se identifica con la actitud de pasividad ante cualquier agresión; desatar en la tierra se identifica con el sacramento de la penitencia; pobres siempre tendrán entre ustedes, se identifica con la bondad del sistema capitalista. Nótese que, junto a esta identificación de la letra del texto bíblico con una realidad ajena a él, se lleva a cabo otra operación que la facilita, se aísla la letra del texto bíblico de su contexto tanto literario como sociocultural y se cae en una magia de la letra y una suerte de realismo de la letra delirante.

Hablar de la lectura como diálogo exige, entonces, luchar en la clase de religión contra estas formas de falsa relación que se imaginan entrar en contacto con el texto, pero que nunca lo hacen porque no es respetado, ni escuchado, ni asumido con rigor. No hay diálogo, porque el lector es el único que comunica e instrumentaliza al texto para hablar, además, solo de

sí y de lo que ya sabía. Por eso, el lector nunca cambia nada y solo confirma sus presaberes.

El criterio último del diálogo lectoral: enriquecimiento del lector y del texto

La interpretación (y también propuesta) elaborada en este capítulo, en torno a la lectura de la Biblia en la clase de religión, tuvo como marco teórico, entre, otros, al pensamiento de Gadamer (1996). Sus reflexiones sobre el *diálogo*, para expresar el sentido de la hermenéutica, señalan un aspecto con el que pretendemos dar fin a la reflexión interpretativa, antes de indicar ciertas orientaciones pedagógicas: “El acuerdo en la conversación no es un mero exponerse e imponer el propio punto de vista, sino una transformación hacia lo común, donde ya no se sigue siendo el que se era” (p. 458).

La palabra *transformación* (metamorfosis) da al vocablo *enriquecimiento* del subtítulo una connotación interesante. Leer es ser transformado, metamorfoseado¹⁴. Según esta perspectiva, la lectura como diálogo no deja intacto ni al lector ni al texto. Aún más, el criterio último de una auténtica lectura es la transformación que produce el mismo acto. En párrafos previos, se indicó cómo san Gregorio Magno, a su manera, habló de un crecimiento del texto y del lector: entre mayor disponibilidad haya en el lector para acercarse al texto y descubrirlo, mayor oportunidad hay de que el texto y el lector crezcan. Ante ello, cabe preguntarse, ¿en qué consiste esa metamorfosis? ¿Cuál sería su diferencia con la conversión cristiana favorecida en la catequesis por medio de la lectura de la Biblia? ¿Es la misma cosa?

Creemos que la metamorfosis dialógico-hermenéutica formulada por Gadamer (1996) y la conversión propiciada por la catequesis no se oponen, aunque tampoco se identifican. En efecto, la clase de religión promueve un trabajo de lectura que posibilita un acercamiento a la experiencia de fe, objeto preciso de la catequesis; pero acercarse a las puertas de la fe no es igual que experimentar la fe. La categoría de *umbral*, manejada por la profesora Elena Andrés Suárez (2009), ayuda a precisar la distinción. Los umbrales de la fe son disposiciones (corporales, mentales, emocionales,

13 Remitimos al libro *Intrigas evangélicas*, de Laguna (2015), quien muestra cómo los esquemas teológicos nos impiden ver las sorpresas de los relatos bíblicos.

14 Nos inspiramos en una visión de la educación como proceso transformador (provocadora de una metamorfosis), postulada por Morin y Delgado Díaz (2016), en *Reinventar la educación. Abrir caminos para la metamorfosis de la humanidad*.

actitudinales) antropológicas que facilitan el acceso a la experiencia de fe. Constituyen el terreno donde germinaría con facilidad la propuesta creyente. Los medievales solían usar la famosa expresión: “La gracia supone la naturaleza; no la destruye, sino que la perfecciona”. Suponer la naturaleza es reclamarla. Dicho de otro modo, la gracia divina actúa con la pasta humana, no contra ella ni por encima de ella.

La transformación propiciada por la lectura de la Biblia en la ERE tiene que ver con toda la persona, pero se focalizan ciertas actitudes lectoras nada despreciables. La primera de ellas es el cultivo de la capacidad para aceptar la diferencia y la extrañeza del texto. Se subrayó, con bastante fuerza, que las lecturas precipitadas y espontáneas devoran al texto o lo ahogan, sin respetar su alteridad. Lo más grave es que muchas de esas lecturas, hechas con esquemas teológicos, se autodenominan *lecturas espirituales*. Ellas han sido denunciadas incluso por la Iglesia católica:

Con este término se entiende una lectura guiada únicamente por la inspiración personal subjetiva y destinada a nutrir esa inspiración. Algunos buscan en la Biblia sobre todo el Cristo de su visión personal y la satisfacción de su religiosidad espontánea. Otros pretenden encontrar en ella respuestas directas a todo tipo de cuestiones personales o colectivas. Numerosas sectas proponen como única interpretación verdadera aquella de la cual afirman haber tenido la revelación. (Pontificia Comisión Bíblica, 1993, p. 30)

De tal manera que el ejercicio de lectura de las Sagradas Escrituras en la clase de ERE constituye un valor en sí, que enseña al ciudadano no solo a leer la Biblia sino cualquier texto y lo capacita para aceptar la otredad textual, la diferencia, sin asustarse ante ella, sin querer suprimirla o ignorarla, sino apreciarla como condición de una auténtica lectura. La ERE, así, forma ciudadanos capaces de vivir y tratar con la alteridad.

Como se planteó, el segundo aspecto de la transformación es promover en los estudiantes una actitud de búsqueda incesante del sentido textual, fruto de una visión no esencialista de la comprensión lectora y de su sentido. Esta visión, a su vez, reposa sobre una inteligencia del texto como tejido de relaciones infinitas, el cual se entreteje con el mundo del lector y sus complejísticas situaciones contextuales y existenciales.

En este horizonte teórico sobre el trabajo de lectura, leer la Biblia no será encontrar la última palabra sobre determinado pasaje bíblico o sobre un libro. Consistirá en aprender a dejarse desinstalar, a poner entre paréntesis las propias visiones para escuchar otras y aprender a caminar en territorios extraños sin miedo a la novedad. El texto bíblico y su extrañeza se comparan con un espacio extranjero al cual es necesario entrar para interactuar y dialogar.

He aquí el tercer aspecto que implica la transformación suscitada por la lectura. Si Gadamer (1996) habla de transformación, es porque en el acto de lectura, como en el juego, el lector se deja *atrapar* por el texto. Entrar en él no es controlarlo, hacerle decir lo que yo quiero que diga, sino escucharlo, dejarse sorprender por él. Porque si no se espera nada nuevo del texto, si se sabe de antemano de qué habla, ¿para qué leerlo? ¿No es esa, acaso, una actitud contraria a la lectura de cualquier texto sagrado, que tiene la pretensión de ser inspirado por Dios? ¿No es el momento de reconocer que esa inspiración divina sobre el texto bíblico significa que hay algo nuevo en él que yo no sé, que no proviene de mí? ¿La inspiración del texto sagrado no invita acaso a entrar en el juego de la lectura para descubrir nuevas facetas del texto que alumbran en el lector posibilidades inéditas de identidad, de vida y de sociedad?

Dicho de otro modo, la experiencia dialógica de lectura de la Biblia en la ERE consiste en abandonar la pretensión antropocéntrica en el proceso de lectura: yo construyo la verdad, todo proviene de mí, yo detento la última palabra sobre el texto, yo tengo todo fríamente calculado y sé hacia dónde leeré. Incluso, este antropocentrismo se filtra cuando se busca, sin detenerse en el texto, encontrar respuestas rápidas —o recetas que ahorran el trabajo de discernimiento— a las necesidades que la experiencia de vida de los estudiantes plantea. La cuestión es delicada y sutil, porque se postuló la necesidad de articular el contenido bíblico con las preocupaciones reales de los estudiantes. ¿Cómo decir ahora que dichas necesidades son a veces un obstáculo en el verdadero encuentro dialógico entre lector y texto? No nos detenemos más sobre el asunto por cuestiones de límites del capítulo. Solo señalamos, de forma provocadora, que, en última instancia, más que responder a las interrogantes que formulamos, la Biblia se considera un libro de preguntas que Dios hace al hombre.

Proponer la lectura de la Biblia en la clase de ERE como diálogo invita al lector a arriesgar su propia palabra. De la misma manera en que apareció la necesidad de *desacralizar* la Biblia para restituir su historicidad, ahora es preciso añadir que esta desacralización implica enseñar a los estudiantes que la verdad bíblica no es efectiva, hasta que no sea acogida por un lector. Al situarla en un proceso comunicativo dialógico, la Sagrada Escritura no es un conjunto de doctrinas inmutables, sino una *palabra* que invita a tomar la palabra. Tampoco es un conjunto de dogmas que hay que acatar, sino una proposición dialógica que exige un trabajo exigente y arduo al lector. De esa manera, la respuesta pronunciada por él será fruto del intercambio efectivo y no pura impresión inmediata provocada por una relación imaginaria con el texto.

Las herramientas de lectura, apenas insinuadas arriba, permitirán a los estudiantes entrar en esa lógica de la lectura como trabajo paciente sobre un texto extraño que no se deja reducir a las primeras impresiones provenientes de las emociones, las ideologías o los esquemas previos. Las herramientas de análisis indicarán a los estudiantes que, en vez de encontrar una verdad establecida en el texto, lo que hay que hacer es una labor paciente de análisis gracias a la cual el texto comenzará a hablar. ¿Por qué? Porque escucharlo, desde diferentes ángulos (diacrónicos, sincrónicos), le permite descubrir relaciones insospechadas en dos ejes fundamentales. Por un lado, en el interior del texto, entre sus palabras, párrafos, partes, con otros libros de la Biblia. Por otro lado, entre su mundo y el mundo del texto. El resultado es asombroso, cuando la lectura deja de ser reproducción perezosa de verdades absolutas y se transforma en gozoso descubrimiento personal y grupal.

Estos cuatro aspectos de la metamorfosis que produce la lectura podrían seguir desglosándose. Sin embargo, lo esencial es que leer la Biblia genera un cambio, sea enriquecimiento, transformación, metamorfosis. Los aspectos señalados indican que la ERE tiene como tarea preferencial un trabajo sobre las capacidades cognitivas de los estudiantes, como apertura, diálogo, búsqueda incesante de la verdad, exposición de la argumentación que sustenta la propia mirada, aprendizaje de las herramientas que abren un campo de trabajo sobre el texto, apertura mental. Sin embargo, ese cambio llega a ser más

profundo y, a la larga, con toda legitimidad, el profesor de religión hace suyo este deseo de san Agustín (1993): “Cualquiera, pues, que se imagine haber comprendido las divinas Escrituras o alguna parte de ellas, sin edificar, por la inteligencia que él tiene de ellas, ese doble amor de Dios y del prójimo, no las ha aún comprendido” (p. 129).

Según una perspectiva cristiana, la finalidad de la enseñanza de la religión no debe ser otra sino la construcción de una civilización del amor. Al final, el amor al prójimo ha de ser el criterio definitivo sobre el cual medir la calidad de la enseñanza. El profesor de religión encontrará que su labor no será medir esta instancia que concierne a la voluntad personal y la acción de la gracia, y, por tanto, escapa a su control. Lo que él tendrá que realizar es un trabajo didáctico riguroso que permita a los estudiantes escarbar, de forma metódica, el texto bíblico.

Orientaciones pedagógicas

La interpretación precedente muestra la complejidad del acto de lectura de la Biblia dentro de cualquier ámbito, en especial, en la clase de religión. Las tres consideraciones siguientes son invitaciones dirigidas a los docentes de religión y no tienen otra finalidad que animar a cualificar su desafiante trabajo.

La primera resulta evidente. Hay que continuar la *profundización de los estudios*. La interpretación elaborada en torno a los datos estadísticos muestra que los estudiantes son conscientes de la necesidad de una comprensión continua de la Biblia. Al mismo tiempo, revela los avances que los docentes de ERE realizan, gracias a una clase de religión que ofrece una enseñanza bíblica de calidad, acorde con los refinamientos metodológicos de la hermenéutica contemporánea. Sin embargo, son los estudiantes quienes aún reconocen su incapacidad para dar cuenta del contenido, del sentido y de la forma de los relatos bíblicos de creación.

Eso muestra que los profesores de religión necesitan apropiarse de estos recursos interpretativos. La tarea es dura debido a las múltiples actividades a las que se someten y porque la escuela (o el colegio) no favorece los espacios de lectura e investigación a los docentes. Sin embargo, esas circunstancias no justifican el

desafío del estudio permanente, en especial, porque la literatura de excelente calidad es hoy desbordante. A manera de ejemplo, basta con mencionar la colección denominada *Cuadernos bíblicos*¹⁵, en las que cualquier docente encuentra trabajos de expertos del mundo entero que sintetizan, de forma pedagógica, las diferentes metodologías de análisis del texto bíblico.

La segunda tiene que ver con la necesidad de *transposición didáctica*. En efecto, tanto las herramientas exegéticas (diacrónicas como sincrónicas) y los demás acercamientos a la Biblia¹⁶ exigen que el docente sepa adaptar esos conocimientos a sus alumnos. Es conocida por todos los biblistas la tecnicidad, por ejemplo, que implica el uso de las herramientas diacrónicas, sobre todo cuando se trata de hacer crítica textual. Sin embargo, el docente, como se insinuó en el desarrollo de la interpretación, tendrá que evitar que los estudiantes se pierdan en conocimientos no indispensables en el ejercicio de una lectura sosegada y respetuosa del texto; conocimientos que, por lo demás, no están en condiciones de asimilar y que no vale la pena comunicar en ese momento del proceso formativo.

No obstante, los aportes de la exégesis histórica y crítica son indispensables en la lectura de la Biblia en la clase de religión, pues, a pesar de su complejidad técnica, son aprovechables. De forma particular, los conocimientos arqueológicos, geográficos e histórico-culturales son de utilidad, en especial, para comprender los textos del Antiguo Testamento. El docente no tiene necesidad de quebrarse la cabeza demasiado y le basta, con frecuencia, leer las introducciones a los libros bíblicos, donde encuentra una mina de información sobre los autores, la fecha de composición, las condiciones

políticas, geográficas y culturales. Pero, además, en las biblias de buena calidad, siempre hay mapas históricos útiles, que el docente puede usar. Ni qué decir de la incommensurable fuente de datos en internet.

En cuanto a los métodos sincrónicos, ellos se caracterizan por una atención cuidadosa a la forma del texto. Aunque la exégesis diacrónica avanzó sobre este punto con el estudio de la *forma del texto*¹⁷, los métodos sincrónicos insisten en que esas formas no son solo históricas, sino estrategias de comunicación que orientan al lector hacia una determinada forma de leer. Su empleo tiene la finalidad de ayudarlo a participar en el mundo del texto. Los recursos que ponen hoy a disposición la exégesis narrativa, la exégesis retórica o la exégesis pragmalingüística son fascinantes. Con ellos, el profesor colma lagunas que la enseñanza del español no llena, sea el análisis del vocabulario, la sintaxis de un texto, su estructura, la argumentación que desarrolla, la construcción del espacio, la elaboración de la trama y la acción transformadora de un texto bíblico.

Para finalizar, insistimos en una estrategia final, que adquiere diversas formas: en la perspectiva de las teorías contemporáneas, la lectura auténtica conduce a la escritura. No sin razón alguien dijo que la lectura del Evangelio debería desembocar en la escritura de un quinto Evangelio. Pues bien, el trabajo de reescritura de la palabra de Dios no debe ser bajo ningún pretexto temido y, por tanto, descartado. Muchos profesores realizan esa labor de reescritura a través del teatro, de *cómics*, de memes. La finalidad es proponer vías que propicien a los estudiantes volver a narrar, con creatividad, lo que escucharon y les provoca la lectura de las Sagradas Escrituras.

Este trabajo de reescritura es primero personal, pero no por eso se excluye su dimensión grupal, porque así se produce una creación colectiva que asocia a un grupo de estudiantes que sintonizan determinada comprensión del texto y desean exponerla ante sus compañeros o ante la comunidad educativa. Propiciar este tipo de relecturas es uno de los criterios de reapropiación creativa de la riqueza bíblica. Las sugerencias trazadas en el plano metodológico sirven de guía para

15 La colección, editada en español por Editorial Verbo Divino, cuenta con más de 130 textos, jugosos, profundos y de un precio accesible.

16 Aunque los ejemplos abundan, remitimos, además del texto citado de la Pontificia Comisión Bíblica (1993), dos libros que sirven de ejemplo y estímulo en esta búsqueda de formación permanente. El primero presenta diversos acercamientos apasionantes: *La interpretación bíblica, hoy*, editado por Barton (1998), y el segundo, *Leer el texto. Vivir la palabra. Manual de iniciación a la lectura estructural de la Biblia*, de Díaz Castrillón (1988), ejemplifica la propuesta de transposición didáctica a la que invitamos. La autora toma uno de los métodos exegéticos de mayor exigencia, la semiótica, y muestra cómo usar sus herramientas para leer, de forma didáctica con gente sencilla.

17 Sugerimos a los docentes *Ahora entiendo la Biblia*, de Lohfink (1990), cuyas páginas también pueden hacer leer a sus estudiantes.

evitar hacer decir al texto cualquier cosa. No obstante, la creatividad y la originalidad no son contrarias a la fidelidad de la obra.

Conclusión

El presente capítulo se interesó en la lectura de la Biblia en la clase de religión. Los datos de la encuesta manifiestan que se trata de una necesidad sentida de los jóvenes, quienes piensan que la Biblia, libro inspirado por Dios, pero escrito por los hombres, debe ser interpretada de forma continua. La falta de contacto con expertos en las Sagradas Escrituras, según lo expresaron los encuestados, muestra que la clase de religión encuentra un desafío y una precisa ocasión para hacerlos entrar en el mundo del texto bíblico.

El capítulo mostró algunas de las dificultades que el acto de lectura enfrenta hoy, sobre todo en el contexto de un ambiente digitalizado, que invita a saltar de enlace en enlace, mientras les hace perder la profundidad y la gratitud de la lectura. A esa posible y temible influencia negativa del mundo digital, se unen otras de carácter cultural: la tendencia al gasto, que conduce al lector actual al consumismo libresco, incapaz de estructurarlo como persona crítica. Hay que agregar que el acto de lectura se revela como una operación compleja en la que intervienen lo leído (qué se lee), la forma de leer (cómo se lee) y la interacción del lector con el texto. Este último, además, resulta complejo, debido a su distancia cultural, su forma expresiva y las indicaciones de lectura que brinda al lector para ser interpretado en un sentido y no en otro.

A estas variables se añade la participación ineludible del lector en el diálogo-lectura. Su cultura, sus intereses (por qué se lee un texto) y su trayectoria biográfica influyen en este acto. En el caso de la Biblia, la distancia histórica de un texto con un vocabulario

de hace más de dos mil años, escrito en un contexto cultural diferente al mundo actual, es real.

Las ciencias exegéticas y los acercamientos a la Biblia desarrollan herramientas que toman en cuenta muchas de estas variables de la operación de lectura. La consecuencia es la permanente necesidad formativa de los educadores de religión. El aprendizaje de esas herramientas de lectura es una condición para proponer, con didáctica, un diálogo real y enriquecedor entre la Biblia y los niños o jóvenes lectores en la clase de religión.

Una de las ventajas invaluable de los recursos exegéticos (diacrónicos, sincrónicos o por los acercamientos desde diversos enfoques teóricos) es evitar que los prejuicios de los lectores, en materia religiosa, ahoguen al texto y no lo dejen hablar. Este es el precio para superar un diálogo que corre el riesgo de quedarse en la simple opinión, surgida de las primeras impresiones causadas por ciertos textos bíblicos exigentes o extraños. Sin esa puesta a distancia —sin condenación o silenciamiento— de los prejuicios y reacciones afectivas de los lectores, la ERE esquivaría una de sus funciones que la distingue de una lectura catequética de la Biblia: formar en una lectura argumentada, controlada metódicamente por el rigor de una (o de varias) herramientas de lectura que garantizan entrar en la cosa del texto. Solo así se pondrá al texto bíblico en diálogo con los intereses (angustias y esperanzas) de los niños y jóvenes que reciben la clase de religión.

El capítulo, con razón, termina con una invitación respetuosa a los docentes de ERE para que asuman con coraje el desafío de su formación permanente. Se demostró, entonces, que a pesar del atafago de tareas en que ellos se envuelven, hay que apostar por esta opción de la formación continua como condición para impartir una clase de ERE en que se lea de forma pertinente la Biblia.

Referencias

- Andrés Suárez, E. (2009). *La educación de la interioridad. Una propuesta para secundaria y bachillerato*. Editorial CCS.
- Barton, J. (1998). *La interpretación bíblica, hoy*. Editorial Sal Terrae.
- Billon, G. (2008). *Leer la Biblia hoy. Desafíos para la Iglesia*. Editorial Sal Terrae.
- Bori, P. C. (1991). *L'Interprétation infinie. L'Herméneutique chrétienne ancienne et ses transformations*. Editorial Cerf.
- De Cervantes Saavedra, M. (1999). *El ingenioso hidalgo don Quijote de la Mancha*. Biblioteca Virtual Miguel de Cervantes. <http://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/el-ingenioso-hidalgo-don-quijote-de-la-mancha--0/html/>
- De Hipona, A. (1993). *La doctrine chrétienne*. Institut d'Études augustiniennes.
- Díaz Castrillón, C. M. (1988). *Leer el texto. Vivir la palabra. Manual de iniciación a la lectura estructural de la Biblia*. Editorial Sal Terrae.
- Duch, L. (1997). *La educación y la crisis de la modernidad*. Paidós.
- Gadamer, H. G. (1996). *Verdad y método I*. Ediciones Sígueme.
- Jouve, V. (1997). *La lecture*. Hachette Littérature.
- Laguna, J. (2015). *Intrigas evangélicas. Para leer el Evangelio con otros ojos*. PPC Editorial.
- Lohfink, G. (1990). *Ahora entiendo la Biblia*. Ediciones Paulinas.
- López Quintás, A. (2002). *Inteligencia creativa. El descubrimiento personal de los valores*. BAC Editorial.
- Magno, G. (1986). *Homélie sur Ézéchiél*. Editorial Cerf.
- Magno, G. (1998). *Libros morales, 1-2*. Editorial Ciudad Nueva.
- Mardones, J. M. (2005). *Matar a nuestros dioses. Un dios para un creyente adulto*. Editorial PPC.
- Marguerat, D. y Bourquin, Y. (2000). *Cómo leer los relatos bíblicos. Iniciación al análisis narrativo*. Editorial Sal Terrae.
- Maurois, A. (1991). *Un arte de vivir*. Hachette Littérature.
- Mèlich, J. C. (2011). *Ética de la compasión*. Editorial Herder.
- Mèlich, J. C., Moreta, I. y Vega, A. (2011). *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Fragmenta Editorial.
- Mèlich, J. C. y Moreta, I. (2018). *Contra los absolutos. Conversaciones con Ignasi Moreta*. Fragmenta Editorial.
- Morin, E. y Delgado Díaz, C. J. (2016). *Reinventar la educación. Abrir caminos para la metamorfosis de la humanidad*. Ediciones Desde Abajo.
- Pannenberg, W. (1981). *Teoría de la ciencia y teología*. Ediciones Cristiandad.
- Pontificia Comisión Bíblica (1993). *La interpretación de la Biblia en la Iglesia*. PPC Editorial.
- Séneca, L. A. (1989). *Cartas morales a Lucilio*. Planeta.
- Solé, I. (2012). Competencia lectora y aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación*, 59, 43-61.
- Todorov, T. (1972). *Poétique de la prose*. Seuil.
- Vásquez Rodríguez, F. (2009). *Custodiar la vida. Reflexiones sobre el cuidado de la cotidianidad*. Editorial Kimpres.
- Wolton, D. (2010). *Informar no es comunicar. Contra la ideología tecnológica*. Gedisa.

Capítulo 5. La relación entre ciencia y religión en la educación religiosa escolar

José María Siciliani Barraza
Omar Andrés Martínez López
Juan Manuel Torres Serrano

Yo me siento como un niño que juega en la orilla del mar y se divierte descubriendo de vez en cuando un guijarro más liso o una concha más bella de lo habitual, mientras el gran océano de la verdad se extiende ante mí, todo él por descubrir.

Isaac Newton

*Poca ciencia aleja de Dios,
Mucha ciencia acerca a Dios.*

Pasteur

Introducción

Uno de los aspectos abordados por la encuesta de esta investigación fue la relación entre ciencia y fe en la clase de religión. En la redacción de este capítulo, se seleccionaron las interrogantes que tenían conexión con la temática específica. Cabe precisar que la encuesta solo da razón de la percepción de jóvenes que terminaron su educación secundaria en colegios católicos colombianos durante el año 2016.

La información recogida es valiosa. Una primera razón es que la relación entre la ciencia y la religión ha sido tensa en varios momentos de la historia. Basta recordar el caso de Galileo y los problemas que suscitó la teoría de Charles Darwin en la religión católica y otras religiones (Roberts, 2017). En la actualidad, con las teorías científicas emergentes sobre el universo y su origen, pareciera abrirse un diálogo entre estos dos campos. Este diálogo se profundiza cuando se trata el tema de la naturaleza de la persona humana

y temáticas como la relación mente-cerebro, por ejemplo, adquieren importancia (Polkinghorne, 2000).

Una segunda razón es la naturaleza de la clase de religión. Según el papa Juan Pablo II (1991), en su Discurso al Simposio Europeo para la Enseñanza de la Religión en la Escuela Pública, la religión debe tratarse, en clase, “según las finalidades y los métodos propios de la escuela y, por ello, como un hecho cultural” (s. p.). Esto significa, entre otras cosas, que la clase de religión no debe confundirse con una educación de orden catequético, la cual tiene una naturaleza confesional; por lo tanto, debe inscribir los contenidos religiosos en diálogo y entre sus contenidos específicos con la cultura contemporánea. Esta cultura está marcada por los avances de la ciencia. De allí que la relación entre ciencia y religión es un punto central en cómo se concibe y se configura la clase de religión en la escuela.

Análisis estadístico-descriptivo

Para desarrollar este capítulo, se escogieron las preguntas 52 y 53, debido a la temática estudiada.

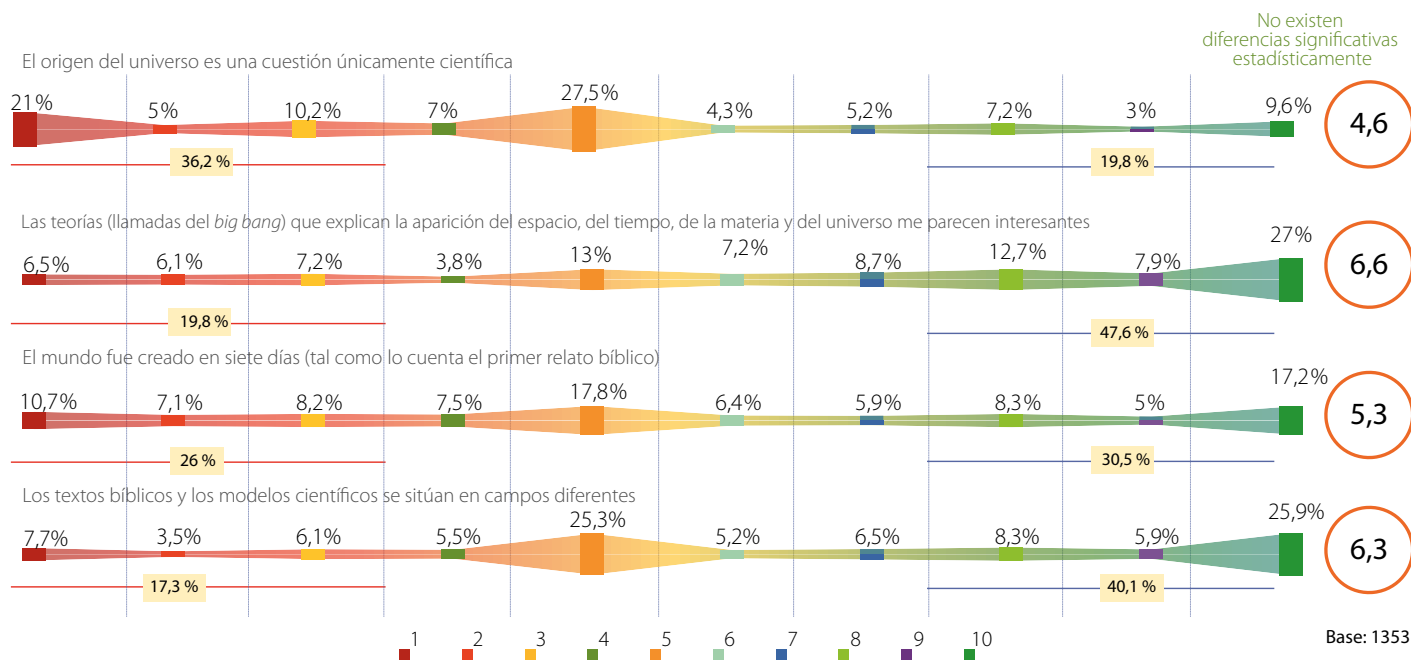
Pregunta 52

Esta pregunta se formuló así: *Evalúa estas diferentes afirmaciones sobre una escala de 1 (si es falso) a 10 (si es verdadero)*. Las afirmaciones de la pregunta se relacionaron con teorías científicas actuales sobre el origen del universo y su confrontación con las explicaciones bíblicas o religiosas. He aquí las frases que el estudiante clasificó en una escala según el grado de verdad que atribuía a las frases:

1. El origen del universo es una cuestión únicamente científica.
2. Las teorías (llamadas del *big bang*) que explican la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo me parecen interesantes.
3. El mundo fue creado en siete días (tal como lo cuenta el primer relato bíblico).
4. Los textos bíblicos y los modelos científicos se sitúan en campos diferentes.

Las gráficas 1 y 2, que representan las respuestas de los estudiantes.

Gráfica 1. Pregunta 52. Evalúa estas diferentes afirmaciones sobre una escala de 1 (si es falso) a 10 (si es verdadero)



Gráfica 2. Pregunta 52. Escala de promedio por respuesta

Canal evaluado	Promedio	Hombre	Mujer	Centro	Costa	Occidente	Oriente	Sur	Bogotá
El origen del universo es una cuestión únicamente científica	4,6	▲ 5,0	▼ 4,3	— 4,6	▼ 3,8	▼ 4,1	▼ 4,2	— 4,6	▲ 5,4
Las teorías (llamadas del <i>big bang</i>) que explican la aparición del espacio del tiempo, de la materia y del universo me parecen interesantes	6,6	▲ 6,7	▼ 6,5	— 6,6	▼ 5,6	▼ 6,2	▼ 6,3	▲ 7,1	▲ 7,2
El mundo fue creado en siete días (tal como lo cuenta el primer relato bíblico)	5,3	▼ 4,8	▲ 5,8	▲ 5,4	▲ 6,8	▲ 5,6	▲ 5,9	▼ 5,2	▼ 4,6
Los textos bíblicos y los modelos científicos se sitúan en campos diferentes	6,3	▼ 6,1	▲ 6,5	▲ 6,4	▲ 6,6	▲ 6,4	▲ 6,6	▲ 7,0	▼ 6,1

La pregunta tiene una escala que va de 1 a 10. El extremo izquierdo de la escala, de 1 a 3 indica falsedad y el extremo derecho, de 8 a 10, lo contrario. El punto medio de la escala manifiesta que los jóvenes no tienen suficiente claridad para saber si es falso o verdadero. Por eso, es importante observar los tres niveles de la escala. En cuanto a la primera afirmación (*El origen del universo es una cuestión únicamente científica*), se señala que, al empezar en el punto medio, el 27,5 % de los jóvenes no sabe si esa idea es cierta o falsa. Eso significa que uno de cada cuatro jóvenes no sabe qué responder sobre la falsedad o la veracidad de la frase. Si se observa el lado izquierdo de la escala, que indica el nivel de falsedad, las respuestas ubicadas entre el 1 y el 3 (21 %, 5 %, 20 %) suman un 36,2 %, mientras las posturas opuestas, entre el 8 y el 10 de la escala (7,2 %, 3 %, 9,6 %) llegan al 19,8 %. Esto evidencia que la afirmación se asocia a una posición de falsedad o que no es percibida como verdadera por parte de los estudiantes. Esto se acentúa en este dato arrojado por la encuesta: si se suma el mayor porcentaje de la respuesta, que se encuentra en el punto medio (27,5), con el total de estudiantes en los tres grados izquierdos de la escala (1, 2, 3), resulta un total del 63,7 %. En otros términos, en casi el 70 % de los estudiantes encuestados el origen del universo no es una cuestión solo científica. Según esta respuesta, se abre la posibilidad de tratar el tema del origen del universo desde otros ángulos diferentes al de las ciencias de la naturaleza.

¿Qué sucede con las siguientes afirmaciones? En cuanto a la segunda (*Las teorías, llamadas del big bang, que explican la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo, me parecen interesantes*), el resultado es opuesto a la pregunta anterior. En efecto, solo el 19,8 % afirma lo contrario (no les parece interesantes las teorías del *big bang*), mientras que el 47,6 % da una respuesta afirmativa. Al sumar las tendencias hacia el acuerdo, el total llega a superar el 60 % (con exactitud el 63,5 %). Hay que señalar también que el 27 % de los estudiantes se ubica en el número 10 de la escala. Este porcentaje es el mayor con respecto a las cuatro frases seleccionadas.

En cuanto a la tercera afirmación (*El mundo fue creado en siete días, tal como lo cuenta el primer relato bíblico*), la respuesta refleja mayor división. Del lado

de los que consideran falsa la aseveración se sitúa el 26 % de los estudiantes, mientras que del lado de quienes no la consideran así se ubica el 30,5 %. Hay una diferencia pequeña entre estos dos extremos que corresponde al 4,5 %. Esto generó división en la totalidad de los encuestados, porque casi la mitad está de acuerdo con esta afirmación.

Con respecto a la última (*Los textos bíblicos y los modelos científicos se sitúan en campos diferentes*), la gráfica deja ver que, según la mayoría de los jóvenes, esta frase es verdadera. De hecho, el 25,9 % de los estudiantes se ubica sobre el número 10 de la escala y el valor mayor supera el 60 %. El punto medio indica que una cuarta parte de ellos no sabe si es verdadera o falsa y solo una minoría (11,7 %) se opone a la veracidad de la afirmación.

Pregunta 53

Esta pregunta se formuló así: *¿Es también tu punto de vista? Sobre una escala de 0 (no es mi punto de vista) a 10 (es mi punto de vista)*. Las frases que el estudiante clasificó fueron las siguientes (gráfica 3):

1. Los modelos científicos sobre el origen del universo (en particular, la explicación a partir de un *big bang* inicial) me los presentaron en clase (este año o los años anteriores, en una materia o varias).
2. Me siento capaz de explicar, en algunos minutos, uno de esos modelos científicos sobre la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo.
3. Por causa de mis convicciones religiosas o filosóficas, me opongo a esos modelos científicos.
4. Los relatos de creación en la Biblia me los presentaron en clase (este año o en años anteriores, en una materia o en varias).
5. En la clase de religión, aprendí cómo analizar esos relatos de creación.
6. Me siento capaz de explicar en algunos minutos el contenido, el estilo y el sentido de esos relatos bíblicos de creación.

Gráfica 3. Pregunta 53. ¿Es también tu punto de vista? Sobre una escala de 0 (no es mi punto de vista) a 10 (es mi punto de vista)



La pregunta 53 también presentó una escala en la que 0 correspondió a *no es mi punto de vista* y 10 a *sí es mi punto*. En cuanto a la primera opción (*Los modelos científicos sobre el origen del universo, en particular la explicación a partir de un big bang inicial, me los presentaron en clase, este año o los años anteriores, en una materia o varias*), la respuesta muestra que el 38,6 % responde con una afirmación. Aunque el 23 % diga

lo contrario, entre ambos extremos de la escala hay una diferencia significativa del 15,6 %. Ahora bien, si se suma el total de los estudiantes que, a partir del número 6 de la escala, responden en tendencia hacia el acuerdo (*es mi punto de vista*), hay un total que sobrepasa el 50 % (con exactitud, el 52,6 %).

En cuanto a la segunda afirmación (*Me siento capaz de explicar en algunos minutos uno de esos modelos*

científicos sobre la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo), casi hay igualdad en las respuestas de los dos extremos (el 29,2 % *no es mi punto de vista* y el 30 % *es mi punto de vista*). El resultado divide la respuesta, lo que refleja un promedio del 5,4 %.

En cuanto a la tercera opción (*Por causa de mis convicciones religiosas o filosóficas, me opongo a esos modelos científicos*), la respuesta se inclina al desacuerdo. El 58,9 % de los estudiantes tiene un punto de vista contrario a la afirmación planteada. Dicho de otro modo, ellos no dejan sus opiniones religiosas o filosóficas por encima de los modelos científicos o no ponen en contraposición ambas perspectivas (científica y bíblica). Al contrario, las aseveraciones de carácter científico les parecen interesantes, como se vio en la pregunta anterior, en la cual esta frase obtuvo un promedio del 6,6 %.

En cuanto a la cuarta frase (*Los relatos de creación en la Biblia me los presentaron en clase, este año o en años anteriores en una materia o en varias*), el 38,6 % responde que sí, mientras que el 23 % dice lo contrario. El promedio de 6,05 muestra esa tendencia a reconocer que, en la clase de religión, se estudian los relatos bíblicos de creación.

En la quinta afirmación (*En la clase de religión aprendí cómo analizar esos relatos de creación*), los extremos de la escala manifiestan un contraste entre el 32,9 % (*no es mi punto de vista*) y el 26,8 % (*si es mi punto de vista*), con una diferencia del 6,1 %. En esta pregunta, el promedio es del 17,8 %. Lo que indica que hay un resultado dividido que deja a una mitad de los jóvenes encuestados del lado afirmativo y a la otra en el lado opuesto. El promedio del 5,1 % lo corrobora, aunque se subraya una ligera inclinación hacia el desacuerdo.

En cuanto a la sexta idea (*Me siento capaz de explicar en algunos minutos el contenido, el estilo y el sentido de esos relatos bíblicos de creación*), el mayor número de estudiantes se sitúa en el centro de la escala, es decir, la mayoría duda, por lo que se presenta, incluso, una leve tendencia a no sentirse capaz de explicar los relatos bíblicos sobre la creación. Esta tendencia general hacia lo negativo se verifica al cotejar ambos extremos. Del lado negativo, se presenta un *Top three bottom* del 35 %, mientras que en el lado positivo hay un *Bottom three box* del 23 %. De estos datos estadísticos y su análisis se definen tres indicaciones:

1. La clase de religión en Colombia tiene jóvenes abiertos a las teorías científicas sobre el origen del universo, cuyos contenidos les resultan interesantes y no opuestos a su fe o a sus convicciones filosóficas.
2. La clase de religión en Colombia presenta las teorías de la creación y las teorías científicas relacionadas con el origen del universo (el *big bang*, en particular). Esta tarea logra, de forma amplia, que los estudiantes aprendan a distinguir la presencia de dos niveles, el científico y el religioso, y que comprendan que dichos niveles no son del todo contradictorios. Sin embargo, la clase de religión no logra que los jóvenes den una explicación amplia del contenido, el estilo y el sentido de los relatos bíblicos de creación.
3. Hay, entonces, un avance importante en la ERE en Colombia, que debe continuarse, para profundizar la relación entre religión-ciencia y favorecer un diálogo entre ambas, como lo exige la naturaleza de la ERE, en conformidad con la ley colombiana.

Interpretación

Hipótesis interpretativa

Cómo se expresó, las preguntas de la encuesta elegidas tienen como telón de fondo un problema más vasto que el planteado en torno al origen del universo, de la vida y del hombre. Se trata de la relación entre ciencia y religión. Por lo tanto, la interpretación a proponer, seguida de los datos estadísticos revelados por la encuesta, se dedicará a pensar algunos aspectos de ese tema complejo. El objetivo fundamental es doble. Por un lado, ayudar a los docentes de ERE a lograr el objetivo que la encuesta deja entrever: favorecer cada vez más el encuentro entre ciencia y religión. Por otro lado, se proporcionan elementos interpretativos que contribuyen a “alcanzar una comprensión correcta y fructuosa” (Benedicto xvi, 2009) de la interacción entre ambas, inevitable hoy en día en la clase de ERE.

La hipótesis interpretativa la formulamos en los siguientes términos: los avances del diálogo entre

ciencia y religión, aunque siempre tensos, permiten a la hora actual promover un diálogo más profundo. En este diálogo, ambos campos respetan sus particularidades, reconocen la diversidad y legitimidad de sus preguntas, métodos y conocimientos, al evitar posturas hegemónicas o utilitarias. El resultado de este diálogo no es la omisión de las tensiones, sino un enriquecimiento mutuo, cuyo criterio último de autenticidad es la configuración de un mundo más equitativo para los más empobrecidos de la historia.

Un dato elemental casi descuidado: la ineludible presencia de la cultura científica en la escuela

Un profesor de ERE contó una anécdota acaecida en una de sus clases. Él hablaba de la ascensión de Cristo y hacía un examen juicioso del pasaje que narra el acontecimiento en el libro de los Hechos de los Apóstoles (Hechos 1:1-11). De repente, casi al final del trabajo sobre el texto, un estudiante le preguntó con espontaneidad: “Profesor, ¿hacia dónde subió exactamente Jesús? Le hago la pregunta porque sé que la Tierra gira y lo que para nosotros en este preciso momento es hacia arriba, en el cielo, en 12 horas será hacia abajo, a causa del movimiento de rotación de la Tierra. Así que no logro entender eso del cielo arriba”.

Lo subyacente en esta anécdota es el impacto de la denominada *cultura científica* en la enseñanza de la religión, que es patente en la encuesta. Se colige que el profesor de ERE no debe enseñar los contenidos religiosos como si avances científicos no se hubieran dado. Ya no es posible ignorar que los jóvenes —en el bachillerato— escuchan sobre temas como la mecánica cuántica, las células madre, el principio antrópico, el feminismo, los agujeros negros, el ADN, la eugenesia, el poshumanismo, el genoma humano, las actividades cerebrales, la teoría del diseño inteligente (*fine-tuned*) del universo, los métodos experimentales, la historia de los vencidos, el desastre ecológico, la armas bioquímicas de guerra, la investigación con embriones, la clonación humana, la geopolítica, la globalización neoliberal, el procedimiento de cateterismo, la macroeconomía, la posibilidad de vida en otras partes del universo, las tecnologías reproductivas, la ideología, el inconsciente, la teoría sistémica, la teoría de la complejidad. Ante semejante contexto científico-cultural,

en la ERE, se formulan estas interrogantes: ¿qué papel juega Dios en todo eso?, ¿dónde queda?

Habría que hablar de un cambio cultural, soportado a su vez por un cambio de paradigma científico, que impregna la mentalidad y las formas de vida contemporáneas. Se sabe que dicho cambio comenzó en la modernidad, cuando, gracias a la invención del telescopio, la humanidad pudo saber que el cielo no estaba poblado por ángeles y santos, sino por planetas y asteroides compuestos de la misma materia química de la tierra y no de éter, como se pensó hasta entonces. El filósofo francés Henri Gouhier dijo: “La ciencia moderna nació el día en que los ángeles fueron expulsados del cielo”, mientras el teólogo brasileño João Libânio (2002) comenta: “Por eso, Pascal podía afirmar: ‘El silencio eterno de esos espacios infinitos me aterra’” (p. 25). Esta nueva *sensibilidad cultural* (McFague, 1994) implica, quiérase o no, un desafío a la ERE que resulta imposible evadir.

Negarse a afrontar esta tarea, sin asumir la responsabilidad de construir otra manera de presentar los contenidos religiosos, se da mediante dos formas: la primera, al insistir en una presentación machacona de los modelos y lenguajes anacrónicos de las religiones. Esta sería una *retirada conservadora* (McFague, 1994), incapaz de elaborar nuevos lenguajes significativos en los niños y los jóvenes de hoy, influenciados por la cultura científica contemporánea. La otra respuesta a los desafíos de la ciencia, frecuente en ciertos ambientes académicos y de poder, es formular los contenidos religiosos en un lenguaje abstracto, poco imaginativo y carente de sustancia concreta. En el primer caso —la retirada—, dice la teóloga americana Sallie McFague (1994), “el cristianismo se recluye en un gueto, en el segundo, se vuelve estéril” (p. 12), porque nadie lo comprende o por resultar, con su lenguaje, insignificante a nivel social.

Sin embargo, cabe preguntarse, de forma más aguda, qué se quiere decir cuando se habla de desafío y por qué se produce tal reto por parte de la ciencia a la religión. Para comprender esto, hay que reflexionar sobre las relaciones entre ciencia y religión que se introducen en la interpretación que se quiere aportar a los datos de la encuesta. La cultura científica actual no es solo un asunto de laboratorio, no es una cuestión de especialistas sesudos encerrados detrás de sus fórmulas matemáticas incomprensibles para el

común de los mortales o detrás de sus tubos de ensayo, cargados de sustancias misteriosas capaces de producir fenómenos imprevistos y sorprendentes.

Ese lado mítico del quehacer científico no es exacto y es el que menos interesa aquí. Es más bien el rigor con el que trabaja un científico, gracias a sus métodos de experimentación lo que cuenta. Es el triunfo cultural alcanzado por ese método, hasta impregnar las mentalidades de la gente sencilla, lo decisivo. Por ejemplo, en una discusión en un mercado, de calle o de barriada, a veces se oye a una persona sencilla, quizás llena de sabiduría, pero poco conocedora —por la falta de oportunidades efectivas y no por falta de inteligencia— de los saberes académicos, decir: “Está comprobado científicamente que...”; también es frecuente escuchar al final de ciertos avisos publicitarios de pastas dentales esta frase: “Aprobada por la Asociación Colombiana de Odontología”. Esos dos ejemplos ilustran la idea de que la ciencia y su método adquieren carta de ciudadanía. En términos del sociólogo Max Weber (1944), se trata del proceso de modernización occidental por el que triunfa la racionalidad, especializada en trabajar a partir de medios según unos fines perseguidos. Es la denominada *racionalidad teleológica*.

Sin ir muy lejos, muchos docentes de religión, y también a catequistas, afirman que los niños, al estudiar un relato evangélico de milagro, preguntan de inmediato: “Profe, ¿y eso si sucedió así?, ¿eso es verdad?” Nótese que la pregunta pone en tela de juicio el contenido de un texto religioso en nombre de un concepto de verdad propio de la ciencia experimental. Dicho de otra manera, en la cultura actual, a causa de este triunfo de la racionalidad tecnocientífica, el mundo se reduce a lo objetivable, a lo que se puede medir, controlar o matematizar.

Esa concepción científica establece causas y efectos, que se denominan en el lenguaje de la ciencia *leyes* y que constituyen el objetivo del conocimiento científico. Pero al descubrir esas leyes por las cuales se rige el universo —leyes de la termodinámica o del movimiento orbital, por ejemplo— se llegan a conclusiones precipitadas con respecto al puesto de Dios y su intervención en el mundo. Dios resulta una hipótesis inútil; así respondió Pierre Simón Laplace a Napoleón, cuando le interrogó sobre el puesto de Dios —nunca mencionado por el científico—, después de recibir su

libro sobre la mecánica celeste: “No he necesitado de esa hipótesis”, dijo el astrónomo al político.

Quizás esa es la dificultad que experimentó un joven de bachillerato cuando le preguntó a su profesor de religión, quien le explicó la oración en las religiones: “¿Cómo entender la oración que hace mi abuela cuando pide a Dios que mande la lluvia?”. La razón por la cual el joven no entiende ese tipo de oración —o por lo menos le resulta extraña— es porque, fruto de sus estudios de física y sus lecturas sobre el proceso de producción de la lluvia, sabe que Dios no es la causa de la lluvia, sino la evaporación y otros factores identificados por la ciencia meteorológica. El problema, para el profesor de religión, en ese caso concreto, es el siguiente: ¿se hace depender la fe en la presencia y acción de Dios en nuestro mundo científico de la respuesta divina a una petición de lluvia? Si pedimos que llueva y no acontece, ¿significa que Dios es un engaño y que la oración de petición carece de sentido?

Dicho de otro modo, el desafío e impacto cultural de los avances científicos consiste en hacer pensar al creyente, con seriedad, sobre los contenidos de su fe religiosa. En cierta manera, obligarlo a replantearse las cuestiones fundamentales que están en el corazón de su fe, como la creación del universo, la aparición del hombre en el planeta, el valor de los sacramentos por contraposición a gestos repetitivos e impulsivos de carácter neurótico, el sentido de la libertad humana, el futuro del universo y del hombre, el significado del tiempo. ¿No se pensaría que, lejos de ser un ataque a la religión, la ciencia y sus avances apremian al creyente a resignificar el sentido profundo de la palabra de Dios —en el caso de las religiones, como el cristianismo, el islamismo y el judaísmo—?

Ahora bien, hay otro aspecto del desafío de la ciencia a la religión importante, según nuestro modesto punto de vista, que es necesario abordar. Para hacerlo, se trae a colación una vieja anécdota del filósofo presocrático Tales de Mileto (624-546 a. C.), porque ilustra el asunto en cuestión. He aquí cómo un profesor de bioética y antropología en la Universidad de Sofía, en Tokio, cuenta esa anécdota:

No existían gafas de sol cuando Tales predijo el eclipse del 28 de mayo del 585 a. C. Imaginemos el ocultamiento del sol: duermen las gallinas y los vaticinadores auguran maleficios, cuya prevención

requiere sacrificios a los dioses. Pero el sabio dice que no hay que apaciguar iras divinas. El oscurecimiento del sol ocurre '*según la naturaleza de las cosas y no por ira de dioses*'. Tales desmitifica, interpreta y crea cultura, pensando y haciendo pensar sobre los orígenes. (de Mileto, citado por Clavel, 2006, p. 12) [énfasis de los autores]

Lo que resulta clave es el conflicto entre dos visiones que explican el eclipse: Tales afirmó que es algo natural —según la naturaleza—, mientras que la gente creyó que lo provocaban los dioses. Dicho de otra manera, cuando el autor asevera que Tales crea cultura, dice que la visión *científica* del filósofo, además de producir el célebre *desencantamiento del mundo* o su *desmagificación* (*entzauberung*), produce el desmoronamiento de valores que unían a la gente por su cultura, vinculada en un lazo social que se basa en el valor atribuido a los sacrificios y el culto apaciguador de la ira divina.

No se sabe con exactitud si Tales de Mileto, al negar la causa de origen divino del eclipse, negó la existencia de todos los dioses y de todo lo que no encajara en su fórmula *según la naturaleza de las cosas*. Eso sí pasó con la racionalidad moderna y la cultura científica que ahora impregnan la sociedad actual. Weber (1994), en su análisis del triunfo de la racionalidad tecnocientífica, afirmó que, con ella, en el plano ético o de los valores, se instauró un *politeísmo axiológico*, porque en materias no comprobables y no controlables, cada quien prefiere este valor o aquel. En la ciencia, no se mezclan los valores, porque su método separa al sujeto que conoce sobre el objeto conocido. La ciencia resulta un proceso neutro, en que se refleja la realidad del mundo de forma objetiva. La humanidad estaría así, con la ciencia, en un nivel racionalista objetivo y exacto, y con los valores —incluidos los religiosos—, en un nivel subjetivista e incierto (por no decir *emotivista*, si se permite la palabra).

Lo más grave de ese desmoronamiento es el cambio de cultura, porque se diluyen los valores que integraban a las personas en el conglomerado llamado *sociedad*. Los valores ligados a una visión contraria al principio de Tales de Mileto (*según la naturaleza de las cosas*) ya no son el cemento que une, en un ideal común, a la gente. Ahora, se imponen los valores que la racionalidad tecnocientífica enarbola como únicos, reales y verdaderos. En ese orden de ideas, como cada

quien escoge los valores que quiere, resulta imposible no plegarse con pereza al *pensamiento único*, propio de la ciencia científicista, mientras se descuidan otros saberes, como la ética o las religiones. Ese es, pues, el gran desafío al que tiene que responder la clase de ERE: *un desafío cultural*.

Algunos elementos para asumir el desafío científicista

No al científicismo como único y absoluto saber sobre la realidad

Un primer elemento con el cual la ERE asume el reto de la cultura tecnocientífica lo provee el desarrollo científico contemporáneo. En el interior de las ciencias, tanto naturales como sociales y humanas, se derrumban la idea según la cual el concepto de verdad de la racionalidad científica constituye el criterio exclusivo para resolver las preguntas que formula la curiosidad humana y su insaciable sed de saber. He aquí algunos ejemplos que ayudan a comprender la cuestión.

Desde el punto de vista de las ciencias naturales

Desde las ciencias de la naturaleza, se superó la idea de un saber absoluto y neutro de la ciencia. La teoría de la relatividad de Albert Einstein tiene el valor, entre otros, de poner en evidencia que la percepción de la realidad está condicionada por el punto de vista del sujeto cognoscente. La idea de un conocimiento realizado por un ser humano que se mueve, como montado sobre un átomo, a 299 792 458 km/s, permite descubrir otras reglas de la física que no corresponden a las de la física newtoniana en su descripción de la mecánica celeste. Se habla de otra forma de comprender el espacio y el tiempo, la cual necesita de una geometría no euclidiana, que solo cuenta con dos coordenadas, cuando la curvatura espacio-tiempo en la relatividad es cuatridimensional. Nótese cómo, en la física, aparecen dos visiones diferentes que cuestionan la ilusa pretensión de *objetividad absoluta*, pregonada por el saber científico. Para esclarecer la cuestión a subrayar, se presentan unas palabras del teólogo Hans Küng (2007), en un libro dedicado al estudio sobre las relaciones entre ciencia y religión:

También el modelo espacio-temporal de Einstein tenía sus deficiencias: como era habitual desde el siglo XIX en casi todo el *establishment* científico, también él al principio concibió el Universo de forma por completo estática, como eterno e inmutable. Ya Aristóteles había supuesto que el cosmos, aunque limitado espacialmente, carecía de principio y fin en el tiempo. (p. 24)

Einstein no estuvo exento de errores y su visión científica, a pesar de todos los aportes que hizo, no fue, ni es, la respuesta definitiva a los interrogantes que plantea la física contemporánea respecto al universo y la materia.

Ahora, es ingenuo negar el valor de las leyes de la ciencia y hasta atrevido infringirlas en actitud despreciativa: “le cosmos se moque d’Icare, tant que celui-ci n’a pas consenti la patience de connaître ses lois et d’y obéir d’abord pour pouvoir le contraindre” (Bacon, citado por Gesché, 1994, p. 167)¹. La ciencia permite al hombre desentrañar las leyes que rigen la naturaleza y que él no puede infringir con impunidad, en nombre de su voluntad de poder o su delirio de grandeza. En eso, la ciencia ayuda al ser humano a ser realista y atenerse a los límites de la realidad. Sin embargo, la evolución del pensamiento científico (como en este ejemplo concreto sobre la mecánica newtoniana y la relatividad einsteiniana) muestra la relevancia de ampliar la mente científica para no caer en el dogmatismo ciego y paralizante. Las leyes que descubrió Newton no se derogaron por la teoría de la relatividad y, con ellas, el ser humano aún construye edificios y artefactos que le garantizan una supervivencia digna de su condición humana. Pero los descubrimientos de Einstein probaron sus límites a la hora de explicar la física atómica.

El respeto a los avances de la ciencia es un deber, incluso de cualquier creyente católico, aunque lo afirmado por la ciencia le resulte *embarazoso* para su fe, al empujarlo a nuevas síntesis difíciles de construir. En el capítulo dedicado al diálogo entre la fe, la razón y las ciencias, de la *Evangelii gaudium*, el papa Francisco (2013) afirma:

Cuando el desarrollo de las ciencias, manteniéndose con rigor académico en el campo de su objeto específico, vuelve evidente una determinada conclusión que la razón no puede negar, la fe no la contradice. Los creyentes tampoco pueden pretender que una opinión científica que les agrada, y que ni siquiera ha sido suficientemente comprobada, adquiera el peso de un dogma de fe. (p. 183)

Las ciencias naturales reconocen el valor de sus avances que, por cierto, no siempre son acumulativos. La experiencia de su evolución constante, en cambio, jalonada por grandes cambios de paradigmas, según mostró Thomas Kuhn (1971), indican hoy con contundencia los límites de su saber y una nueva perspectiva ante la realidad objetiva. Con respecto a lo primero, la ciencia actual es más modesta en sus afirmaciones y vive con certeza el famoso proverbio del filólogo romántico Friedrich Schlegel (2009): “Cuanto más sabemos, más nos queda por aprender. Con el conocimiento incrementa proporcionalmente la ignorancia o, mejor dicho, el conocimiento de la ignorancia” (p. 123), que recuerda aquel otro proverbio del viejo Sócrates: “Solo sé que nada sé”. Con respecto a lo segundo, la ciencia contemporánea ya no afirma la separación tajante del punto de vista del sujeto que conoce, sobre todo en lo relacionado con la pretensión de una descripción objetiva y definitiva de la realidad:

Puisqu’on fait partie du monde, il n’est précisément pas d’autre lieu que nous pour le percevoir, mais cette perception le découvre dans sa réalité et son autonomie. Il est remarquable que ce soit cette science (qui aujourd’hui renonce à une ‘objectivité’ mythique) qui découvre le monde, non pas comme répondant à notre idéal de déterminisme, mais comme échappant aux seules règles de notre maîtrise. Comment dire mieux son *kath’auto*. Mieux encore que la science classique, la science contemporaine nous rend l’acoustique du monde et nous en restitue la consistance². (Gesché, 1994, p. 168)

1 “El cosmos se burla de Ícaro, siempre y cuando no haya aceptado la paciencia de conocer sus leyes y obedecerlas primero para poder coaccionarlo” [traducción de los autores].

2 “Como somos parte del mundo, no hay otro lugar para que lo percibamos sino nosotros mismos, pero esta percepción lo descubre en su realidad y en su autonomía. Es notable que sea esta ciencia (la que hoy renuncia a una ‘objetividad’ mítica) la que descubre el mundo, no como respuesta a nuestro ideal de determinismo, sino como escapando a las solas reglas de nuestro propio dominio. Cómo decir mejor su *kath’auto*. Aún mejor que la ciencia clásica, la

Esa nueva postura entre sujeto científico y objeto conocido, entre saber científico y otros saberes como la filosofía, llevó a un premio nobel de química y a una epistemóloga historiadora de la ciencia a formular una mutación en la ciencia y una *nueva alianza* entre la cultura científica y la cultura humanista (Prigogine y Stengers, 1997).

Para concluir este apartado, se presenta una cita relacionada con la ERE. Ella muestra cómo, en la ciencia, se adquiere cada vez más conciencia de los límites del conocimiento, en especial, sobre aquellos ámbitos de la realidad que sobrepasan las fronteras del método experimental. Se trata del párrafo final con el que termina el libro *Why Science does not Disprove God*, del doctor en matemáticas y profesor visitante de la Universidad de Harvard, Amir Aczel (2015):

In so many ways, the same impulse to know the world and our place in it is at the roots of both science and spirituality. Both are attempts to illuminate the mysteries of our world and expand our vision of the greater whole. By charting the history of science, I hope these pages have shown how vital and awesome real science is. Throughout history, scientific discovery has brought us closer to the wonders of life and the universe —engages the world and inspires the best in us. But the pursuit of truth should not be driven by zealous agenda. Nor should it overreach and speak with righteous authority where it's on unsolid ground. That's not science— and let's not allow those who falsely invoke its name to diminish us³. (p. 253)

ciencia contemporánea nos ofrece la acústica del mundo y nos devuelve su consistencia" [traducción de los autores].

- 3 "En muchos sentidos, el mismo impulso de conocer el mundo y nuestro lugar en él está en las raíces tanto de la ciencia como de la espiritualidad. Ambos intentan iluminar los misterios de nuestro mundo y expandir nuestra visión de la totalidad. Al trazar la historia de la ciencia, espero que estas páginas hayan mostrado cuán vital y asombrosa es la verdadera ciencia. A lo largo de la historia, el descubrimiento científico se ha acercado más a las maravillas de la vida y el universo: se involucra en el mundo e inspira lo mejor de nosotros. Pero la búsqueda de la verdad no debe ser impulsada por una agenda celosa. Tampoco lo debe abarcar y hablar con autoridad justa cuando está en un terreno no sólido. Eso no es ciencia, y no permitamos que aquellos que invocan su nombre falsamente nos disminuyan" [traducción de los autores].

Desde el punto de vista de las ciencias humanas

En las ciencias humanas y sociales, gracias a los trabajos epistemológicos elaborados por la filosofía, se dio un giro radical que introdujo una nueva edad en la comprensión del pensamiento humano. Se habla, así, de la *edad hermenéutica de la razón* (Greisch, 1985). El debate que esta temática filosófica propició está en profunda conexión con lo expuesto en el acápite anterior. En efecto, uno de los ejes de la contienda entablada por los pensadores de la *hermenéutica*⁴ consiste en reivindicar el valor cognitivo de otro tipo de saber sobre la realidad, diferente al proporcionado por el método experimental. La célebre distinción entre *explicar* y *comprender* recuerda el meollo de la cuestión.

El acto de *explicar* es lo propio de la ciencia, con su método experimental, cuando identifica las leyes que gobiernan un determinado aspecto de la realidad (los gases, el sistema solar, la mecánica). Gracias a ese descubrimiento, la ciencia predice y controla el cosmos, al ponerlo en servicio de la humanidad y su supervivencia. El acto de *comprender* no se interesa por el conocimiento de las leyes de la realidad, matemáticamente establecidas, sino por la percepción del sentido de la realidad. Su pregunta incluye la subjetividad del sujeto cognoscente, porque el sentido es el fruto de una conversación (Gadamer) entre los horizontes que la realidad (por ejemplo, un texto) ofrece al investigador, con los *prejuicios* o saberes que él ya posee sobre el asunto. De la conversación entre los dos horizontes, surge una realidad otra para el investigador.

Las preguntas relacionadas con *explicar* apuntan a conocer los procesos mecánicos con los cuales se regula la realidad. Tal conocimiento causal y determinista da razón del disfuncionamiento excepcional de un ámbito concreto de la naturaleza. Las preguntas relacionadas con *comprender* permiten al ser humano dar razón del sentido que encierra una realidad concreta. Son dos miradas diferentes que no se contradicen, pero amplían el campo de la racionalidad más allá del nivel causal predictivo. Así, una cosa es explicar la muerte de un familiar, al saber en qué consiste el cáncer como

4 Se mencionan, por ejemplo, a Friedrich Schleiermacher (1768-1834), Paul Ricoeur (1913-2005), Wilhelm Dilthey (1833-1911), Martin Heidegger (1889-1976) Hans-Georg Gadamer (1900-2002) o Mauricio Beuchot (1950)

proceso de degeneración celular, y otra es pensar en el valor existencial de dicha muerte en la familia, sobre todo en los seres más cercanos al difunto.

Este aporte de la hermenéutica —uno de cuyos elementos se acaba de esquematizar— es una de las perspectivas con las que la ERE asumiría el diálogo entre ciencia y religión, para sortear tantas preguntas que surgen del avance de la ciencia a la religión. Tal como se acaba de ver, la distinción entre *explicar* y *comprender* es una fuente de reflexión para distinguir entre las preocupaciones religiosas y las preocupaciones científicas.

Algunas tendencias epistemológicas contemporáneas abogan por una articulación entre ambos tipos de preocupaciones humanas o de “intereses rectores del conocimiento humano” (Habermas, 1982). De acuerdo con estas tendencias, que reconocen la distinción entre la religión y la ciencia, se postula la complementariedad, la articulación y la ampliación de la noción de lo real y del conocimiento humano con sus preguntas. Esto implica postular una nueva antropología que ve en el hombre no un ser fragmentado, dividido en secciones inconexas o aisladas. Esa es la postura, por ejemplo, de la *logomítica*, elaborada por Lluís Duch (2010), quien reconoce lo *mítico* y lo *lógico* como elementos constitutivos de la condición humana:

Lo relevante es constatar que se trata de dos realidades *coimplicadas* [...] La historia entera de la humanidad ha jugado siempre entre ambas dimensiones, *mythos* y *logos*. No podemos referirnos a la una sin la otra, puesto que están hondamente correferidas y coimplicadas. No es lícito pensar, entonces, en el uno después del otro, ni en el otro después del uno, sino el uno en el otro y el otro en el uno: a esto aludo con el término ‘coimplicación’, en concreto⁵. (p. 58)

¿Cuál es la función que cada una de estas realidades cumple en la vida del animal *logomítico* que es el ser humano? Al intentar responder a esta interrogante, la diferencia entre mitos-logos y religión-ciencia se hace evidente. No obstante, y conviene repetir con

insistencia el asunto, ello no significa que haya que separarlas. Al respecto, Duch (2010) expresa:

El *mythos* abre la perspectiva de la interpretación, concepto que lleva implícita la premisa de que las cuestiones fundamentales —el mal, la muerte— carecen de definitiva respuesta, a tal punto que la mejor respuesta a ellas sea acaso una nueva pregunta. Mientras que el *logos*, en cambio, resuelve los problemas que se plantea. (p. 58)

A la base de esta diferencia, hay una distinción hecha por Gabriel Marcel y traída a colación por Duch (2010), según la cual hay problemas y misterios:

Problema es lo que tiene o puede tener una solución en el campo de lo unívoco: un problema de matemáticas, una receta gastronómica o las señales de un semáforo [...] en todos estos casos la resolución es unívoca. Estas perspectivas del *logos* son importantísimas, irrenunciables para el ser humano, porque necesitamos fórmulas y pautas preestablecidas, guiones que nos inspiren. Y, sin embargo, cada día la experiencia nos enseña que no es posible enfrentar los desafíos capitales que plantea el vivir echando mano de tales recursos: el más allá, la muerte de los seres queridos, los caminos de identificación que seguimos y, en suma, nuestra presencia en el mundo, carecen de soluciones unívocas; tanto es así que solo mediante narraciones podemos hacerles frente, procediendo a la manera en que se configura un argumento de novela. Ernst Bloch solía decir que buena filosofía es aquella que posee argumento —no solo argumentos, en el sentido de razones—: un inicio, una trama y resolución semejantes a los que arman cualquier relato. (pp. 58-59)

Esta especificidad de la dimensión mítica es la que debería promover la clase de ERE. Su aporte, sin despreciar bajo ninguna forma la función de la ciencia, se perfila hacia otros campos de la vida humana que el *logos* no resuelve. Incluso, se destaca que esta función del mito, la función del sentido, está latente en la labor científica más rigurosa y experimental. ¿Por qué? Porque la pregunta por el significado de la ciencia aflora. El saber por el saber es una respuesta dada por el científico, y es respetable. Se plantea, en efecto, la recuperación del disfrute del placer intelectual, de la

5 Para realizar una profundización de la temática en este autor, remitimos una de sus obras clave, *Mito, interpretación y cultura. Aproximación a la logomítica* (2002), acá referenciado.

labor científica rigurosa. Aunque la ciencia, desde la dimensión mítica, ha de responder por ello. Por lo tanto, se hablaría del sentido del sentido (Lessing). El placer que experimenta un científico en su labor, el dinero que gana una organización dedicada a la investigación, por ejemplo, son sentidos parciales. Por ello, quedan en el aire, desde la mítica, preguntas como las siguientes: ¿al servicio de quién está el conocimiento científico?, ¿para construir qué tipo de sociedad?, ¿quiénes tienen acceso a él?, ¿para qué existe la ciencia?, ¿cuál es su finalidad en la vida social y política? Estas interrogantes hermenéuticas no tienen que despreciarse en absoluto, en especial si se sabe lo que se ha hecho en nombre de la ciencia para matar y aplastar a poblaciones enteras. No son preguntas banales.

De lo anterior se desprende algo fundamental, la función del mito no se limita a los problemas *protológicos* o *escatológicos*, es decir, a dar razón de las preguntas por el origen y el fin de la vida humana y el universo. Los primeros (relatos protológicos) se condensan en las cosmogonías. Con ellas, los pueblos abordan el problema de saber por qué el ser humano está en la tierra y por qué existe el universo. Pero el mito, como relato que ayuda al ser humano a combatir el absolutismo de la realidad y la contingencia (Duch, 2002), se presenta en otras realidades vitales como el amor, la voluntad de conocimiento, la búsqueda irreprimitible de la verdad, la gratuidad, la vida en común, el tembloroso estremecimiento que provoca el perdón. Estos aspectos de la realidad humana cuentan con narraciones (*mythos*) que vuelven y se renuevan, según los contextos. Piénsese, por ejemplo, en el mito del progreso ilimitado, el cual acompañó al proyecto de la Ilustración y sigue vigente aún en la mente de muchas sociedades contemporáneas, como base de un estilo de vida y organización social determinados. De esta manera, se constata que los seres humanos no hacen más sino actualizar esos mitos en función de los cambios sociales y culturales en que viven:

¿Qué son las numerosas películas sobre la conquista del espacio, al fin y al cabo? Actualizaciones del tema de Ícaro desde nuestro aquí y ahora. La producción cinematográfica, novelística o televisiva ofrece contextualizaciones míticas que, según Hans Blumenberg, permiten hacer frente al absolutismo de la realidad: a la incompreensión, los enigmas, el destino, la contingencia [...] Por eso

afirmo que el mito es un existencial: no un simple botón que pulsamos para obtener esto o aquello, sino un factor vital que, casi sin antecedentes ni consecuentes, resucita en un momento preciso de nuestra existencia.

Entonces ¿no podría pensarse la clase de religión como un espacio que promueve cuidadosa y rigurosamente la dimensión mítica? Pensamos, particularmente, en la mítica religiosa, cuyos relatos riquísimos y llenos de sapiencia son prácticamente desconocidos. Pero también en las metamorfosis que esos relatos conocen hoy en la música, la literatura, el cine y la vida cotidiana de los pueblos. (Duch, 2010, pp. 60-61)

La relación ciencia y religión: aportes de la situación actual en la ERE

Entre ciencia y religión: ni oposición, ni separación

Que la ciencia quiera erigirse como único saber válido, al afirmar un axioma según el cual entre más ciencia menos religión, es un síntoma de esa tensión que, a nivel histórico, tuvo sus momentos fuertes, en particular dentro de la Iglesia católica, con los casos de Galileo y Darwin. Conviene, pues, marcar cuál es el estado actual de la cuestión, puesto que dicha tensión es hoy compleja, cuando supera la simple oposición o la negligente indiferencia. Esto es fecundo para pensar la ERE y su relación con el problema ciencia y religión.

Quedó atrás, en los sectores científicos y académicos serios, la oposición radical entre ambos campos. Incluso, estudios documentados recientes como los de Peter Harrison (2017) indican que ni siquiera, en la historia, ese debate se dio de forma tan dramática como se quiere mostrar. Tal visión se extendió, en parte, por la influencia de dos textos publicados durante el siglo XIX, que tuvieron bastante éxito editorial, por lo que difundieron ideas confusas sobre esta compleja relación⁶. Harrison (2017) muestra, por el contrario,

6 Las dos obras son *Historia de los conflictos entre la religión y la ciencia* (1874), de John William Draper, e *Historia de la lucha entre la ciencia y la teología en el cristianismo* (1896), de

que las relaciones son ricas y de profundo diálogo y colaboración.

En ese sentido, se afirma que ser científico ya no es identificable con ser solo ateo, porque la ciencia y sus descubrimientos no tienen como destino disipar el oscurantismo religioso de las creencias religiosas. Las afirmaciones religiosas no son fruto de la ignorancia, sino que se sitúan en otro registro diferente que hoy es reconocido por la comunidad científica como un ámbito donde tiene origen otra verdad que la ciencia no debe borrar de un plumazo sin graves consecuencias para la humanidad. La ciencia sabe que no debe reducir la realidad a lo que el método experimental permite ver; eso sería una miopía inaceptable. El vínculo entre ciencia y religión no se resuelve con remplazar los resultados de aquella por los de esta.

Parece entonces conveniente resaltar una forma frecuente, casi una tentación, con la que se suele en la actualidad, justo en nombre del cientificismo, establecer la relación entre ciencia y fe: el llamado *concordismo*⁷. ¿De qué se trata? De mostrar la validez de las afirmaciones religiosas a partir de los resultados científicos. Por ejemplo —y la cuestión aparece a veces en programas televisivos con visos científicos—, se pretende probar que los relatos del Génesis son ciertos porque se encontraron, mediante investigaciones arqueológicas, científicamente seguras, restos del barco que la Biblia llama el *arca de Noé*; además, se pretende mostrar la falsedad de la resurrección de Jesús, al anunciar que pronto se descubrirá su esqueleto. Se quiere mostrar que la propuesta de Jesús de vivir los valores del Reino de Dios es válida, porque

los estudios en torno al desarrollo moral de la persona muestran que el amor es el grado de moralidad más elevado al que llega un ser humano maduro. Los estudios sobre el desarrollo moral de Piaget o Kohlberg probarían que Jesús no se equivocó.

La ciencia sería la encargada de garantizar la verdad de la fe. En este modo de relación, la religión no se opone a la ciencia, pero la instrumentaliza como garantía de las verdades que ella pregona. ¡Pobre servicio que se le da a la religión con esta postura! En efecto, la verdad religiosa quedaría reducida a lo que la ciencia prueba. Entre otras, no se cae en la cuenta de dos puntos graves. Primero, la verdad religiosa se reduce a la verdad científica y se desdibuja su especificidad. Segundo, se vuelve a caer en un modelo hegemónico, porque es la ciencia la que decide, desde sus criterios experimentales, si el enunciado religioso es verdadero.

¿Hay otra alternativa para pensar este vínculo? La situación actual se encuentra en la vía de la articulación y de la cooperación. No se debe pensar que tal tarea es fácil o sencilla. Pero es el camino elegido por pensadores, tanto científicos como humanistas, entre ellos teólogos y el magisterio de la Iglesia católica (Observatorio Vaticano et al., 2016), porque se descubrió que es el camino más abierto de cara a un futuro que se muestra amenazante, por causa de la sordera entre los diferentes sectores de la realidad.

Antes de indicar una línea clave de esa articulación difícil, pero fecunda, entre ciencia y religión, hay que presentar los presupuestos que propician su construcción, pues, su conocimiento sirve para pensar la clase de ERE bajo una nueva luz. El *primero* de ellos es la conciencia clara de la precariedad y parcialidad del saber, tanto científico como religioso. Es la idea de los límites del conocimiento humano señalada arriba. En el campo de la fe cristiana, se recupera el valor crucial de afirmaciones tan viejas como la enunciada por el IV Concilio de Letrán (1215): “quia inter creatorem et creaturam non potest tanta similitudo notari, quin inter eos maior sit dissimilitudo notanda”⁸. Por

Andrew Dickson White. El Dr. Ignacio Silva, en el prólogo a la obra de Harrison (2017) así lo afirma.

7 Sobre una explicación con detalle de este modo falso de relación entre religión y ciencia, remitimos al libro *Sciences et théologie. Les figures d'un dialogue*, del doctor en física y profesor de filosofía de las ciencias, Jacques Lambert (1999), en particular, al capítulo dedicado al *concordismo* (pp. 74-89). El autor define este fenómeno así: “Aujourd’hui, le terme de *concordisme* renvoie à toute position que relie ‘immédiatement’, c’est-à-dire sans intermédiaire, un résultat scientifique à un donné théologique (biblique, dogmatique, éthique, spirituel)” (p. 75). “Hoy, el término *concordismo* remite a toda posición que asocia ‘inmediatamente’, es decir, sin intermediario, un resultado científico con un dato teológico (bíblico, dogmático, ético, espiritual)” [traducción de los autores].

8 “Porque no puede afirmarse tanta semejanza entre el creador y la criatura, sin que haya de afirmarse mayor semejanza” [traducción de los autores]. En la refutación de las ideas de Joaquín de Fiore, respecto a la Trinidad, el IV Concilio de Letrán (1215) habla de la distancia entre la criatura y el creador. Allí aparece esta formulación que, aplicada al

consiguiente, el lenguaje del ser humano sobre Dios no agota el misterio divino. En el campo de la ciencia actual, se admite que sus saberes son fragmentarios, provisionales, incapaces de explicitar los secretos de la realidad multidimensional. Se evoca, como anécdota ilustrativa, que a comienzos del siglo XX el Premio Nobel de Química fue concedido a un científico que formuló una teoría contraria a otra, ganadora también de dicho premio⁹.

El *segundo* presupuesto se vincula con la determinación de los ámbitos de realidad de los cuales se ocupan la ciencia y la religión. Los métodos científicos no responden a preguntas importantes de la humanidad, las cuales no deben ser despachadas como carentes de validez. Son interrogantes relativas al sentido de la vida, las finalidades del proyecto humano, del cosmos y el problema de los valores. Son cuestiones subjetivas sobre las que cada uno elige. Los estudios actuales de ética exponen que las elecciones humanas no son irracionales, guiadas por la pura emoción caprichosa. Hay una racionalidad axiológica, una razonabilidad de los valores que permite a los seres humanos vivir juntos y respetarse. Quizás el asombro de Kant, ante el llamado del deber dentro de su conciencia, sea un buen dato para afirmar que tanto los valores como el sentido no son solo producto de una elección humana, sino de un don por acoger. En todo caso, independiente de la forma en que se defina la naturaleza de los valores, estos no serán nunca el resultado de un experimento de laboratorio, ni tampoco la capacidad para vivir según ellos, ni proviene del conocimiento empírico. Hay otros ámbitos de la realidad que la ciencia no abarca.

Es justo ese el *tercer* presupuesto: la ciencia y sus métodos no abarcan la racionalidad ni la totalidad de lo real. Así como en el instrumento musical denominado *órgano* hay diferentes teclados o registros que

descubren sonoridades diferentes, así la realidad se presenta hoy a la ciencia y a la religión como una polifonía compleja, cuyas sonoridades no se expresan con un solo tono. Por eso, como evidencian los estudios sobre el lenguaje, hay diferentes tipos de discursos junto al discurso matemático y experimental. Esos lenguajes son otros registros (o teclados alternos) que permiten al ser humano adentrarse en el riquísimo entramado de lo real, sin pretender agotarlo en una única sonoridad. Por esta razón, se habla de *racionalidades diferentes* (Navia Velasco, 2013) o de *diálogo de saberes* (de Sousa, 2009), gracias a los cuales se da un enriquecedor, aunque arduo, intercambio cooperativo entre los diferentes enfoques con los que se aprecia la realidad.

Esos otros teclados —o lenguajes— expresan, además, la verdad, aunque no sea la descubierta por los científicos. Esos lenguajes tienen una influencia determinante en la vida de las personas y de las sociedades. Entre ellos, se encuentran el lenguaje de los valores, del arte, de lo jurídico, de las relaciones interpersonales, de la religión. En esos registros, la verdad no suena a experimento controlable, ni a ecuación matemática; resuena como una melodía llena de autenticidad, de coherencia, de rigor lógico-argumentativo, de capacidad de riesgo y valentía. Gracias a esos lenguajes, la verdad resuena como una melodía cuya validez se vislumbra en su belleza.

Una visión antigua y una nueva de la complejidad de lo real

El prodigioso avance científico actual hace que pensadores como Edgar Morin, Michel Serres, Isabelle Stengers y otros pregonen la urgencia de religar los saberes. Esta perspectiva responde, a su vez, a una nueva visión de la realidad en la que se percibe cada vez con mayor nitidez la interrelación de las cosas y de los seres vivos del universo.

Estamos en un mundo entrelazado. Formamos parte de un todo sistémico en el que la afectación de un elemento repercute en la alteración del sistema completo. Esta nueva cosmología, compleja y delicada, es presentada en la encíclica *Laudato Si'*, del papa Francisco (2015)¹⁰, en el pensamiento de la

lenguaje teológico, define con nitidez a la teología como un *saber parcial* sobre un misterio que será más grande de lo que el hombre (el teólogo) afirma (Denzinger y Hünermann, 2000, p. 359).

9 Véase el dato recogido por Miguel Martínez Miguélez (2004), en su libro *Arte y ciencia en la metodología cualitativa*: “En 1903, el químico Svante Arrhenius obtuvo el Premio Nobel por su teoría electrolítica de la disociación, y el mismo premio le fue concedido, en 1936, a Peter Debye, por defender prácticamente lo contrario” (p. 19).

10 “Siendo creados por el mismo Padre, todos los seres del universo estamos unidos por lazos invisibles y conformamos una especie de familia universal, una sublime

complejidad de Edgar Morin (2017), en la intuición *cosmoteándrica* de Raimon Panikkar (1999)¹¹, en las visiones de científicos y teólogos como John Polkinghorne (2013). Esta nueva visión cosmológica genera afirmaciones esenciales como la expresada por Morin (2017), la cual constituye una mirada retrospectiva a su labor científica de más de 30 años:

La connaissance des problèmes fondamentaux et globaux nécessite de relier des connaissances séparées, cloisonnées, compartimentées, dispersées. Or notre enseignement nous apprend à séparer les connaissances, non à les relier. Pourtant, nous avons besoin d'une connaissance que sache relier. C'est pourquoi, au long d'un travail de trente années, j'ai, à partir de notions déjà formulées, mais sous-utilisées et sous-estimées, pour ne pas dire ignorées, élaboré une méthode pour articuler les savoirs les uns les autres et les rendre complémentaires¹². (p. 18)

Una clave del diálogo entre ciencia y religión sería, entonces, la construcción de un método que permita vivir el encuentro. En la parte final, se propondrán algunas pistas que, en nada, corresponden a un método. Por ahora, basta señalar este dato sacado a la luz por

comunidad que nos mueve a un respeto sagrado, cariñoso y humilde. Quiero recordar que 'Dios nos ha unido tan estrechamente al mundo que nos rodea, que la desertificación del suelo es como una enfermedad para cada uno, y podemos lamentar la extinción de una especie como si fuera una mutilación'" (Francisco, 2015, p. 70).

11 "No hay tres realidades: Dios, el hombre y el mundo; pero tampoco hay una, o Dios, u Hombre o Mundo. La Realidad es cosmoteándrica [...] Dios, Hombre y Mundo están en una íntima y constitutiva colaboración para construir la Realidad, para construir la realidad, para hacer avanzar la historia [...] Dios, Hombre y Mundo están comprometidos en una única aventura y este compromiso constituye la verdadera Realidad" (Panikkar, 1999, p. 93).

12 "El conocimiento de problemas fundamentales y globales requiere la vinculación de conocimientos separados, fraccionados, compartimentados y dispersos. Pero nuestra enseñanza nos enseña a separar el conocimiento, no a conectarlo. Sin embargo, necesitamos un conocimiento que pueda estar conectado. Por eso, durante un trabajo de treinta años, a partir de nociones ya formuladas, pero infrautilizadas y subestimadas, por no decir ignoradas, elaboré un método para articular el conocimiento. Otros y los hacen complementarios" [traducción de los autores].

el teólogo español Victorino Pérez Prieto (2018), quien deja en evidencia una convivencia sugestiva entre la *reductio* de san Buenaventura, la intuición *cosmoteándrica* de Panikkar (1999) y la teoría de la complejidad de Morin (2017). Lo esencial de las tres propuestas consiste en que buscan el *diálogo-dialogal* entre las múltiples dimensiones de la realidad¹³. De acuerdo con san Buenaventura, subraya Pérez Prieto (2018), este hecho se basó en articular tres miradas, explicadas con la metáfora de los tres ojos: el de la carne, el de la razón y el de la contemplación. Según Panikkar, la intuición *cosmoteándrica* articula el mundo de Dios, el mundo del hombre y el mundo cósmico, sin dualismo ni fusiones absorbentes. De ahí su lema tomado del Evangelio de Juan: *colligite fragmenta* (recojan los sobrantes)¹⁴. Para Morin, se trata de reunir lo esparcido (*sparsa colligo*), pues "no solo la parte está en el todo, sino que el todo está en la parte (*principio hologramático*)" (citado por Pérez Prieto, 2018, p. 245).

La vertiginosa investigación científica, en todas las áreas de la ciencia, conduce a una conciencia de *entrelazamiento*¹⁵ del universo, que a su vez fortalece el diálogo entre los diferentes campos del saber. Con razón se ha dicho que el trabajo interdisciplinar constituye un gesto de respeto a la realidad (Martínez, 2018), debido a que es imposible abarcar lo real desde un único punto de vista. Las consecuencias en la ciencia y la religión son benéficas, porque la distinción de campos o dimensiones de lo real profundiza el encuentro. ¿Qué pistas se extraen de aquí para implementar una didáctica de la ERE? Para dar respuesta a ello, se muestran tres principios orientadores del acto pedagógico en la ERE.

13 El profesor Pérez Prieto (2018) cita a Panikkar para recordar en qué consiste ese diálogo-dialogal: "es la búsqueda conjunta de lo común y lo diferente, es la fecundación mutua con lo que cada uno aporta [...] es el reconocimiento implícito y explícito que no somos autosuficientes" (p. 242).

14 En el Evangelio de Juan, después del milagro de los panes, Jesús da esta orden a los discípulos: "Recojan los trozos sobrantes (*Colligite fragmenta*)" (Jn 6:12). De ahí el lema de Panikkar, recordado por Pérez Prieto (2018).

15 El profesor Jeffrey Bub (2013) informa que la expresión fue acuñada por Erwin Schrödinger, físico austriaco.

Algunas claves pedagógicas

La primera clave que conviene subrayar es esta: hay que evitar en la clase de religión cualquier irrespeto a las creencias ajenas. Si se es consciente sobre el carácter emotivo que vehiculan las creencias religiosas, en cuanto comprometen no solo a la razón sino a la persona, en tanto a sus afectos y convicciones. El espíritu que anima al conocimiento científico, como se acaba de ver, debe ser un fuerte estímulo en la búsqueda dialógica, la cual pasa por el respeto y ha de traducirse en la presentación serena de los argumentos, así como en la prohibición absoluta de la burla ante los pensamientos religiosos de los demás. El profesor de religión ha de promover un clima en que el diálogo reposado, la argumentación documentada y la osadía para interrogar todo —incluso lo más sagrado— sean temas de investigación. La interpretación propuesta basta para entender que la clase de religión tiene el derecho de interrogar y de pensar con libertad.

Quizás la primera clave haga aflorar, en algunos lectores, una actitud fatal y deletérea: el miedo a la interrogación, a la ciencia, al pensamiento riguroso. La historia de la ciencia y del diálogo entre ciencia y religión —que este capítulo no permite desarrollar con detalle— revela que entre más ciencia y más teología haya, mejor se producen síntesis que dejan al corazón creyente y al inquisitivo científico en un estado de humanización invaluable. Lejos de promover el fanatismo, la incredulidad o el relativismo, el rigor del pensamiento científico y el rigor de la caridad, como lo proponía Duns Scoto (citado por Boulnois, 1998), durante la Edad Media, afianzan los lazos y fortifican la búsqueda. Por tanto, hay que disipar el miedo y facilitar, con todos los medios disponibles en la escuela, ese encuentro entre ambos campos.

De allí que se proponga la segunda clave. Bajo la inspiración de un libro reciente¹⁶, cabría formularse una pregunta fecunda: ¿para qué sirve la epistemología a un profesor de ERE? La interpretación de los datos de la encuesta en este capítulo revela que el docente necesita estar informado y actualizado en asuntos relacionados con los avances de la ciencia, la epistemología y el diálogo entre ciencia y religión. Sin

ese bagaje conceptual, sería difícil encontrar argumentos que construyan una postura dialogal a la hora de debatir temas en que se cruzan los datos científicos con los enunciados religiosos.

Ahora, la tercera clave es una consecuencia pedagógico-didáctica, que se desprende de los análisis formulados. Si la ciencia y la religión se sitúan en niveles o en campos diferentes, como reconocen los estudiantes encuestados, eso no implica que ambas sean áreas herméticas, incomunicables. Por consiguiente, desde su perspectiva de conocimiento, la religión debe descubrir cuál es su papel ante la ciencia y sus avances. En ese orden de ideas, se subraya que las preguntas en torno al sentido último y a los fines de la actividad humana constituyen el terreno específico donde ella se sitúa. Desde ese ángulo, la religión formula preguntas decisivas que facilitan el diálogo: ¿cómo se usa la ciencia para construir una sociedad mejor?, ¿al servicio de qué intereses se produce el saber científico?, ¿por qué la ciencia no se democratiza y aún es el privilegio de unos pocos seres humanos?

Puesto que la ciencia no está exenta de intereses, ¿en nombre de qué intereses se determina que tal aspecto de la realidad amerita inversiones millonarias en materia de investigación? ¿Por qué privilegiar la investigación sobre la obesidad y no la investigación sobre la malaria que mata más personas en el mundo? ¿Qué prioridades de producción, desde el campo de las ciencias económicas, debe asumir un país determinado para solucionar sus problemas de injusticia distributiva? ¿Quién o cuál instancia debe tomar, en ese caso, la decisión?, ¿los economistas? Estas interrogantes —y otras posibles— entrecruzan varios registros (teclados, según la comparación previa), que la visión de un *mundo entrelazado* no puede separar más: el registro ético, político, económico, epistemológico-científico, jurídico.

Si se asume la propuesta panikkariana sobre el *diálogo-dialogal*, la religión estaría dispuesta a dejarse interrogar por la ciencia. ¿Acaso no es justo repensar aspectos tan delicados de la religión, con base en los descubrimientos científicos, como la lectura de los textos sagrados y su interpretación, el concepto de verdad, la noción de revelación, según la cual los creyentes afirman que Dios les habla? ¿Quién puede negar los interrogantes serios que la psicología lanza (desde el psicoanálisis de Sigmund

16 Aludimos al texto *Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor*, de Pablo Guadarrama (2018).

Freud y de Françoise Dolto, por ejemplo, la psicología humanista de Carl Rogers, hasta llegar a la neuropsicología contemporánea, Domínguez Morano, 2006; Malcolm y Warren, 2010; Cencini y Manenti, 2015) a diversas creencias y prácticas religiosas enfermizas? ¿Quién podría acallar los desafíos que la politología y la sociología imponen a la religión y su pretendida neutralidad ante los poderes políticos? ¿La religión se atrincherará en sus creencias dogmáticas o va a acudir a los argumentos de autoridad para evitar las exigencias del diálogo-dialógico? Se abrirían, con facilidad, las puertas al fundamentalismo y aún se promoverá la *fe del carbonero*. La primera con sus consecuencias violentas y la segunda con su ingenuidad cada vez menos creíble.

Se percibe que el contacto posible entre ciencia y religión se da en materia de temas precisos, aunque también en torno a otros aspectos que incumben —si se permite la expresión— no al saber científico, sino a su uso y aplicación en la sociedad. En el primer caso, es fecundo que el docente de religión tenga claro en su espíritu lo señalado arriba: hay registros diferentes sobre los cuales se aborda la realidad, porque ella es multidimensional. Creer aún que la Biblia da respuestas científicas a problemas científicos es un craso error. Ni el Antiguo ni el Nuevo Testamento son textos que pertenecen al registro de las ciencias y su rigor metodológico. La Biblia obedece al registro de lo espiritual, cuyo objetivo es proporcionar el sentido religioso a diferentes problemas del ser humano como ¿por qué estoy aquí?, ¿qué me cabe esperar después de la muerte (Kant)?, ¿es mi vida una pasión inútil (Sartre) carente de sentido, avocada a la destrucción de la tumba?, ¿cuál es la mejor manera de ser feliz?, ¿por qué existe el mal?, ¿por qué debo respetar la vida de los otros?, ¿por qué no puedo matarlos?

Si esto está claro, se infiere que un relato como el de la creación, en el Génesis, no es una respuesta científica sobre el origen del mundo y del ser humano. Como lo subraya el profesor Carlos Mesters (1997), el Génesis no habla del pasado sino del presente y del futuro, mientras describe la situación de cualquier hombre y mujer ante la pregunta por su origen y su destino y le ofrece una respuesta valiosa: tu origen radica en el amor creador de Dios. Eres alguien valioso porque vienes de las manos de Dios, quien, con gratuidad, te formó. Un Dios que *no hace basura*, sino que se

extasía ante su propia obra creadora y es capaz de ver que “era muy buena” (Gn 1:31). Desde esa perspectiva, ¿aún tiene lógica pensar que hay oposición con alguna teoría científica sobre el origen del ser humano?, ¿acaso los dos registros hablan de lo mismo? Que sea el *big bang* o la *evolución*, el creyente no está desautorizado —sería sobrepasar el registro al que pertenece la ciencia— a dar su asentimiento a una propuesta que le invita a ver su vida como algo valioso, procedente, como un regalo, de la iniciativa amorosa del creador del universo.

Conclusión

Con base en las respuestas de los encuestados, la ERE se desenvuelve hoy ante jóvenes colombianos impregnados por la cultura científica. De ahí la necesidad de escudriñar aspectos de la relación entre ciencia y fe. La interpretación propuesta tuvo como hilo conductor la búsqueda de razones para promover ese diálogo, en lugar de evitarlo por un temor falso, equivocado o perezoso a tener que abandonar la religión en nombre de una ciencia omnicomprendiva y destructora del oscurantismo religioso. En este punto, se quiso mostrar que esa ciencia nunca existió, ni podrá existir.

En efecto, se expuso el carácter humilde que adquiere el saber científico actual, forzado a ello, como paradoja, por la fulgurante carrera de sus descubrimientos, los cuales le han hecho ver su ignorancia frente a tantos secretos que aún no logra explicar y que le jalonan hacia mayores conocimientos. Además, se insiste en que la religión, en particular la católica, se abre hacia posturas menos rígidas —más hermenéuticas— que permiten a los creyentes entablar un diálogo sereno y fecundo con los avances de las ciencias.

Como consecuencia, se concluye el capítulo con una propuesta que debería impregnar la didáctica de la ERE, en especial cuando se abordan temas álgidos en que se cruzan la religión y la ciencia. Se postuló la urgencia de promover el diálogo-dialógico, que pasa por actitudes elementales, pero decisivas, como el respeto, el tono de voz sereno, la proscripción radical de la burla despreciativa. En plena consonancia con el espíritu científico, se sugirió, sobre todo al docente de ERE, la realización de un trabajo de actualización y de permanente información en asuntos epistemológicos

y de historia de la ciencia; asimismo, debe tener en cuenta que la literatura en español aumenta, como apenas lo insinúan las referencias bibliográficas de este capítulo.

Puesto que una mayoría de profesores de religión en Colombia, donde se hizo esta encuesta, trabaja en colegios donde se enseña una ERE confesional católica, presentamos una cita del papa Francisco. Ella es, a la luz de este capítulo, una síntesis de lo explicado y sirve para concluir, por ahora, la reflexión en torno a este problema apasionante entre ciencia y religión:

El diálogo entre ciencia y fe también es parte de la acción evangelizadora que pacífica. El cientismo y el positivismo se rehúsan a 'admitir como válidas las formas de conocimiento diversas de las propias de las ciencias positivas'. La Iglesia propone otro camino, que exige una síntesis entre un uso responsable de las metodologías propias de las ciencias empíricas y otros saberes como la filosofía, la teología, y la misma fe, que eleva al ser humano hasta el misterio que trasciende la naturaleza y la inteligencia humana. La fe no le tiene miedo a la razón; al contrario, la busca y confía en ella, porque 'la luz de la razón y la de la fe provienen ambas de Dios', y no pueden contradecirse entre sí. La evangelización está atenta a los avances científicos para iluminarlos con la luz de la fe y de la ley natural, en orden a procurar que respeten siempre la centralidad y el valor supremo de la persona humana en todas las fases de su existencia. Toda la sociedad puede verse enriquecida gracias a este diálogo que abre nuevos horizontes al pensamiento y amplía las posibilidades de la razón. También éste es un camino de armonía y de pacificación. (Francisco, 2013, pp. 182-183)

Referencias

- Aczel, A. D. (2015). *Why science does not disprove God*. Harper Collins Publishers.
- Benedicto XVI (2009, 30 de octubre). *A los participantes en un encuentro organizado por el Observatorio astronómico Vaticano* [discurso]. Sala Clementina, Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2009/october/documents/hf_ben-xvi_spe_20091030_specola-vaticana.html
- Boulnois, O. (1998). *Duns Scot. La rigueur de la charité*. Editorial CERF.
- Bub, J. (2013). El mundo entrelazado. ¿Cómo puede ser eso? En J. Polkinghorne (Ed.), *La Trinidad y un mundo entrelazado. Relacionalidad en las ciencias físicas y en la teología* (pp. 33-52). Editorial Verbo Divino.
- Cencini, A. y Manenti, A. (2015). *Psicología y teología*. Editorial Sal Terrae.
- Clavel, J. M. (2006). *Pensar lo humano. 101 planteamientos de antropología*. PPC Editorial.
- De Sousa Santos, B. (2009). *Una epistemología del sur. La reinención del conocimiento y la emancipación social*. Siglo XXI Editores.
- Denzinger, H. y Hünermann, P. (2000). *El magisterio de la Iglesia. Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Editorial Herder.
- Domínguez Morano, C. (2006). *Experiencia cristiana y psicoanálisis*. Editorial Sal Terrae.
- Duch, L. (2002). *Mito, interpretación y cultura. Aproximación a la logomítica*. Editorial Herder.
- Duch, L. (2010). *La condición ambigua. Diálogos con Lluís Duch*. Editorial Herder.
- Francisco (2013). *Evangelii gaudium* [exhortación apostólica]. Ciudad del Vaticano. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Francisco (2015). *Documentos de la Iglesia, n.º 188. Laudato Si'. "Alabado seas"*. Editorial Paulinas.
- Gesché, A. (1994). *Dieu pour penser IV: Le cosmos*. Éditions du Cerf.
- Greisch, J. (1985). *L'âge herméneutique de la raison*. Éditions du Cerf.
- Guadarrama, P. (2018). *Para qué sirve la epistemología a un investigador y a un profesor*. Magisterio Editorial.
- Habermas, J. (1982). *Conocimiento e interés*. Taurus.
- Harrison, P. (2017). *Cuestiones de ciencia y religión. Pasado y presente*. Editorial Sal Terrae y Universidad Pontificia de Comillas.
- Juan Pablo II (1991, 15 de abril). *Discurso al Simposio Europeo sobre la Enseñanza de la Religión en la Escuela Pública* [discurso]. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html

- Kuhn, T. (1971). *La estructura de las revoluciones científica*. Fondo de Cultura Económica.
- Küng, H. (2007). *El principio de todas las cosas. Ciencia y religión*. Editorial Trotta.
- Lambert, J. (1999). *Sciences et théologie. Les figures d'un dialogue*. Presses Universitaires de Namour.
- Libânio, J. B. (2002). *Teología de la revelación a partir de la modernidad*. Ediciones Dabar.
- Malcolm, J. y Warren, B. (2010). *Neurociencia, psicología y religión: ilusiones, espejismos y realidades acerca de la naturaleza humana*. Editorial Verbo Divino.
- Martínez, J. L. (2018). Inter(trans) disciplinarietàad y ética. En X. M. Caamaño (Ed.), *La tecnocracia* (pp. 95-128). Editorial Sal Terrae y Universidad Pontificia de Comillas.
- Martínez Miguélez, M. (2004). *Arte y ciencia en la metodología cualitativa*. Editorial Trillas.
- McFague, S. (1994). *Modelos de Dios. Teología para una era ecológica y nuclear*. Editorial Sal Terrae.
- Mesters, C. (1997). *Dios, ¿dónde estás? Una introducción práctica a la Biblia*. Editorial Verbo Divino.
- Morin, E. (2017). *Connaissance, ignorance, mystère*. Fayard.
- Navia Velasco, C. (2013). El conocimiento religioso y la razón poética. En L. M. Duque y L. M. Orozco (Eds.), *Ciencia y religión. Reflexiones en torno a una racionalidad incluyente* (pp. 255-265). Editorial de la Universidad del Valle.
- Observatorio Vaticano, Omizzolo, A., Funes, J. G. y Leonetti, M. (2016). *Explorar el universo, última de las periferias. Los desafíos de la ciencia a la teología (ciencia y religión)*. Editorial Sal Terrae y Universidad Pontificia Comillas.
- Panikkar, R. (1999). *La intuición cosmoteándrica. Las tres dimensiones de la realidad*. Editorial Trotta.
- Pérez Prieto, V. (2018). Los tres ojos del conocimiento en san Buenaventura. De la *Reductio* bonaventuriana al *pensamiento complejo* de Edgar Morin y la *perspectiva cosmoteándrica* de Raimon Panikkar. En J. C. Barrera Vélez, L. F. Benítez Arias y A. F. López (Eds.), *Perspectivas investigativas sobre el pensamiento de san Buenaventura de Bagnoregio y otros estudios* (pp. 215-248). Editorial Bonaventuriana.
- Polkinghorne, J. (2000). *Ciencia y teología. Una introducción*. Editorial Sal Terrae.
- Polkinghorne, J. (Ed.) (2013). *La Trinidad y un mundo entrelazado. Relacionalidad en las ciencias físicas y en la teología*. Editorial Verbo Divino.
- Prigogine, I. y Stengers, I. (1997). *La nueva alianza. Metamorfosis de la ciencia*. Alianza Editorial.
- Roberts, J. H. (2017). Reacciones religiosas a Darwin. En P. Harrison (Ed.), *Cuestiones de ciencia y religión. Pasado y presente* (pp. 113-140). Editorial Sal Terrae y Universidad Pontificia de Comillas.
- Schlegel, F. (2009). *Fragmentos sobre la incomprensibilidad*. Marbot.
- Weber, M. (1944). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. Fondo de Cultura Económica.

Capítulo 6. Educación religiosa escolar y el sentido de la vida

José María Siciliani Barraza
Carlos Alberto Perdomo Ramírez

*Podemos llamar Dios al sentido de la vida,
esto es, al sentido del mundo [...] creer en
Dios es creer que la vida tiene un sentido.
Pensar en el sentido de la vida es orar.*
Ludwig Wittgenstein.

*Ser religioso significa plantearse apasionadamente
el sentido de nuestra vida y estar abiertos
a las respuestas que incluso pueden llenarnos
de estremecimiento.*
Paul Tillich.

*El porvenir de la humanidad está en las manos de
quienes sepan dar a las generaciones venideras
razones para vivir y esperar.*
Concilio Vaticano II. *Gaudium et spes*

Introducción

Uno de los aspectos abordados por la encuesta fue la relación de la clase de religión con el *sentido de la vida* de los jóvenes. En la redacción de este capítulo, se seleccionaron aquellas preguntas que tienen conexión con esta temática. La crisis de sentido contemporánea, en el mundo, es pensada por diversos analistas, como Peter Berger y Thomas Luckmann (1997), Terry Eagleton (2007) o Viktor Frankl (1999, 2004), por solo mencionar algunos conocidos. Quien estudie este tema se encuentra con que varios autores, desde diferentes ángulos, elaboraron una *filosofía del sentido* (Grondin, 2014), una *pedagogía del sentido* (Torralba, 1997; Ràfols, 2009) o una *teología del sentido* (Gesché, 2004).

A esta muestra de autores hay que añadir un dato preocupante. La clase de religión no debe

desentenderse del creciente aumento de los suicidios de adolescentes en Colombia (Semana, 2016), sobre todo si se toma en serio la afirmación según la cual uno de los principales aportes de la religión al ser humano es la oferta de un sentido trascendental de la vida, capaz de ayudarlo a soportar los inevitables sufrimientos y problemas que comporta la existencia (Velasco, 2005).

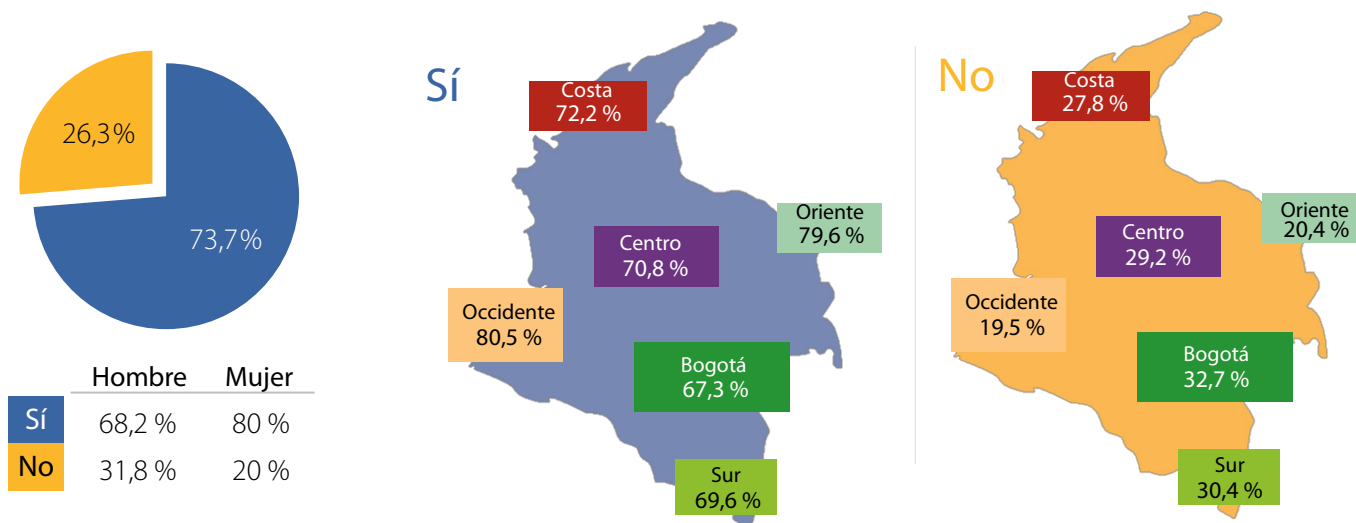
Análisis estadístico-descriptivo

Para desarrollar este capítulo, se escogieron las siguientes preguntas: 25, 26, 27, 28, 29, 30, 73, 74, debido a la temática estudiada.

Preguntas 25

Esta pregunta se formuló así: ¿La clase de religión te ayuda a preguntarte por el sentido de la vida? La gráfica 1 ilustra lo encontrado.

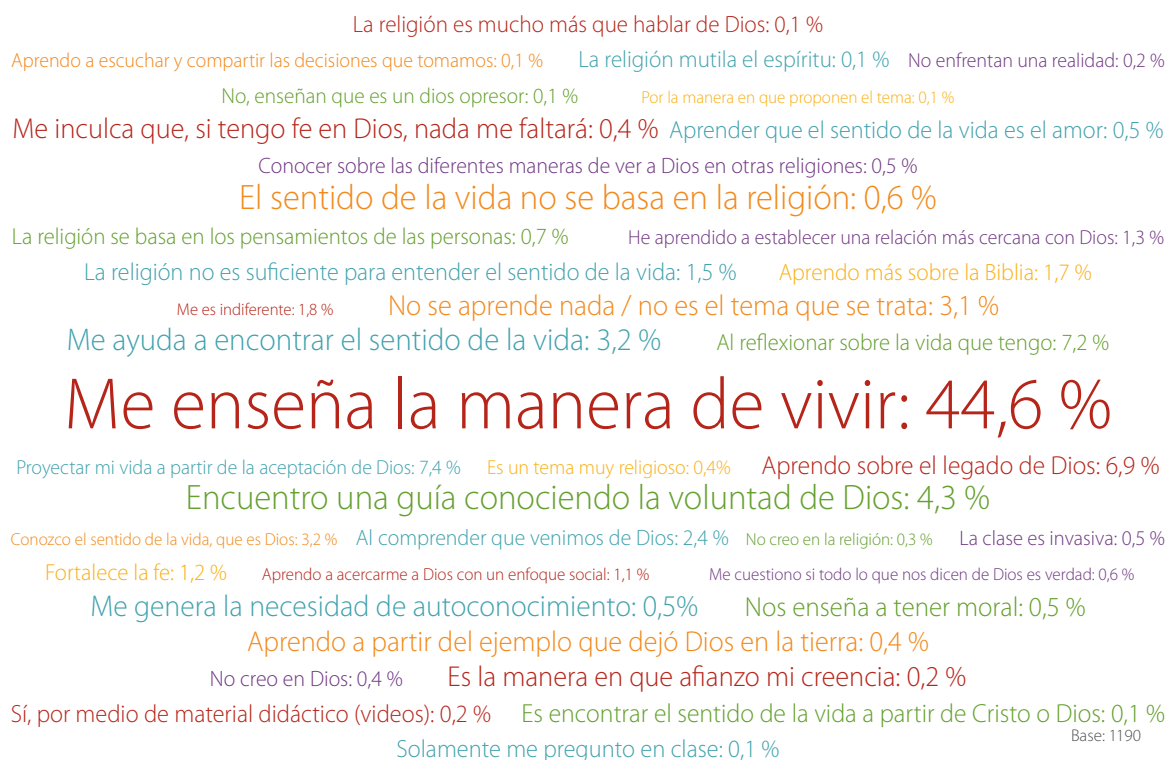
Gráfica 1. Pregunta 25. ¿La clase de religión te ayuda a preguntarte por el sentido de la vida?



Hay un elevado porcentaje de los jóvenes (73,7 %) que percibe la clase de religión como una ayuda real

para preguntarse o a tratar el tema del *sentido de la vida*. La cifra habla por sí sola.

Gráfica 2. Pregunta 25. Respuestas de los estudiantes encuestados



Esta gráfica evidencia un dato importante. La percepción de los jóvenes sobre la clase de religión, como espacio efectivo donde se aborda el problema del sentido de la vida, se debe a que allí se habla sobre la manera de vivir. El 44,6 % de los jóvenes encuestados establece la relación entre *sentido de la vida* y *manera de vivir*. Además de ello, el sentido de la vida, ligado a la posibilidad ofrecida por la clase de religión (*Proyectar mi vida a partir de la aceptación de Dios*), solo obtiene el 7,4 %; lo que representa una caída significativa del 44,6 % al 7,4 %. De acuerdo con los jóvenes, hay otros dos aspectos gracias a los cuales la clase de religión ayuda a preguntar por el sentido de la vida: *Reflexionar sobre la vida que tengo* (7,2 %) y *Aprendo sobre el legado de Dios* (6,9 %).

La otra gráfica de la pregunta 25 muestra que las mujeres son quienes mejor perciben la ayuda ofrecida por la clase de religión a los jóvenes sobre el sentido de la vida. Mientras que el 68,2 % de los hombres dice

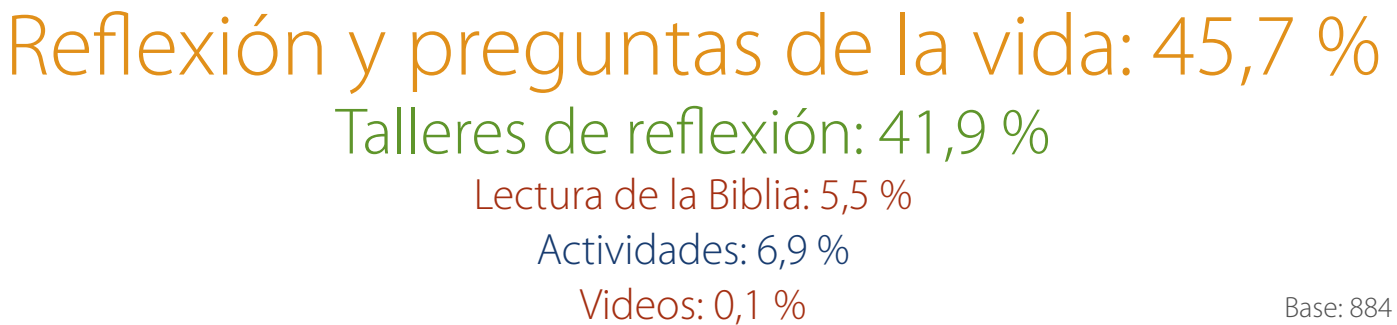
que sí les ayuda, el 80 % de las mujeres lo afirma. Esto revela una diferencia entre hombres y mujeres del 11,8 %, a favor de las mujeres.

Se evidencia, además, que el mayor número de estudiantes que percibe la ayuda de la clase de religión se encuentra en la región de la costa norte, con el 72,2 %, mientras que el Distrito Capital es el área donde se encuentra un porcentaje más elevado de respuestas negativas, cuando el 32,7 % de los jóvenes percibe que la clase de religión no les ayuda a preguntar por el sentido de la vida.

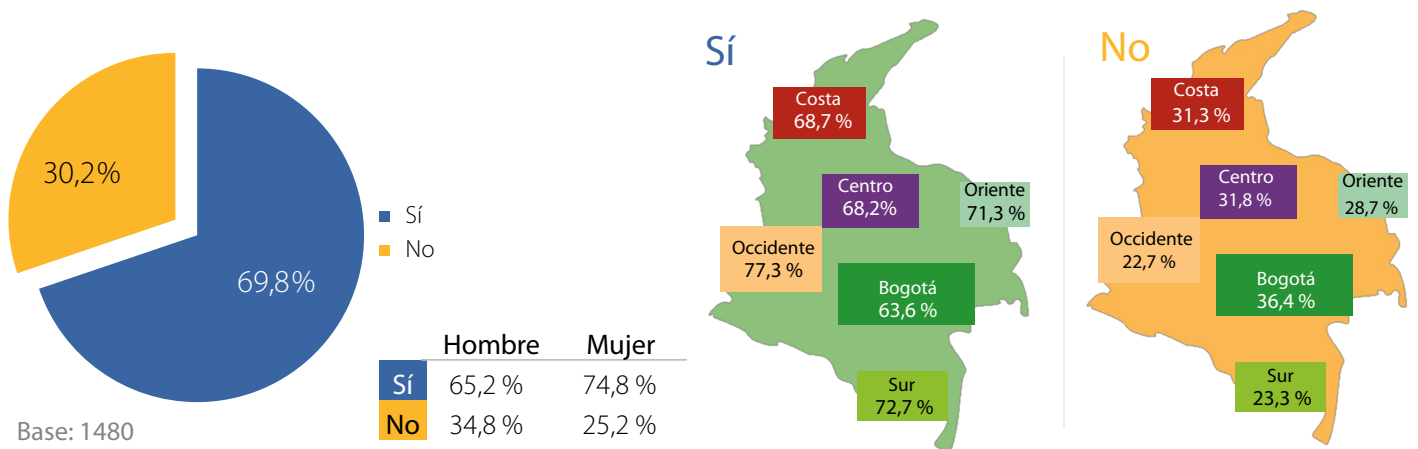
Preguntas 26 y 27

Estas preguntas se formularon así: (26) *¿Cómo se aborda esa pregunta en la clase de religión?* (27) *¿Las preguntas por el sentido de la vida han sido abordadas en la clase de religión? (Este año o los años anteriores)* (véanse gráficas 3 y 4).

Gráfica 3. Preguntas 26. ¿Cómo se aborda esa pregunta en la clase de religión?



Gráfica 4. Preguntas 27. ¿Las preguntas por el sentido de la vida han sido abordadas en la clase de religión?



Las preguntas 26 y 27 evidencian que la reflexión, en especial la provocada por preguntas, es la estrategia principal para que la clase de religión ayude a los jóvenes a cuestionar el sentido de la vida. Los otros medios percibidos útiles a este fin son las *actividades* (6,9 %) y la *lectura de la Biblia* (5,5 %).

La gráfica, además, evidencia que los jóvenes reconocen que la pregunta por el sentido de la vida se promovió en la clase de religión durante el último año de su educación media (undécimo grado de bachillerato), pero también en años anteriores (69,8 %).

De nuevo, las respuestas de las mujeres y de los estudiantes en la región de la costa norte corresponden a los mayores porcentajes (74,8 % y 68,7 %).

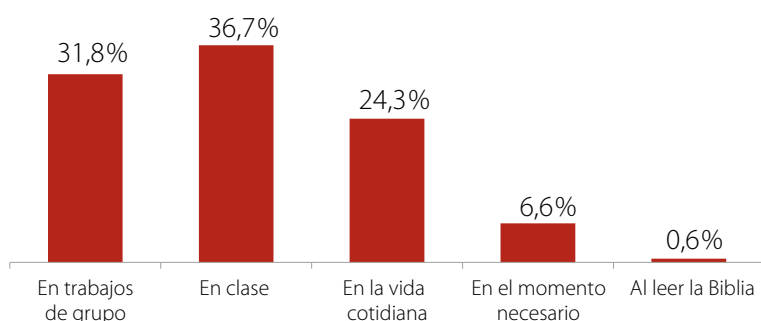
Preguntas 28, 29 y 30

Estas preguntas se formularon así: (28) *¿Cómo se abordaron esas preguntas en la clase de religión?*, (29) *¿En qué circunstancias?*, (30) *¿Qué fue lo que más te marcó, lo que más te interesó de ese proceso?* (gráficas 5, 6 y 7).

Gráficas 5. Pregunta 28. ¿Cómo se abordaron esas preguntas en la clase de religión?



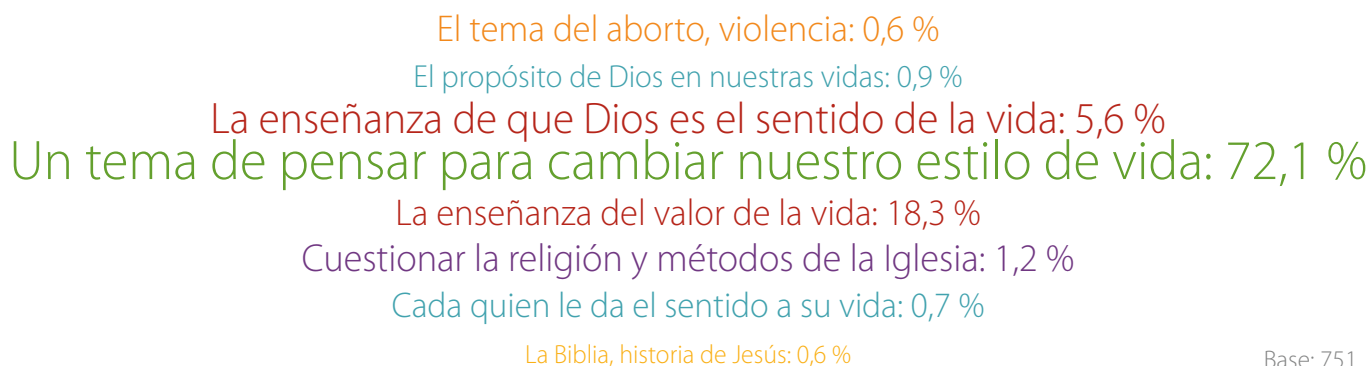
Gráfica 6. Pregunta 29. ¿En qué circunstancias?



Circunstancias	Hombre	Mujer
En trabajos de grupo	32,7 %	31,1 %
En clase	38,4 %	35,2 %
En la vida cotidiana	21,7 %	26,5 %
En el momento necesario	6,8 %	6,5 %
Al leer la Biblia	0,4 %	0,7 %

Base: 738

Gráfica 7. Pregunta 30. ¿Qué fue lo que más te marcó, lo que más te interesó de ese proceso?



La pregunta 28 evidencia que, si los talleres y las charlas de reflexión constituyen la manera más destacada para preguntarse sobre el sentido de la vida (64 %), las preguntan también se realizan en clase (36,7 %), a través de trabajos en grupo (31,8 %) y por medio de la lectura de la Biblia (4,5 %). Nótese que este porcentaje es bajo y siempre constante.

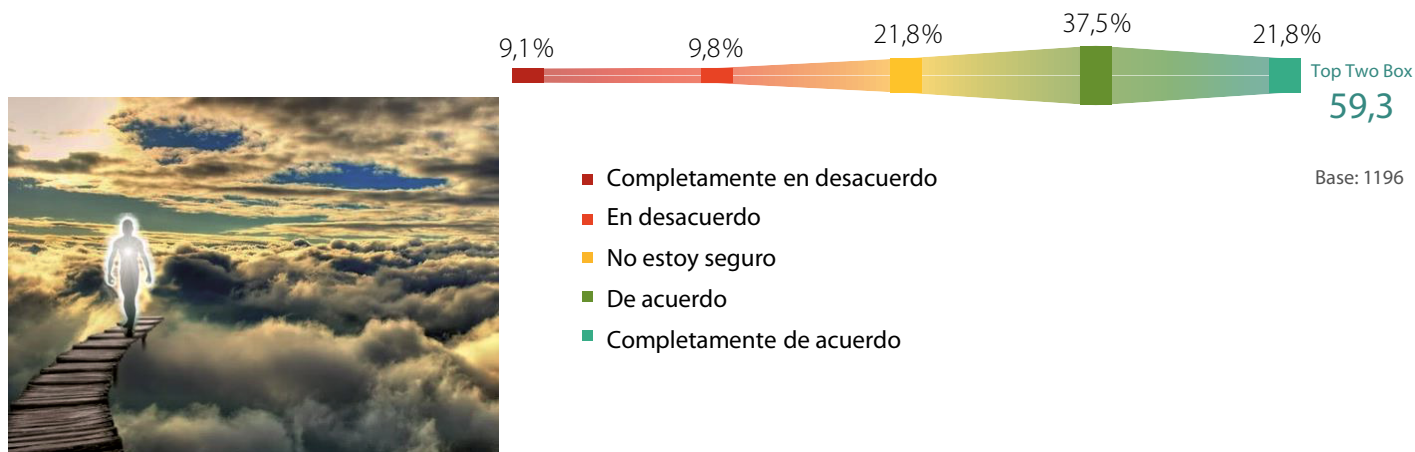
La gráfica 7 de la pregunta 30 revela que a los jóvenes los marca el sentido de la existencia, en la medida en que los incentiva a pensar en la posibilidad de un cambio de estilo de vida. Un elevado porcentaje de los entrevistados pone en evidencia ese dato (72,1 %). Por el contrario, si se comparan los porcentajes obtenidos

por las otras temáticas, se produce una caída significativa. *La enseñanza del valor de la vida* solo logra el 18,3 % y la enseñanza según la cual *Dios es el sentido de la vida* obtiene el 5,6 %. Los demás temas son insignificantes, a nivel porcentual, porque no alcanzan siquiera el 1,5 %.

Pregunta 73

Esta pregunta se formuló con un enunciado y varias opciones por seleccionar. En la gráfica 8 solo se indica una de estas opciones, relacionada con el tema del sentido de la vida y la clase de religión.

Gráfica 8. Pregunta 73. La clase ideal de religión ayuda a los estudiantes en sus búsquedas para dar sentido y una dirección a sus vidas



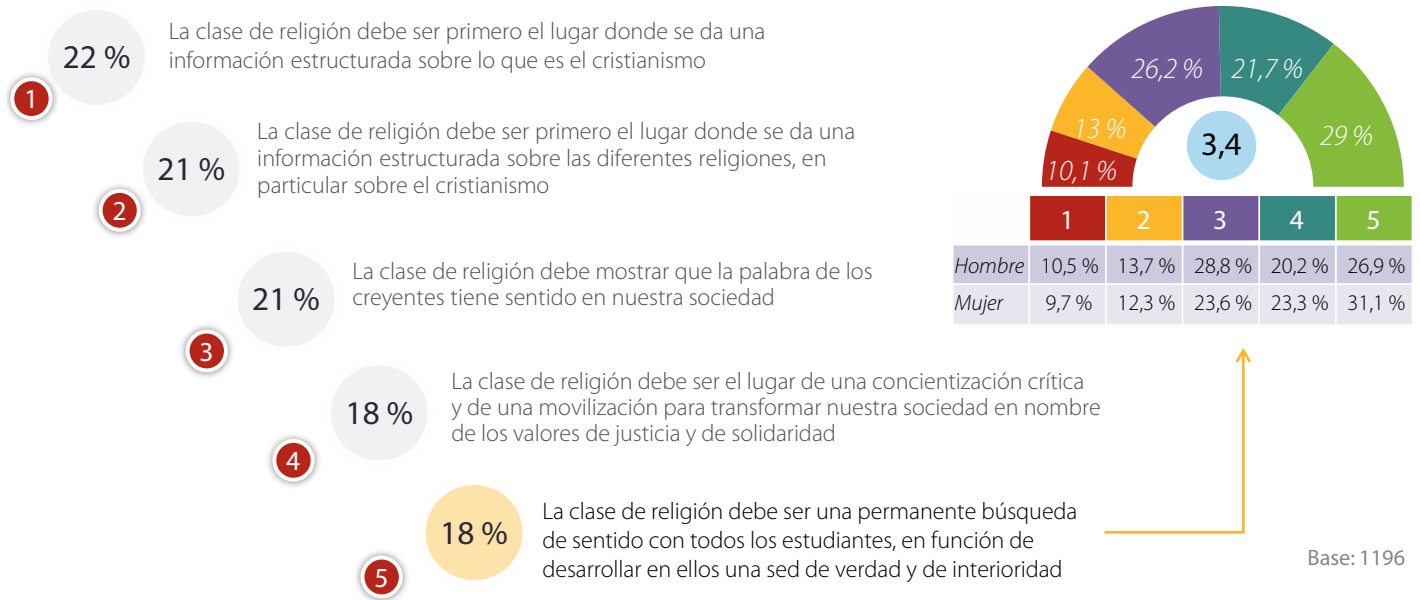
Esta pregunta se relaciona con la *clase ideal de religión*. Según la escala de la gráfica, el 59,3 % de los jóvenes considera que tal clase debería ayudarlos en su búsqueda del sentido de la vida. Este *Top two box* contrasta con el *Bottom two box*, con el 18,9 %.

Pregunta 74

Esta pregunta se formuló así: *Clasifique por orden de preferencia las afirmaciones siguientes sobre las*

finalidades de la clase de religión (1= la preferencia más pequeña; 5= la preferencia más grande). El estudiante ordenó cinco afirmaciones. Entre esas, una se relacionó con el tema del sentido de la vida y la clase de religión, formulada en estos términos: *La clase de religión debe ser una permanente búsqueda de sentido con todos los estudiantes con el fin de desarrollar en ellos una sed de verdad y de interioridad* (gráfica 9).

Gráfica 9. Pregunta 74. Clasifique por orden de preferencia las afirmaciones siguientes sobre las finalidades de la clase de religión



La gráfica evidencia que, de acuerdo con los jóvenes, la pregunta por el sentido de la vida no es preferencial ante otros temas como el cristianismo, las religiones, la dimensión social de la palabra creyente y la concientización crítica. Con respecto a estos tópicos, la clase ideal de religión, como permanente búsqueda del sentido de la vida, obtiene el 18 %, mientras ocupa el quinto y último lugar. Cabe anotar, sin embargo, que esta pregunta no está asociada al *estilo de vida*, sino a la *interioridad*; además, la clase ideal, dedicada a dar una información estructurada sobre el cristianismo, no obtiene una diferencia porcentual significativa (4 %), entre la mayor y la menor preferencia. A partir de estos datos estadísticos y su análisis, se realizan cinco afirmaciones:

- Los jóvenes de undécimo grado en Colombia perciben que la clase de religión les ayuda a preguntarse sobre el sentido de la vida. La población estudiantil femenina es la que mejor percibe esta ayuda brindada por la clase de religión.
- Este interrogante se despierta sobre todo cuando la clase de religión impele a los jóvenes a pensar en el estilo de vivir que llevan, mientras promueve cambios de vida.
- Los jóvenes (44,6 %) asocian de forma significativa la pregunta por el sentido de la vida con

manera de vivir. Por el contrario, muy pocos (7,4 %) asocian el tema del sentido de la vida con Dios.

- La actividad más usada para promover la pregunta por el sentido de la vida en la clase de religión son los talleres reflexivos.
- De acuerdo con los estudiantes, la clase ideal de religión no tiene por tema central la pregunta por el sentido de la vida. Sin embargo, aunque este tema ocupa el último lugar, la diferencia porcentual con el primero es mínima (4 %).

Interpretación

Hipótesis interpretativa

El problema del sentido de la vida es tan complejo y agudo, que esta interpretación quiere, en aras de los límites del capítulo, concentrarse en un aspecto de la encuesta que resulta significativo: el porcentaje bajo de estudiantes (7,4 %) que relaciona la búsqueda del sentido de la vida con Dios. Este dato pareciera estar en contradicción con otros dos, más alentadores. El primero de ellos indica que el 59,3 % de los

estudiantes considera que la clase ideal de religión debería ayudarlos en su búsqueda del sentido de la vida. El segundo es una constatación que contradice el punto intrigante sobre el que girará la interpretación. El 69,8 % de los jóvenes reconoce que la clase de ERE es un espacio donde se aborda el tema del sentido de la vida (tanto en el grado undécimo como en años anteriores). Incluso, cabe recordar que un porcentaje elevado de estudiantes mujeres (74,8 %), en la costa atlántica colombiana, reconoce y aprecia que la ERE las hace reflexionar en torno a este tópico.

¿Los profesores de religión no abordan el tema del sentido de la vida en conexión con la propuesta religiosa? ¿La forma y los contenidos tratados en la clase de ERE no permiten a los estudiantes establecer un lazo entre la experiencia religiosa y la pregunta sobre dicho sentido? La cuestión, incluso, se formula así: ¿acaso los profesores de ERE tratan el tema del sentido de la vida solo desde una perspectiva antropológica o filosófica? En todo caso, el porcentaje bajo de los estudiantes que relacionan el sentido de la vida con Dios da que pensar.

A partir de estos datos e interrogantes, se enuncia la siguiente hipótesis interpretativa: a pesar del diálogo interdisciplinar que la ERE debe promover, en particular con las ciencias humanas, es evidente que su especificidad reclama que, en un determinado momento, el educador religioso manifieste cómo, desde la religión, se responde a un tema específico, en este caso, al sentido de la vida.

El sentido como ofrecimiento

Antes de desarrollar la hipótesis interpretativa sobre este interrogante, conviene precisar qué se define por *sentido* y si se habla solo al de la vida o si se refiere a otros, como la historia, la muerte. La cuestión se problematiza con la siguiente interrogante: ¿se hablará solo del sentido que aporta la experiencia religiosa? Si así fuere, ¿cuál conexión establecer con otros sentidos propuestos por la filosofía, la psicología o las ciencias del texto¹? La cuestión, como se ve, es compleja, dada

la polisemia que abarca el concepto. Por eso, conviene delimitarlo, para que las reflexiones siguientes adquieran un mínimo de coherencia.

En función de la interpretación que se presentará, se plantea una aproximación conceptual a la palabra-símbolo²: *el sentido* es una oferta hecha por la religión a la inquietud radical del corazón humano. Es necesario subrayar que esta aproximación es de carácter *teológico* y supone una visión antropológica precisa, la de un ser humano impelido a preguntarse por las razones de su vida, del mundo, de la historia, de la muerte, de Dios. No obstante, esta delimitación de la óptica interpretativa no impedirá recurrir a otras disciplinas para desarrollar la propuesta de este capítulo.

Con la palabra *oferta* se subraya un aspecto propio de la religión: la cualidad de alteridad y de donación con la que se vive el sentido en la experiencia religiosa. Sin embargo, y ese es el misterio que escudriñará la interpretación ulterior, a pesar de afirmar que la definición describe, a modo teológico³, el sentido con las propiedades de lo encontrado, de lo gratuito, de lo dado, resulta sorprendente que un hermeneuta como Jean Grondin (2014) subraye, con fuerza desde su horizonte filosófico, el carácter no construido del sentido en el ser humano: no habría que darle sentido a la vida, no habría que construir un sentido, habría, más bien, que aprender a escucharlo. Con la expresión *no construido*, este autor afirma:

el sentido no tiene nada de construido, como si se tratase de un valor añadido, de una plusvalía que vendría a agregarse a las cosas mismas. Es el mundo moderno el que ha hecho creer que vivimos en un universo ampliamente construido; según esta creencia, es el espíritu humano, merced a sus categorías y sus representaciones, el que ‘construiría’ de algún modo su mundo [pero] ese mega-sujeto moderno —autor de su mundo— está más bien muerto. (Grondin, 2005, pp. 45-46)

1 En el caso de las ciencias del lenguaje, se sabe que el sentido es el propuesto por el texto y cuya definición y comprensión varía de una perspectiva a otra, por ejemplo, de la semiótica estructural francesa a la hermenéutica ricœuriana o la lectura sociocrítica.

2 Dada la dificultad para definir la palabra *sentido*, el fenomenólogo Juan Martín Velasco (2007) prefiere hablar de *palabra-concepto* o de *palabra-símbolo*, que “se presta a todo tipo de descripciones metafóricas, pero se resiste a un análisis claro de su contenido” (p. 206).

3 Por el momento, *religioso* y *teológico* tienen el mismo significado.

El carácter construido del sentido sería una concepción moderna, según la cual el ser humano no encontraría el sentido, sino que lo crearía, en esencia, gracias a su mente. La famosa expresión de Galileo (*mente concipio*) se traslada al nivel ético y hace creer al ser humano que él mismo concibe el sentido, lo fabrica. Ahora bien, desde una perspectiva filosófica que se interroga por la religión, este autor canadiense retoma dicha idea, ahora en estos términos sugestivos:

La religión nos recuerda que esto (lo del sentido construido) no es en absoluto cierto en el sentido en que el mundo rebosa ya de signos que apuntan más allá de lo inmediatamente dado: la negra nube anuncia la tempestad (o la cólera de los dioses...), la cara macilenta es síntoma de enfermedad, el buen olor nos permite reconocer algo comestible o una pareja interesante. Lo real es de entrada significativo. *El sentido no es una mera creación de nuestro cerebro.* (Grondin, 2010, pp. 52-53) [énfasis de los autores]

Lo real tendría, de esta manera, una dimensión simbólica, portadora de sentido. No porque el símbolo crea el significado, sino porque lo vehicula como realidad que impregna lo físico. Esta perspectiva es fundamental porque sitúa el horizonte religioso en su especificidad más original: pensar el mundo, a Dios y al hombre *ex* (a partir de) o *coram Deo* (ante Dios). ¿Qué se quiere decir con eso? Desde esta perspectiva teológica, el sentido no se comprende solo como una conquista humana o pura creación humana, ni como un trofeo que el ser humano arrebató a los dioses, sino como regalo (oferta) que le viene de lo otro y en definitiva del otro que la teología denomina Dios. De ahí se desprende que la actitud fundamental propuesta por la teología para descubrir el sentido es, ante todo, la acogida, la receptividad y la disposición hacia el don. El teólogo belga Adolphe Gesché (2004), en quien nos inspiramos para trazar estas líneas, explica la particularidad del pensamiento construido desde y en presencia de Dios:

Ce point de vue d'identification de la réalite ne s'exprime pas en termes d'essence ou d'existence [...] mais selon une représentation tout à fait propre, celle de la *création*. Pour le judéo-christianisme, l'homme es un être *créé* libre. Qu'est-ce à

dire? [...] L'idée de création implique que la liberté est vue comme un don⁴. (pp. 21-22)

Aunque el autor, en un libro sobre el sentido, habla de libertad, es adecuado subrayar que el punto de vista reclamado en el discurso religioso es *ex y coram*, que especifican un lugar desde el cual la reflexión sobre el sentido se elabora como el fruto de una creación; entendida esta última como una revelación que viene de fuera del hombre, pero, a la par, es una *vocación* a la creatividad. Todo regalo es un compromiso. Por eso, Gesché (2004) recuerda el famoso proverbio alemán "*Jede Gabe ist eine Aufgabe*: todo don es una tarea" (p. 22).

El ofrecimiento religioso de sentido: una dirección en la vida

La aproximación a la palabra-símbolo *sentido* requiere ahora que se desplieguen, aunque con brevedad, algunos aspectos esenciales del contenido de esa oferta, de la cual se acaba de explicitar su naturaleza profunda, la gratuidad. Lo primero⁵ que se halla en las reflexiones de los pensadores es la idea de *direccionalidad*:

En primer lugar, hablamos de 'sentido' para referirnos a la orientación de una realidad en movimiento: sentido de una corriente de agua, de las agujas del reloj, de la dirección de la circulación. En este campo significativo, 'sentido de la vida' se refiere a la dirección del curso de la vida: la orientación de los acontecimientos de la vida y de la vida misma como duración, es decir, como fluir temporal, existencia que solo se realiza como paso permanente, como permanente fluir del futuro, de lo que seremos, podemos, proyectamos ser, al pasado de lo ya sido, pasando por un presente inapresable⁶. (Velasco, 2007, p. 206)

4 "Este punto de vista de identificación de la realidad no se expresa en términos de esencia o de existencia [...] sino según una representación completamente propia, la de *creación*. Para el judeocristianismo, el hombre es un ser *creado*. ¿Qué significa eso? [...] La idea de creación implica que la libertad es vista como un don" [traducción de los autores].

5 En esta presentación tripartita del contenido de la oferta religiosa de sentido, nos inspiramos en lo que Velasco (2007) propone en su texto *Mística y humanismo*.

6 Al respecto, véase el libro *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*, de Grondin (2005), en específico, la página 43.

En Colombia, se acostumbraba a decir, sobre todo en la región andina: “Esto no va para ningún Pereira”. Con esta expresión coloquial, se suele indicar el carácter absurdo de algo que *no va a ninguna parte*, que no conduce a buen término. Dar vueltas sobre el mismo punto, vagabundear, estar sin rumbo, ir a la deriva, son expresiones que indican esta primera idea del *sentido*. Eso significa que la religión da una orientación a la vida del ser humano. La cosa no es tan nueva, aunque se expresara, en antaño, con expresiones como *finalidad o vocación*.

Cabe recordar a santo Tomás de Aquino, porque el agudo sentido de observación del ser humano y su comportamiento son la base de su reflexión teológico-moral. Lo primero que constató este teólogo es que somos seres con propósitos en todo lo que hacemos. Santo Tomás se deja sorprender por ese dato que impregna la vida humana en sus diversas actividades. ¿Quiénes somos entonces como seres humanos? Ese es el objetivo que busca el Aquinate, comprender al ser humano para ayudarlo en su vida moral, no desde esquemas abstractos, como se suele pensar, sino desde la observación fina de su quehacer cotidiano. He aquí la respuesta que encuentra a partir de su observación: somos seres que nos dirigimos a un fin, nuestras vidas tienen una dirección y siempre actuamos movidos por una meta, un propósito. Ser humano es “tender a un fin moviéndose o dirigiéndose a sí misma” (de Aquino, 2001, I-II, 1-2). La condición humana se caracteriza por esa direccionalidad, que el teólogo identifica con diversos bienes que buscamos. Desconocerlos es carecer de rumbo y andar sin dirección. Por eso, nuestras acciones tienen sentido, porque están *finalizadas* o están conformadas (adquieren una forma específica) por el fin que las impulsa, que las origina: “Todas las acciones que proceden de una potencia son causadas por ella en razón de su objeto [...] Luego es necesario que todas las acciones humanas sean por un fin” (de Aquino, 2001, I-II, p. 11).

Ahora bien, la diferencia religiosa (teológica, con exactitud) comienza a asomarse cuando el doctor Angélico se pregunta qué clase de bienes o metas gobiernan nuestros deseos o nuestras intenciones, porque las metas dan forma a las acciones, pero también a la persona. Lo que cada ser humano elige marca la diferencia, porque, según otro principio tomista, nos convertimos en aquello que anhelamos y tendemos a

lo que amamos. A fuerza de buscar cosas nobles, una persona realiza gestos o comportamientos nobles, hasta que al final harán de esa persona alguien noble. La nobleza ya no será la propiedad de un gesto, sino de la persona entera.

A la luz de estas consideraciones, viene bien recordar unas palabras del filósofo Baruch Spinoza (1661), quien, en su *Tratado de la reforma del entendimiento*, luego de indicar que su experiencia vital se ensañó contra él y le hizo ver que todo es vano, escribe:

resolví finalmente investigar si no habría algo que fuera un bien verdadero, posible de alcanzar y el único capaz de afectar el alma una vez rechazadas todas las demás cosas; un bien cuyo descubrimiento y posesión tuvieran por resultado una eternidad de goce continuo y soberano. (p. 10)

Esta búsqueda de un bien que proporcione un gozo duradero recuerda la búsqueda y el hallazgo del vendedor de perlas, quien, al encontrar la más preciosa de todas, vendió todo lo que tenía para adquirirla (Mt 13:45-46).

¿Acaso no aparece, en esta encrucijada crucial, la religión como esa promesa, esa oferta inaudita escuchada por el ser humano con estremecimiento? ¿No se le presenta como el bien supremo capaz de colmar la búsqueda de su corazón inquieto? Santo Tomás (2001) ayuda a dilucidar esta idea con su escritura: “como todo desea su propia perfección, lo que uno desea como fin último, lo aprecia como bien perfecto y perfeccionador de sí mismo” (I-II, 1, 5). Por ahora conviene fijar la mirada en esa promesa, en esa oferta, y no en el buscador (el corazón inquieto) de plenitud.

La religión es una propuesta de sentido, una promesa y un don que desafía. Así se pone en acción a quien escucha con atención su promesa, lo interroga sobre sus preferencias profundas, lo interpela con preguntas inteligentes que contribuyen a emprender con libertad el discernimiento, sin el cual la dirección que se le da a la vida sería fruto de una torpeza, de una ceguera o de un desperdicio de energía. Esas preguntas claves se formulan así: ¿cuál considera que es tu bien más valioso?, ¿en qué dirección orientas los pasos de tu vida convencido de que es la mejor para ti? En términos de una teología espiritual, Melloni Ribas (2009) interroga cuál es tu deseo esencial.

La oferta religiosa de sentido: una razón significativa para luchar en la vida

Un segundo aspecto del contenido religioso de la palabra-símbolo *sentido*, junto a la dirección, es la justificación. Así como hay una palabra que carezca de significado, la vida se presenta a veces vacía de significación, de justificación. Se experimenta una ausencia de razones que fundamenten la existencia. En este segundo sentido, la religión brinda al ser humano una oferta que llena de profundos motivos su devenir, sobre todo en aquellos momentos en que la carencia de razones pareciera triunfar sobre el sentido, cuando el absurdo y el caos parecen ganar la partida. El profesor Velasco (2007) indica tres de esos momentos. En primer lugar, está *la crisis* de los marcos de referencia o de los esquemas con los que se explican (justifican) la vida propia y la realidad. Realidades o experiencias nuevas muestran la estrechez de esos puntos de vista. La zozobra se instala ante la incapacidad para dar razón de la vida al recurrir a viejas explicaciones. En segundo lugar, se encuentra *el sufrimiento*, en especial cuando es un sufrimiento inocente:

cuando no se percibe razón ninguna para sufrir. Y lo grave de algunos sufrimientos es que afectan justamente a ese porqué, haciendo el hecho de sufrir insufrible porque hace derrumbarse el marco no solo cognitivo sino también afectivo que hasta ese momento permitía integrar lo aparentemente inintegrable, haciéndolo así intolerable. (Velasco, 2007, p. 209)

El tercer hecho es el *mal moral*, en particular la injusticia. En este punto, se afectan no solo la razón o los sentimientos, sino la conciencia moral, a saber, el sentido de *lo bueno* y *lo justo*. De allí que surja esta pregunta que abrumba: “¿Qué sentido puede tener un mundo en el que los impíos medran y a los justos les va mal; un mundo en que los verdugos prevalecen sobre sus víctimas inocentes?” (Velasco, 2007, pp. 209-210).

Ante los sentimientos, la razón o la conciencia moral (por ejemplo, cuando están al borde del desmoronamiento), la religión es una oferta de sentido, aunque no evita que esas situaciones pasen, como si ella fuera la anestesia que dispensara a los creyentes de vivir la condición humana. Más bien, porque

la religión —definida como fe en Dios— surge como fuerza para luchar contra el absurdo de la vida. ¿Por qué ella hace al hombre capaz de entablar esa lucha contra la desolación y el caos? Antes de aportar alguna solución, vale la pena subrayar que la respuesta no se encuentra en el plano de la explicación lógico-racional. El intento de culpar a Dios, al hacerlo el causante del sufrimiento del inocente —aunque, en la historia, se usó esta noción—, hoy se desprestigia por ideológico e incomprensible, sobre todo después de *Auschwitz*.

Frente al dolor del inocente, frente al sufrimiento del justo, es fácil sucumbir a la lógica del absurdo y llegar a la conclusión de que la historia es una broma pesada, una suma de causalidades sin ningún tipo de lógica, el relato de un borracho a altas horas de la madrugada. Existen razones para pensar que eso es la historia, pero el creyente, arraigado en la fe en Dios, confía en su Palabra, confía en su Presencia en que ese sufrimiento no habrá sido en vano, y se dedica a consolar y a responder a la llamada del afligido. Desde la fe, la historia es un éxodo hacia la tierra prometida, un largo y angosto camino de liberación donde el mal hace acto de presencia, pero no tiene la última palabra. Frente al sufrimiento del inocente no hay posibilidad alguna de discurso ni narrativa de consolación. Solo existe espacio para el silencio y para la solidaridad. (Torralla, 2018, p. 79)

En este segundo aspecto del contenido de la oferta, la promesa hecha por la religión al creyente, desde el punto de vista de una teología cristiana, es la de un dios capaz de acompañar el sufrimiento de las víctimas, capaz de acompañar su dolor, capaz de entrar en un diálogo en el que su presencia-ausencia no exime de las luchas, pero aporta una compañía en la cual el creyente se abandona y desde la cual encuentra fuerzas para ejercer la solidaridad. El sentido, como oferta hecha por la religión a la inquietud radical del corazón humano, aparece como una alteridad, como una presencia, discreta e inalcanzable, que aporta esperanza y coraje. Es una presencia que impulsa, contra toda esperanza y, a pesar de todo, no solo a buscar el consuelo propio, sino aportar consuelo al desesperado. En ese gesto inaudito de darse, es cuando se recibe, según lo experimentó Francisco de Asís con los desesperados de su tiempo, los leprosos.

Ese don no se deja poseer de forma definitiva. Sacia, pero no apaga la búsqueda de sentido, porque su oferta, en lugar de colmar, despierta aún más las ganas de búsqueda. Pero la experiencia de su encuentro y el gozo de gustar su bondad, su belleza y su verdad, propician que el afán de encuentro continúe, pero ahora cargado con esa degustación de un *ya* que es un *todavía no*. En ese sentido, bajo la inspiración de san Agustín⁷, Pascal (1955) exclamó: “Consuélate, no me buscarías si no me hubieses encontrado” (p. 212).

El sentido como acogida

Con el fin de encontrar una interpretación a un dato de la encuesta, según el cual un 7,4 % de los estudiantes relaciona el sentido de la vida con Dios, las consideraciones precedentes se ocuparon de presentar una definición del *sentido* y aspectos de su contenido, desde la perspectiva religiosa. Los planteamientos vislumbran la articulación entre la pregunta por el sentido y la experiencia creyente. Se acaba de mostrar, en efecto, cómo una de las funciones principales de esta última es la donación de un sentido último que tiene fuertes repercusiones en las personas y en las comunidades, cuando aporta una fuerza insospechada para atravesar los reveses de la vida y, en última instancia, instaura un dinamismo concreto y eficaz de solidaridad en los creyentes con respecto a los seres humanos hundidos —a causa del sufrimiento injusto de cualquier naturaleza— en la desesperación.

Solo que ahora es necesario mirar hacia el otro polo del asunto, insinuado en la definición religiosa del sentido de la vida: *el corazón inquieto*. El abordaje de este aspecto complejo permitirá desembocar en la interpretación del dato estadístico de la encuesta sobre el que se focaliza este capítulo. Como se verá, la consideración sería de esta inquietud radical del corazón humano es el lugar desde el cual quizás se encuentra una luz para comprender la paradoja de la encuesta, el aprecio que los jóvenes tienen de la clase de religión, porque es la única asignatura que les ayuda a reflexionar sobre el sentido de la vida, pero, al mismo tiempo, ofrece poca conexión que les ayuda

a cultivar dicha clase entre la pregunta por el sentido con la fe en Dios.

¿Cómo mostrar que la afirmación del corazón inquieto no es una simple metáfora sino una realidad existencial? ¿Acaso los profesores de religión no experimentan la reticencia de los jóvenes a asumir con gusto y determinación una reflexión seria sobre dicho sentido? Para estar seguros de la aserción, ¿bastaría contentarse con frases célebres de filósofos y pensadores, como la conocida de Albert Camus (2016): “la única cuestión metafísica es el suicidio” (p. 17)? ¿Sigue presente en el mundo de hoy, en los corazones de las personas, la famosa pregunta de Kant: qué me cabe esperar? O, por el contrario, ¿el aumento de los suicidios entre los adolescentes de Colombia debe ser una razón para pensar que, si esa inquietud cordial se apaga, sobre todo en ellos, nos encaminamos como sociedad por senderos catastróficos?

Quizás, bajo la sombra de la filosofía existencialista del siglo XX, que pensó con seriedad la muerte, convenga abordar el asunto por un atajo que tiene en cuenta a la finitud, pero la pone en relación con otra dimensión de la condición humana: “ese más de ser al que la vida aspira cuando el hombre aspira a una vida buena, recta, hermosa, y por eso digna de ser vivida” (Velasco, 2007, p. 215). Velasco y Béjar Bacas denominan a esta tensión una *desproporción* que, a nuestro modo de ver, remite a la *desmesura* entre la sobreabundante gracia de Dios y la pecaminosidad humana, tal como expresó san Pablo, en su Carta a los romanos (5:20).

De acuerdo con Velasco (2007), esa aspiración a ser, ese *conatus essendi*, habita el corazón humano. Por su parte, Béjar Bacas (2013) dice que se trata de una forma de *retratar* al hombre. Bajo esa lente, el *sentido* aparece como la “desproporción entre lo efímero de la existencia y el suelo que la sostiene” (p. 67). El análisis de dicha desproporción, en la que se incrusta el sentido de la vida, pone bajo una nueva luz la inquietud del corazón humano. Por un lado, una *constatación* despierta, tarde que temprano, la conciencia de la *contingencia*⁸ o del carácter efímero de la existencia

7 Véanse los capítulos 18 y 19 de *Las confesiones* (libro X), de san Agustín (1955) y el texto *Pascal el drama de la conciencia cristiana*, de Guardini (1955).

8 *Contingencia*: “acontecimiento que llega fuera de toda previsión” (Gesché, 2004, p. 40). “¿Qué soy, por tanto? ¿Una cerilla que ilumina débilmente entre dos oscuridades, entre dos ‘nadas’? A esto lo llama contingencia la filosofía.

humana: hoy estoy aquí y mañana no. Ayer no estaba y en un cierto *mañana* ya no seré.

No he existido desde siempre, hace un siglo no me encontraba sobre la faz de esta tierra, nada se sabía de mi llegada, no era necesario. Y no voy a existir para siempre; en un tiempo más o menos largo voy a desaparecer de este planeta y puede que mi paso sobre esta tierra no sea recordado por nadie. (Béjar Bacas, 2013, p. 51)

Todo intento simbólico de perpetuarse (en los hijos, en un libro) es una “forma de arañar con las uñas la eternidad [por otro lado] repentinamente, a pesar de lo efímero de nuestra existencia, la vida se impone y nos seduce con una verdad que damos por supuesta: merece la pena vivir” (Béjar Bacas, 2013, pp. 51-52). Damos por cierto (nos apoyamos sobre ese postulado) que todo irá bien, que el mundo no es una selva hostil e inhabitable, que se puede vivir a pesar de todo, que se da vía libre a la ilusión en contra de todos los fracasos, “a esa confianza, en que la realidad es buena a pesar de los pesares, es lo que llamamos sentido” (Béjar Bacas, 2013, pp. 52-53). Esta definición es interesante, cuando el autor concluye que el sentido no se limita a una porción de la realidad (la vida humana y sus afanes), sino al conjunto de la realidad. Esa es la razón por la cual un grupo de pensadores (Ortiz-Osés et al., 2013) plantea *el sentido plural de la vida humana* y lo desgana en diversas dimensiones que incluyen, por ejemplo, el sentido axiológico, histórico, biológico, mitológico, ecológico.

La desproporción no está exenta de desembocar y resolverse en la desconfianza y el absurdo, es decir, en la negación del sentido. Si este se pierde, no se desvanecen solo las ganas de vivir, sino que el mundo aparece inhóspito y los demás seres humanos se tornan adversarios en quienes no se puede confiar y en quienes no hay algo digno de admirar e imitar. La nada se asoma en el horizonte como otra posibilidad, ante la cual el ser humano opta justo cuando ella lo acecha y le insinúa el ineluctable fatalismo que abate cualquier iniciativa y voluntad creadoras: “El ser humano [...] se encuentra referido a una nada y a un todo. Y es ahí donde ha de optar” (Béjar Bacas, 2013, pp. 56).

¿Tiene la misma fuerza de atracción el absurdo que el sentido? ¿Tiene el *llamado* del sentido, o, con mayor precisión, la oferta religiosa de sentido algo distinto a la *tentación* del absurdo? ¿El corazón inquieto está transido de una inquietud de tal naturaleza que lo empuja con facilidad al sentido que a la nada? ¿Le resulta al ser humano de igual valor sentir al cosmos como un espacio acogedor que le pertenece como un lugar extraño y no habitable en su perfeccionamiento y felicidad? ¿Tiene alguna belleza humanizadora el sin-sentido? Santo Tomás de Aquino (2001) nos orienta al ofrecer una respuesta deliberada: “como todo desea su propia perfección, lo que uno desea como fin último, lo aprecia como bien perfecto y perfeccionador de sí mismo” (I-II, 1, 5).

El vértice de la interpretación

El capítulo tres de este libro ha puesto de relieve, y ahora es útil subrayarlo, los límites del conocimiento científico, para dar respuesta a interrogantes relativas al sentido de la vida. De forma límpida lo expresa Béjar Bacas (2013):

Curiosamente, aunque los avances científicos han conocido un desarrollo extraordinario, las grandes preguntas de la existencia humana siguen prácticamente intactas. Una de esas preguntas, a la que la ciencia y la filosofía no pueden responder, es este interrogante de sentido y de finalidad. Esta demanda de sentido, aunque no es una prueba concluyente de la existencia de Dios, apunta hacia la religión como un posible lugar de respuesta. (p. 56)

Las reflexiones precedentes dejan ver que la religión es una oferta de sentido y que el ser humano se descubre en una desproporción que le incita a responder —apostar, diría Pascal (1955)— al desafío del sentido. Esta doble polaridad, con sus complejidades, se sostiene sobre una realidad que constituye el *vértice* de la interpretación. ¿De qué se trata en términos precisos? La oferta de sentido de la religión, como alteridad radical, está en profunda connivencia con la inquietud del corazón humano. Dicho de otra forma, ella no es respuesta a una pregunta no formulada por el ser humano. La consecuencia de ello es que si la oferta religiosa no se presenta como respuesta a un interrogante

El hombre es un ser contingente, es decir, no es necesario, existe, pero podría no existir” (Béjar Bacas, 2013, pp. 51-52).

que reposa en el corazón de cada persona, correrá el riesgo de ser percibida como algo ajeno o desconectado de la inquietud cordial que habita al ser humano.

Por tal razón, como desafío que brota de la encuesta, se realiza una pregunta a todos los responsables de la ERE. Esta pregunta es única, pero se declina de diversas formas: ¿si solo un escaso porcentaje de jóvenes encuestados (7,4 %) asocia el sentido de la vida con Dios, no será porque, en alguna parte, la ERE no logra articular con finura estas dos polaridades, oferta y desproporción? ¿La ERE sigue lastrada por una teología que aún no resuelve los debates entre *naturalismo* y *sobrenaturalismo* de la acción divina o por los debates sobre el *extrinsecismo* e *intrinsecismo* de la revelación divina? ¿Estos debates, que constituyen el núcleo de la fe cristiana, se darían por superados de una vez por todas? ¿No está en juego, en el corazón de este litigio, el núcleo de la fe cristiana que afirma que en lo humano (de Jesús de Nazaret) se encuentra lo divino (el Padre)? ¿Acaso el Concilio de Calcedonia, que formuló la unión hipostática entre las dos naturalezas de Jesús (sin confusión, sin mezcla, sin división y sin separación, Denzinger y Hünermann, 2000) se da por entendido y asimilado de una vez por todas? ¿Justo cuando se celebró el 15.º centenario de dicho concilio, Karl Rahner (1961) no dijo que Calcedonia no es el fin, sino el comienzo de una reflexión cristológica sobre las dos naturalezas de Cristo, que sus discípulos apenas comenzaban?⁹.

La tarea que han de cumplir los responsables de la ERE no es algo sencillo, porque toca el misterio de la encarnación del Verbo, es decir, unir lo humano y lo divino. En este caso, se alude a los docentes de Colombia de colegios católicos, donde se hizo la encuesta. Pero, no es inexacto ni atrevido afirmar que estas reflexiones hacen pensar a cualquier docente cristiano (pentecostalista o evangelista), que se tome en serio el misterio de Cristo, hijo del Padre nacido en la carne (Jn 1:14).

A la luz de la historia de la teología, a la luz del cambio epocal que conoce la civilización actual y a la luz de los principios de la hermenéutica teológica, la desconexión entre el sentido de la vida y Dios, que expresan los jóvenes encuestados, reclama una

toma de conciencia teológica más profunda sobre el misterio de la revelación cristiana. Se habla aquí en términos confesionales, porque en Colombia el cristianismo es predominante, porque la encuesta se hizo en colegios católicos y porque esta afirmación ayudaría a una ERE confesional *cristiana*¹⁰ y a cualquier modalidad de ERE, incluso aquella basada en una *espiritualidad laica* (Corbí, 2007; Fraijó, 2016) o en una *espiritualidad sin Dios* (Comte-Sponville, 2014).

Las tendencias religiosas contemporáneas, contrarias al dualismo que separa lo humano y lo divino, lo religioso de lo político, lo racional de lo emocional, lo corporal de lo espiritual, lo humano de lo divino, lo ético de lo religioso, permitirían afirmar que este desafío no es exclusivo de una ERE confesional cristiana, sino de toda enseñanza religiosa que comprenda que el misterio divino no se da en la dualidad o fuera de la vida concreta del ser humano y de su historia (Martínez Lozano, 2015).

Como se indicó, a la luz de la historia de la teología, se comprende la urgencia de seguir la construcción de un saber teológico que permita a los docentes de ERE articular mejor la *oferta religiosa de sentido* y la *desproporción*. Por ello, se presentan unas *puntadas teológicas*, bajo la forma de enunciados provocadores, que ayudarían a encontrar una respuesta a esta pregunta respetuosa que se acaba de formular:

- No se debe olvidar la influencia de una filosofía griega con la que se construyó la teología patristica y que, al helenizar el cristianismo, se cargó con el peso de una comprensión negativa del cuerpo y con una visión poco inclinada hacia la historicidad de la vida humana.
- No se ha de olvidar que, por armonizar el cristianismo con la crítica racionalista de la modernidad, la afirmación del Concilio Vaticano I sobre la revelación como un dato cognoscible por la luz natural de la razón humana influyó en una visión reduccionista de la comunicación divina como verdades racionales¹¹. Por ejemplo,

9 Véase el capítulo "Problemas actuales de cristología", de Rahner (1961).

10 El término *cristiano* se usa en sentido habitual para designar, en América Latina, a las personas pertenecientes a los grupos *evangelistas* y *pentecostalistas*. Con esta afirmación, damos por supuesto que los católicos son también cristianos.

11 El Concilio Vaticano I se expresa así en los números 3005 y 3006 de la *Constitución dogmática Dei Filius*, del 24 de abril

no se comprendió la educación religiosa cristiana como un camino para enseñar a descubrir a Dios en la vida, sino como la repetición —con frecuencia mecánica— de fórmulas doctrinales, insignificantes desde el punto de vista existencial y sociopolítico.

- En vista del cambio civilizatorio, no se debería olvidar esta verdad: la propuesta religiosa de sentido no se propone como si el mundo no cambió, como si los estados de conciencia de los niños y jóvenes de las escuelas y colegios católicos no fueran diferentes. El cambio de época introdujo mutaciones en el espíritu humano que son deletéreas en el descubrimiento de la presencia de lo divino en la vida cotidiana. Este es solo un factor de esa mutación: el capitalismo neoliberal y sus medios de comunicación volvieron al ser humano sensacionalista y acelerado:

Vivimos en una cultura de grandes titulares que busca impactar nuestros sentidos con estímulos bien elaborados para acaparar nuestra atención, sembrar sus ofertas con astucia en nuestra interioridad, absorbernos en el flujo de la noticia que polariza la información en cada hora (*trending topic*) o sorprendernos con los sucesos que ‘incendian la red’ con llamaradas que deslumbran por un instante y desaparecen como espuma¹². (González Buelta, 2014, p. 11)

de 1870: “La misma santa madre Iglesia sostiene y enseña que Dios, principio y fin de todas las cosas, puede ser conocido con certeza por la luz natural de la razón humana partiendo de las cosas creadas [...] A esta divina revelación hay ciertamente que atribuir que aquello que en las cosas divinas no es de suyo inaccesible a la razón humana, pueda ser conocido por todos, aún en la condición presente del género humano, de modo fácil, con firme certeza y sin mezcla de error alguno” (citada por Denzinger y Hünermann, 2000, p. 766).

12 Complementamos la reflexión de este autor con este apunte: “En esta *alternancia de estímulos*, a veces contradictorios, se balancea la vida y puede quedar atrapada como el péndulo de un reloj en su caja, en el mismo lugar donde está refugiada, segura y sin riesgo, con el peligro de desligarse de la existencia que todos compartimos” (González Buelta, 2014, p. 15). Esta es una forma de describir cómo, en la actualidad, el ser humano es empujado a un estilo de vida que se convierte en una negativa a aceptar el desafío de la desproporción que lo hace humano.

- En esta *cultura acelerada* y de “sensaciones nuevas, crujientes y al instante” (González Buelta, 2014, p. 11):

El tiempo es una rampa deslizante donde es difícil detenerse, y con frecuencia solo disponemos de unos segundos para ver y escuchar los titulares, para rozar la superficie de las situaciones [...] pero la letra pequeña supone sentarse con pausa, olvidarse del reloj y tratar de *entrar con sosiego en otros mundos*, en otras concepciones de la vida, en el terreno desconocido de otras culturas, religiones y modos de percibir la realidad. No es suficiente una mirada de turista [...] hay realidades que solo abren su intimidad cuando las hemos contemplado sin los ritmos que nos imponen desde fuera o que nos aceleran desde nuestras propias ansiedades y compulsiones. (González Buelta, 2014, p. 15)

- En este contexto cultural, la religión (cristiana) aparece como una contracultura. Por ello, se recuerda el texto del Evangelio de Lucas (7:20-25), que invita a reconocer el reino no en lo espectacular, sino dentro de cada uno. La clase de ERE, cuando hacer entrar a los jóvenes en esta interioridad del reino, se choca con una cultura que no ayuda a su desarrollo espontáneo o normal.
- A la luz de la hermenéutica, si no se produce el diálogo entre la pregunta del joven ante la desproporción y la oferta religiosa de sentido, no hay un proceso auténtico de comprensión religiosa. Lo que sugieren las afirmaciones precedentes es la dificultad del niño y del joven de hoy para mirar e interrogar la vida, la cotidianidad y observar, con reflexión, la existencia. Para vivir ese examen vital tan famoso, pregonado por Sócrates, y sin el cual, según lo transmitió su discípulo Platón en la *Apología* de su maestro, la vida no merecía la pena ser vivida. Hay que afirmar que si hay obstáculos culturales que no propician ese examen, también hay que decir que los *lugares especiales de sentido* no dejan de aflorar por las rendijas de una cultura superficial: la muerte, los fracasos, las alegrías, las limitaciones y otras situaciones límites que afrontan los jóvenes.

Una pista pedagógica sugestiva

Hoy es prácticamente imposible trabajar a fondo contenidos religiosos sin situarlos en el contexto de la vida cotidiana, o sea, en el marco de experiencias concretas y asociados a referentes próximos y significativos.
Oriol Ràfols. *Educación en la búsqueda de sentido*

¿Cómo favorecer, en la ERE, cada vez con mayor tacto pedagógico e inteligencia espiritual, el encuentro entre la demanda humana de sentido y la oferta religiosa de sentido? Una primera pista parece situarse en la atención cuidadosa hacia las estrategias que contribuyan a despertar la pregunta radical por el sentido de la vida. Si esta interrogante está escondida, reprimida —hay que decirlo con contundencia— la ERE no gana nada positivo —más bien repulsión— cuando presenta la oferta de sentido como un conjunto de ideas o doctrinas que a los alumnos resultarán con seguridad pesadas, extrañas y aburridoras. Si se toma esa ruta, los resultados son insignificantes y contrarios al objetivo de la ERE.

Al escarbar la literatura actual sobre educación para la espiritualidad y la interioridad¹³, el docente

13 Nos permitimos sugerir los siguientes textos, en medio de tanta riqueza bibliográfica disponible. No se tratan de manuales, sino de ejemplos enriquecedores que requieren una adaptación en cada circunstancia, porque son inspiradores. Algunos de ellos apuntan al encuentro experiencial con Dios, otros presentan prácticas que sitúan a los niños y jóvenes en el umbral de la fe religiosa. En nombre de la paradoja religiosa proponemos:

- *La educación de la interioridad. Una propuesta para secundaria y bachillerato* (Andrés Suárez, 2009).
- *La interioridad como paradigma educativo* (Andrés Suárez y Garcés, 2017).
- *La interioridad como oportunidad educativa* (Andrés Suárez y Garcés, 2018).
- *Como hacer meditación. El método de la "rumia"* (Boof, 2016).
- *Un camino de oración. Guiados por Juan Bautista de La Salle* (Botana Caeiro, 2017).
- *Cuaderno de bitácora, para acompañar caminantes espirituales. Guía psico-histórico-espiritual* (Cabarrús, 2001).
- *Talleres para la experiencia de Dios* (Calderón Aguilar et al., 2017).
- *Pedagogía de la oración lasallista: investigación cualitativa sobre oración de los formandos* (Coronado Padilla, 2005).

de ERE encontraría una riqueza sorprendente de caminos pedagógicos para concretar este desafío, con didáctica y así ayudar a despertar el interrogante, provocar la sorpresa ante lo que parece banal o lo que se da por descontado, como la vida¹⁴. No obstante, sería un descuido no señalar la ruptura educativa que esto provoca en el interior del sistema capitalista neoliberal, que tiende a mercantilizar la educación y sus procesos:

Mientras el sistema educación ha sido funcional a los procesos de modernización, ha estado pensado para servir, alimentar y posibilitar la civilización del trabajo, para lo cual realizó tres grandes reducciones: el predominio del saber instrumental, frente a las humanidades; la centralidad de la competencia técnica frente a la realización personal; y la obsesión por la especialización frente a la sabiduría de la vida. (García Roca, 1998, p. 21)

Asumida esa ruptura, y en concordancia con el desafío planteado por la interpretación, es clave conocer a los estudiantes, en tanto a sus problemáticas y a su desarrollo moral, racional, emotivo y religioso. Como lo dice un maestro del trabajo con niños y jóvenes de América Latina, hay que descubrir en cada escolar los brotes que dan pistas educativas:

Los chicos están en un proceso de maduración. En cada edad hay algo que está despertando en ellos. Estos nuevos brotes que emergen, nacen exigiendo desarrollo buscando cauce. El educador debe saber qué están estrenando y la importancia del momento para la orientación de este nuevo brote. Cuando la orientación es oportuna se siente a los grupos plenamente receptivos, parece que están necesitando lo que dice el orientador [...] no es crear el dinamismo, es hacerlo consciente y orientarlo. (Leby, 1992, pp. 49-50)

Las necesidades que surgen en ellos, según sus edades, se articulan con la oferta religiosa de sentido;

14 Desde una perspectiva catequética, pero iluminadora en un profesor de religión, véase la propuesta de una pedagogía intrigadora: "Elementos para la construcción de una didáctica narrativa en la catequesis como didáctica intrigadora: una perspectiva desde la visión educativa de Philippe Meirieu" (Siciliani Barraza et al., 2016, pp. 141-213).

lo que constituye la especificidad de la ERE. Resulta obligatorio mostrar, de manera atractiva, las vidas ejemplares y comenzar con la de Jesús, en el caso de una ERE confesional cristiana o católica. Esa presentación propiciará descubrir a Jesús y a los personajes bíblicos y a los cristianos significativos de diversas épocas¹⁵, como seres humanos que también pasaron por las inquietudes vividas por los niños y los jóvenes. La tarea sería mostrar cómo hallaron en la fe un sendero que les hizo personas, cuyas vidas estuvieron llenas de gozo y sentido; así como también consistiría en mostrar el plus que aporta la religión a esos brotes que, con dificultad, como dicen los resultados de la encuesta, se tendrán en cuenta en otras asignaturas.

Ahora bien, ¿cómo evitar el riesgo de psicologismo? Es decir, la posibilidad de que el docente de ERE se quede en un plano *puramente humano*, al tomar conciencia reflexiva de la inquietud que brota y de su significado humano, sin nunca presentar, por ejemplo, el ofrecimiento que hace Jesús ante tal inquietud. Las reflexiones interpretativas precedentes invitan a matizar las respuestas, como la experiencia. En efecto, en una primera aproximación, hay que realizar el anuncio explícito de la propuesta de Jesús para no traicionar la identidad de una ERE confesional cristiana. ¿Hacia dónde apunta en última instancia el Evangelio? ¿No se trata, con la encarnación del Verbo, de aprender a ser humanos? ¿No es, en definitiva, la capacidad de amor compasivo —“Tuve hambre y me diste de comer” (Mt 25:35)— el baremo perentorio que mide la calidad de la experiencia religiosa cristiana? De manera que no habría nada que temer. Sin embargo, las verdades cristianas son paradójicas, como demostraron teólogos (Sevrin, 1997; de Lubac, 2002 o Gesché, 2013, por ejemplo) al seguir las Sagradas Escrituras: “Hay que morir para vivir” (Jn 12:24), “El que se enaltece será humillado” (Lc 14:11), “Cuando soy débil, entonces soy fuerte” (2 Cor 12:10). Esa paradoja se revela en la pasión de Jesús, en la cual, a partir de la muerte ignominiosa, Dios padre emerge la vida resucitada.

Parece mejor, entonces, no zanjar la cuestión. Quizás sea más productivo plantearla bajo una paradoja. Por un lado, la ERE no debe aspirar a una enseñanza

de la religión similar a la catequesis, en la cual sí hay que introducir al catequizado en una experiencia de encuentro con el misterio. El tratamiento cultural de la religión en la escuela, como se señaló en la introducción y en otros capítulos, reclamaría más un abordaje de corte académico, crítico, analítico y no tanto experiencial. Así que bastaría con dejar al estudiante en el pórtico de la fe y dejar la obra posterior a la catequesis o al Espíritu Santo, con la conciencia serena por realizar un trabajo sobre la naturaleza, que la gracia de Dios supone y perfecciona. Por otro lado, ¿ocurriría un acercamiento neutro a la religión, que no se conecte con la vida, que no convoque a asumir decisiones existenciales? ¿Quién niega que la fuerza de la experiencia mística ilumina la existencia y la transforma? Pero, ¿pertenece a la ERE vivir ese encuentro místico o un esquema dualista nos enfrasca en una interrogación ociosa, semejante a la de la prioridad del huevo sobre la gallina? Esta pista pedagógica queda bajo esta consideración paradójica para pensarla. Sin embargo, desde el punto de vista didáctico, el docente de ERE ha de resolverla, al iniciar en lo religioso o, a veces, lo humano.

Ahora bien, dada la importancia de lo subjetivo en la posmodernidad, en que las cosas se miden desde lo personal (incluso si queda reducido con frecuencia a lo emocional), parece más oportuno, en la ERE actual, partir de lo experiencial, de lo vivido, para evitar cualquier reticencia proveniente de un enquistado malestar contra todo lo que suene a imposición externa, a heteronomía. Esta postura pedagógica encontraría justificación en el misterio de la encarnación, en que el mismo Dios se hace carne y comparte con el ser humano sus angustias y sus sufrimientos. Al respecto, la Epístola a los hebreos habla en estos términos de la mediación sacerdotal de Jesucristo: “Porque no tenemos un sumo sacerdote que no pueda compadecerse de nuestras flaquezas, sino uno que ha sido tentado en todo como nosotros” (Heb 4:15). El Evangelio da testimonio de un estilo pedagógico de Jesús, cuyo rasgo esencial es una capacidad de acercarse con discreción y de interrogar con respeto, a propósito de ayudar a que las preocupaciones vitales de los discípulos desesperanzados de Emaús sean expresadas (Lc 24:13-35).

En ese horizonte pedagógico, se menciona una propuesta del educador Oriol Ràfols (2009) y un equipo de

15 En especial, a los santos, a quienes convendría buscarles otro nombre para desalojarlos de las deformaciones que esa denominación conlleva.

personas que trabaja en el mundo de la educación escolar. Ellos identifican tres momentos decisivos de un itinerario de pedagogía religiosa del sentido que está en profunda connivencia con la clave interpretativa de este capítulo: el encuentro entre búsqueda humana y ofrecimiento divino de sentido. Estos momentos no son cronológicos, en el sentido lineal de uno después del otro, sino que se interrelacionan y forman parte de una *pedagogía en espiral* (Aerens, 2011), en la que se vuelve atrás para avanzar hacia adelante. Con su implementación didáctica, se busca un objetivo que resulta fascinante a la interpretación de este capítulo. Estos tres momentos son: (1) expresarse, (2) preguntarse y (3) escoger y responder, los cuales actúan en “ocasión para el descubrimiento de las huellas de Dios en el cotidiano” (Ràfols, 2009, p. 29).

Dichos momentos se enmarcan dentro de un *punto de inicio* y un *objetivo final*. Al comienzo, se trata de *proponer experiencias* o de *hacer experiencia* que contribuya a que la persona realice este itinerario, al expresarse, preguntarse y escoger-responder (Ràfols, 2009). Al final, se traza la meta buscada, en la cual el joven, niño o adulto pregunten por el sentido de la vida, lo encuentren y escojan una opción fundamental.

El momento de *expresarse* busca desarrollar en el joven¹⁶ la capacidad de “verbalizar sus necesidades y deseos, desde los más superficiales hasta los más profundos” (Ràfols, 2009, p. 30). Los objetivos de este primer paso son:

- La expresión de las propias necesidades y deseos: la expresión de la propia vida.

La asunción de la propia expresión: lo que se siente y se piensa, lo que se quiere y desea.

La asunción de las propias respuestas a las propuestas que se generan fuera de uno mismo. (Ràfols, 2009, p. 30)¹⁷

16 En realidad, el itinerario es apto a todas las personas, solo que se introducen matices precisos según las etapas de la vida. Dado los destinatarios de la encuesta, hablamos del *joven*.

17 Estos objetivos se alcanzan mediante el desarrollo de unas capacidades determinadas: “*descubrimiento* como capacidad de ‘dar nombre’ a valores, comportamientos, nuevas experiencias, deseos; *identificación* como capacidad de ‘distinguir’ necesidades, aspiraciones, estilos de comunicación; *análisis crítico* como capacidad de ‘comprender’

El momento de *preguntarse* busca profundizar la percepción tanto personal como social, interroga por las causas, pone en contacto con la experiencia personal, pero también con la de otras personas para interpelar la normalidad y no dejar pasar desapercibidos los eventos importantes de la vida diaria. Los objetivos de este segundo paso son:

- La percepción equilibrada de la realidad interior y exterior.

La valoración justa de la realidad interior y exterior.

La asunción de las propias preguntas y las de los otros.

La aceptación de las dudas, de los silencios y de las posibles múltiples respuestas.

La conciencia crítica. (Ràfols, 2009, p. 32)¹⁸

El momento de *escoger y responder* se desprende de los anteriores; “quien es capaz de verbalizar lo más profundo de sus necesidades y deseos, descubre la posibilidad de muchas respuestas a diversos niveles de profundidad y es invitado a escoger la suya” (Ràfols, 2009, p. 32). Después del trabajo de verbalización y de cuestionamiento, con naturalidad, se abre el espíritu a la llamada y a la elección, mientras experimenta, desde dentro, el valor de la respuesta y de la escogencia. Los objetivos trazados para este momento son los siguientes:

- Interés por la experiencia y el testimonio de personas que viven a fondo una opción de vida.

lo que pasa en el interior y en el exterior de uno mismo; *comunicación* como capacidad de externalizar y de ‘formular’ de forma personal los sentimientos, afectos, vivencias y motivaciones” (Ràfols, 2009, p. 30).

18 Estos objetivos se alcanzan mediante el desarrollo de unas capacidades determinadas: “*Interrogación y percepción* como capacidad de captar la realidad tal como es y el propio papel en ella; *conocimiento* como capacidad de ‘comprensión’ de uno mismo y de los valores y antivalores culturales y sociales; *análisis crítico* como capacidad de ‘comprender y valorar’ lo que pasa en el entorno social; *autoevaluación* como capacidad de ‘decirse la verdad’ ante las propias actuaciones y los silencios sin respuesta” (Ràfols, 2009, p. 31).

Descubrimiento de diversas formas de responder a los retos personales y sociales que plantea la vida.

Toma de conciencia de la pluralidad de sentidos que hay.

Análisis crítico de las respuestas personales y sociales que se dan ante situaciones de injusticia y de necesidad.

Identificación de los retos concretos que la vida plantea a las personas aquí y ahora.

Vivencia de las experiencias personales (de felicidad o de fracaso) y descubrimiento de las posibilidades de crecimiento personal que ofrecen.

Proceso de configuración de un yo personal con un sentido propio de la vida en diálogo con el resto de los sentidos.

Elaboración de respuestas y proyectos personales y de grupo (en función de los retos actuales y de las posibilidades personales o del grupo). (Ràfols, 2009, p. 32)¹⁹

Hasta este punto, el itinerario parece quedarse en un nivel *psicológico* o *humano*. ¿Cómo interviene en él la oferta religiosa de sentido? En los tres momentos, se ofrecen herramientas que garantizan la conexión entre las experiencias humanas y las *noticias de Dios* (Ràfols, 2009). Antes de mostrar cómo se realiza esa conexión, hay que señalar que la apuesta de esta pedagogía del sentido se basa en dos presupuestos. El primero es el reconocimiento de la desaparición del discurso sobre Dios y Jesucristo del contexto cultural: “Ha llegado el tiempo de la falta ‘de ojos y de orejas’ (M. Weber) para la religión. Los actuales criterios y formas de vida han debilitado bastante la ‘disponibilidad a la

fe’ (P. Ricoeur)” (citados por Ràfols, 2009, p. 34). De ahí se desprende el segundo: la necesidad de cuidar un terreno propicio (*humus*) donde resuene la oferta religiosa (las noticias de Dios). El cultivo de ese *humus* capacita a las personas para darse cuenta de que, si hay una respuesta creyente, cristiana, al sentido de la vida, se debe a que algunas personas son capaces de percibir, en la “entraña de la vida y de la cultura” (Ràfols, 2009, pp. 33-34), la presencia de Jesucristo como un llamado a vivir según las *bienaventuranzas*. Es un estilo de vida.

La oferta religiosa de sentido se realiza a partir de un trabajo sobre *experiencias bisagras*, capaces, por su densidad antropológica y simbólica, de despertar el interés por el Trascendente. Dichas experiencias “hacen de vínculo entre la vida cotidiana y los que llamamos referentes últimos. Los últimos referentes son aquellos valores que, en última instancia, dan sentido a todo aquello que hacemos, pensamos o sentimos” (Ràfols, 2009, p. 37). Estos referentes pueden ser religiosos o no²⁰:

En nuestra propuesta planteamos una doble lista de referentes: la primera corresponde a valores que pueden ser aceptados por todo el mundo; la segunda son referentes religiosos propios de la fe cristiana. Desde nuestro punto de vista no son dos grupos de referentes independientes, sino que están estrechamente atados. Nosotros consideramos que a partir de valores concretos se puede acceder a la dimensión religiosa y acercarse a Dios. Más aún, creemos que, sin una base consolidada de valores vividos y aceptados y una experiencia personal mínimamente coherente, la fe en Dios estaría vacía de sentido. (Ràfols, 2009, p. 38)

Existen numerosas experiencias bisagras. Comportamientos en apariencia banales —por ejemplo, dar gracias—, en el horizonte de un camino de búsqueda del sentido de la vida, pasan de ser un simple gesto puntual y se transforman en actitud vital que configura la vida desde la gratitud. De esta manera, las vivencias humanas se tornan casi en *experiencias*

19 Estos objetivos se alcanzan mediante el desarrollo de unas capacidades determinadas: “*Contrastación* como capacidad de ‘distinguir’ entre estilos de vida y sus consecuencias; *análisis crítico* como capacidad de ‘comprender y valorar’ lo que pasa en el entorno personal y social; *autoconocimiento* y *autodefinición* como capacidad de ‘apuesta personal’ por un estilo de valores libremente asumidos y expresados; *proyección* y *ejecución* como capacidad de ‘llevar en la práctica’ cotidiana el resultado del propio discernimiento” (Ràfols, 2009, p. 33).

20 Esta visión sobre los referentes se justifica por la presencia en las escuelas y colegios, incluidos los de confesión católica de estudiantes de diversas confesiones, creencias religiosas y valores, como lo confirma la encuesta de esta investigación.

prerreligiosas: “ser acogido, hacer una fiesta, establecer relaciones, encontrarse con testigos, desarrollar la autonomía personal, participar en la vida del grupo, ponerse al servicio, disponer de tiempo de personalización, descubrir y afrontar la presencia del mal” (Ràfols, 2009, p. 39). ¿Cómo conecta cada una de estas experiencias bisagras con la experiencia de Dios? Para dar respuesta a esta interrogante, se considera este ejemplo:

Ser acogido enlaza con la experiencia de un Dios universal, el Padre, que acoge y acepta a cada cual tal como es y que no tolera marginación [...] Hacer fiesta acerca a los sacramentos: a los siete grandes y a los numerosos y pequeños sacramentos de todos los días [...] Desarrollar la autonomía personal hace posible una opción de fe madura, libre y responsable. (Ràfols, 2009, pp. 40-41, 44)

Antes de describir las metodologías, las actividades y los recursos didácticos, se subrayan dos puntos clave de este itinerario. Primero, la existencia de cuatro ámbitos de experiencia humana fundamentales: personal, relacional, social y ecológico²¹. Hay que tenerlos presentes para pensar las capacidades buscadas y la evaluación de las actividades propuestas. Segundo, las dimensiones (cognitiva, afectiva y activa) trabajadas en los tres momentos, que se traducen con las palabras *sentir*, *conocer* y *actuar* (Ràfols, 2009), se guían por preguntas que las definen: “¿Qué mueve a la persona en esta edad? ¿Qué puede entender la persona en esta edad? ¿Qué puede hacer la persona en esta edad?” (Ràfols, 2009, p. 51).

Las metodologías propuestas por este itinerario, en los tres momentos, recogen estrategias didácticas propias de una *pedagogía experiencial*, que tiene presente la vida, la sabe evocar y ayuda, con sus herramientas, a reflexionarla y asumirla; pero la vida no es solo la personal, pues se trata también de la experiencia social, de lo que pasa en el contexto. A la par, es decisiva una *metodología grupal*, porque suscita el trabajo en equipo. Para lograrlo, el itinerario promueve el protagonismo de los estudiantes y la participación e implicación de toda la comunidad educativa; además de una pedagogía del silencio y de la interiorización, que

permita a cada participante entrar en sí y responder a las exigencias que emergen de los tres momentos²².

La presentación sucinta de esta pista pedagógica se califica en el título de este apartado como sugestiva porque, según nuestro punto de vista, es una respuesta al desafío que este capítulo leyó en los datos estadísticos de la encuesta: la urgencia de aportar elementos a los docentes de ERE, de cara a una mejor articulación entre la búsqueda de sentido de la vida por parte de los estudiantes y la oferta religiosa de sentido. El desafío, desde el punto de vista educativo, es evitar que cualquier itinerario pedagógico-didáctico mutile el eco profundo que hay entre la búsqueda humana y la oferta divina. La presentación de esta pista tuvo la intención de mostrar que es posible imaginar, mediante la didáctica, caminos de articulación; pero, al mismo tiempo, evidenciar que dicho trabajo es complejo y requiere la formación de equipos de docentes de ERE y de la comunidad educativa, como una condición mínima para imaginarlos y ponerlos en práctica.

Conclusión

Este capítulo sobre la ERE y el sentido de la vida se concentró en un dato de la encuesta revelador: el porcentaje reducido (7,4 %) de estudiantes que relacionan a Dios con el sentido de la vida. Después de interpretar este dato, se afirma la necesidad de repensar la comprensión de la religión, al hacer hincapié en su lado experiencial. Si la religión no se enraizara en la vida de las personas creyentes sería, con alta probabilidad,

21 Los autores hablan en estos términos: “la persona, los otros, la sociedad, la naturaleza” (Ràfols, 2009, p. 50).

22 Una presentación detallada de la metodología, que desemboca en actividades concretas en cualquier instancia del itinerario está presente en la última parte del libro. En el primer momento, “acompañamiento personal, inclusión en las áreas curriculares de objetivos que hagan verbalizar los propios intereses y aspiraciones” (Ràfols, 2009, p. 92). En el segundo, “Fomento del hábito de la revisión, la evaluación y la programación”; Grupos de debate, de reflexión, de intereses” (Ràfols, 2009, p. 93). En el tercero, “Elementos para ayudar a confeccionar el propio proyecto de vida; “trabajo sobre competencias y valores sociales” (Ràfols, 2009, p. 93). Por su parte, las ofertas explícitas de conexión con la trascendencia son: “ofertas de encuentro con Dios [...] ofertas de interioridad, espiritualidad [...] encuentros con el testimonio de personas que son modelos vividos de valores” (Ràfols, 2009, p. 94).

una deletérea distorsión escapista. Desde esta óptica teológica, se propone un desafío reflexivo (hermenéutico) y pedagógico (didáctico) relacionado con el sentido de la vida.

Como sugieren los epígrafes del capítulo, este anclaje de la religión en la vida, en particular cuando se busca su sentido último, enreda lo humano y lo divino en un diálogo prodigioso en el que los dos interlocutores (el misterio divino y el corazón inquieto) no terminan de sorprenderse y de avanzar hacia niveles de conocimiento cada vez más profundos²³. La búsqueda humana de sentido se configura lejos de cualquier tentativa prometeica de conquista o de autofundación y se transforma en escucha activa y acogida agradecida de un don que sobrepasa sus expectativas.

El capítulo insistió en la necesidad de realizar esa articulación en la cultura actual, donde se debilita el anuncio de esa oferta de sentido hecha por la religión al ser humano en busca de sentido. Debido a que esa oferta, a pesar de su radical novedad y exceso, no es de tal naturaleza que resulta extraña a la inquietud que agita al corazón humano, se plantea la urgencia de encontrar caminos pedagógicos para saber despertar esa inquietud, para saber oírla, para dejarla emerger en una sociedad cuyos valores contribuyen más bien a silenciarla e, incluso, a atrofiarla. Por esta razón, se apuesta a lo siguiente: mientras falte la gramática humana de la sorpresa, del interrogarse, del escucharse, será difícil que el corazón humano entre en diálogo y encuentre la oferta de sentido religiosa.

No se concluye, entonces, que el porcentaje reducido de estudiantes que hacen la conexión es un signo de inutilidad de la ERE o de incompetencia de los docentes. ¡Para nada! La reflexión final que el trabajo hermenéutico propicia apunta al fortalecimiento de una esperanza. Es posible, con base en una reflexión interdisciplinaria sólida en torno a la religión, encontrar vías pedagógicas que abran espacio a la oferta religiosa de sentido. La presentación esquemática de

un itinerario, en la parte final de capítulo, revela que esta posibilidad se vuelve efectiva bajo ciertas condiciones, de las cuales se enfatiza el trabajo en equipo de los docentes de ERE.

Referencias

- Aerens, L. (2011). Una pedagogía religiosa en espiral. En J. Renders (Dir.), *40 veces "7 claves" para hacer y comprender la catequesis* (pp. 34-37). Editorial Sal Terrae.
- Andrés Suárez, E. (2009). *La educación de la interioridad. Una propuesta para secundaria y bachillerato*. Editorial CCS.
- Andrés Suárez, E. y Garcés, C. E. (2017). *La interioridad como paradigma educativo*. PPC Editorial.
- Andrés Suárez, E. y Garcés, C. E. (2018). *La interioridad como oportunidad educativa. Algunos fundamentos y buenas prácticas*. PPC Editorial.
- Béjar Bacas, J. S. (2013). *Cinco razones para creer. Experiencias de la desproporción*. Editorial Sal Terrae.
- Berger, P. y Luckmann, T. L. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido*. Paidós.
- Boof, C. (2016). *Cómo hacer meditación. El método de la "rumia"*. PPC Editorial.
- Botana Caeiro, A. (2017). *Un camino de oración. Guiados por Juan Bautista de La Salle*. Universidad de La Salle.
- Cabarrús, C. R. (2001). *Cuaderno de bitácora, para acompañar caminantes. Guía psico-histórico-espiritual*. Desclée de Brouwer.
- Calderón Aguilar, E., García Núñez, M. L., Gómez Rubio, A., Martínez Álvarez, D., Saborido Cursach, J. L. (2017). *Talleres para la experiencia de Dios*. PPC Editorial.
- Camus, A. (2016). *El mito de Sísifo*. Editorial Losada.
- Comte-Sponville, A. (2014). *El alma del ateísmo: introducción a una espiritualidad sin Dios*. Paidós.
- Corbí, M. (2007). *Hacia una espiritualidad laica. Sin creencias, sin religiones, sin dioses*. Editorial Herder.
- Coronado Padilla, F. (2005). *Pedagogía de la oración lassallista: investigación cualitativa sobre oración de los formandos*. Distrito Lasallista de Bogotá.
- De Aquino, T. (2001). *Suma de teología*. BAC Editorial. <https://www.dominicos.org/media/uploads/recursos/libros/suma/1.pdf>

23 Ireneo de Lyon (2007) habló de un acostumbramiento mutuo: "La Palabra de Dios habitó en el hombre y se hizo Hijo del hombre para acostumbrar al hombre a acoger a Dios y acostumbrar a Dios a habitar en el hombre, según el beneplácito del Padre" (III, 20, 2). Véase la versión digital de esta obra en <https://mercaba.files.wordpress.com/2007/10/contra-los-herejes.pdf>. En esta versión, la cita se encuentra en la página 189.

- De Hipona, A. (1955). *Obras completas*. BAC Editorial.
- De Lubac, H. (2002). *Paradoja y misterio de la Iglesia*. Ediciones Sígueme.
- De Lyon, I. (2007). *Contra los herejes* (Vol. 3). Ivory Falls Books.
- Denzinger, H. y Hünermann, P. (2000). *El magisterio de la Iglesia. Enchiridion symbolorum definitionum et declarationum de rebus fidei et morum*. Editorial Herder.
- Eagleton, T. (2007). *El sentido de la vida*. Paidós.
- Fraijó, M. (2016). *Avatares de la creencia en Dios*. Editorial Trotta.
- Frankl, V. (1999). *El hombre en busca del sentido último. El análisis existencial y la conciencia*. Paidós.
- Frankl, V. (2004). *El hombre en busca del sentido. Un psicólogo en un campo de concentración*. Herder Editorial.
- García Roca, J. (1998). *La educación en el cambio de milenio. Reto y oportunidades desde la tradición cristiana*. Editorial Sal Terrae.
- Gesché, A. (2004). *Dios para pensar. Vol. V: el sentido*. Ediciones Sígueme.
- Gesché, A. (2013). *La paradoja de la fe*. Ediciones Sígueme.
- González Buelta, B. (2014). *Letra pequeña. La cotidianidad infinita*. Editorial Sal Terrae.
- Grondin, J. (2005). *Del sentido de la vida. Un ensayo filosófico*. Herder Editorial.
- Grondin, J. (2010). *La filosofía de la religión*. Herder Editorial.
- Grondin, J. (2014). *A la escucha del sentido. Conversaciones con Marc-Antoine Vallée*. Herder Editorial.
- Guardini, R. (1955). *Pascal o el drama de la conciencia cristiana*. Emecé Editores.
- Levy, E. (1992). *Encuentros con Cristo. Líneas de formación, objetivos y principios de pedagogía*. Guadalajara.
- Martínez Lozano, E. (2015). *Cristianos más allá de la religión. Cristianismo y no-dualidad*. PPC Editorial.
- Melloni Ribas, J. (2009). *El deseo esencial*. Editorial Sal Terrae.
- Ortiz-Osés, A., Solares, B. y Garagalza, L. (2013). *Claves de la existencia. El sentido plural de la vida humana*. Anthropos.
- Pascal, B. (1955). *Pensées*. Editorial Garnier.
- Ràfols, O. (2009). *Educar en la búsqueda de sentido. Una propuesta en forma de itinerario*. Editorial CCS.
- Rahner, K. (1961). *Escritos de Teología I*. Taurus.
- Semana (2016, 8 de julio). Las alarmantes cifras de menores de edad que se suicidan en Colombia. *Semana*. <http://www.semana.com/nacion/articulo/suicidios-en-menores-aumentan-en-colombia-segun-medicina-legal/485131>
- Sevrin, J. M. (1997). Le paradoxe de la foi dans le quatrième évangile. En A. Gesché y P. Scolas (Dirs.), *La foi dans le temps du risque* (pp. 55-78). Éditions du Cerf.
- Siciliani Barraza, J. M., Arias Arias, N., Triana Rodríguez, J. (2016). Elementos para la construcción de una didáctica narrativa en la catequesis como didáctica intrigadora: una perspectiva desde la visión educativa de Philippe Meirieu. En J. M. Siciliani Barraza (Ed.), *Aprendizaje y enseñanza en educación religiosa. Diálogos teológico-pedagógicos* (pp. 141-213). Editorial Bonaventuriana.
- Spinoza, B. (1661). *Tratado de la reforma del entendimiento*. Universidad ARCIS. <http://www.seminariodefilosofia-delderecho.com/Biblioteca/S/baruchspinozareformadelentendimiento.pdf>
- Torralba, F. (1997). *Pedagogía del sentido*. PPC Editorial.
- Torralba, F. (2018). *Y, a pesar de todo, creer*. PPC Editorial.
- Velasco, J. M. (2005). *El hombre y la religión*. PPC Editorial.
- Velasco, J. M. (2007). *Mística y humanismo*. PPC Editorial.

Capítulo 7. Educación religiosa escolar y ética personal

José María Siciliani Barraza
Juan Camilo González Palencia

*Yo nunca creeré en:
El Dios que ame el dolor,
El Dios que ponga luz roja a las alegrías humanas,
El Dios que se hace temer,
El Dios que manda al infierno,
El Dios que exija siempre cinco en los exámenes,
El Dios incapaz de perdonar lo que muchos hombres
condenan,
El Dios que no acepte una silla en nuestras fiestas
humanas,
El Dios que ponga la ley por encima de la conciencia,
El Dios que aceptara por amigo a quien pasa por la
vida sin hacer feliz a nadie.*

Juan de Dios Arias Silva. *El Dios en quien no creo*

Introducción

Uno de los aspectos abordados por la encuesta fue la relación de la clase de religión con la ética, en especial con el razonamiento moral, el cuerpo, la felicidad, el afrontamiento del mal, entre otros¹. La ética es esencial en la clase de religión por varias razones. Los estudios científicos sobre el hecho religioso, que provienen de la sociología de la religión (Durkheim, 2003), la psicología de la religión (Ávila Blanco, 2003), la

filosofía de la religión (Grondin, 2010), la antropología (Geertz, 2003; Eliade, 2005), constatan que la religión, cualquiera que sea su denominación, tiene entre sus componentes una dimensión ética. Este dato científico exige, entonces, pensar la relación entre la clase de religión y la ética. Tal exigencia adquiere tanta importancia en Colombia, donde se da una fractura entre el culto y la ética, personal y social (Vela, 2010) o en donde, en lugar de esta separación, se promueve una distorsionada relación entre la fe cristiana y la ética.

Análisis estadístico-descriptivo

Para desarrollar este capítulo, se escogieron las preguntas 75, 76 y 77, debido a la temática estudiada.

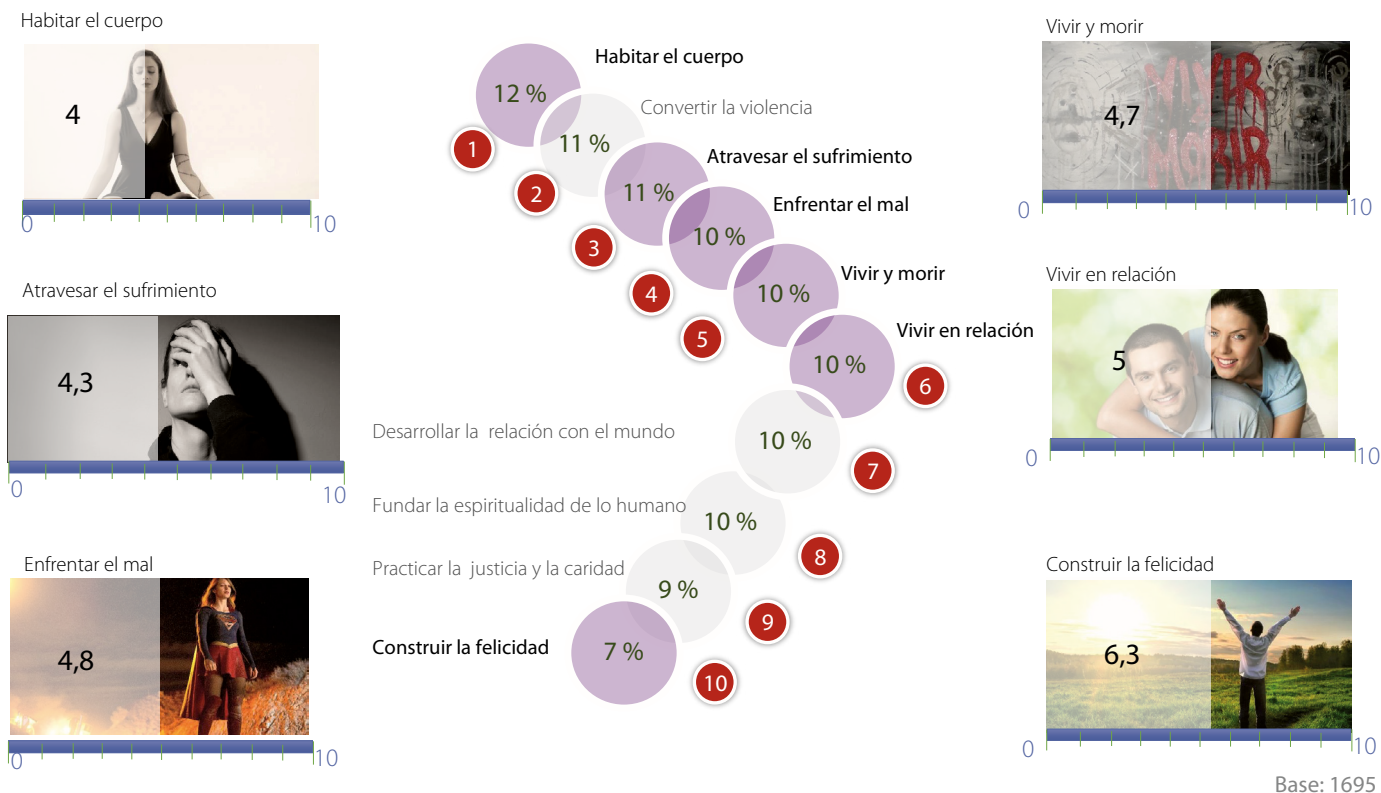
¹ En la teología moral católica contemporánea, se habla de moral fundamental, moral de la persona, moral social, bioética y moral planetaria (ecológica). La moral de la persona (o lo que en este capítulo denominamos *ética personal*) atañe a problemas vinculados con las decisiones personales, el proyecto de vida, la opción fundamental, la dignidad humana, la vida íntima, el autoerotismo, entre otros. Estos temas no se consideran separados de la vida social, sino que se enfocan en la idea de la libertad personal y la respuesta individual de cualquier persona ante la necesidad de dar razón de su manera de vivir (Flecha Andrés, 2002).

Pregunta 75

Esta pregunta se formuló así: ¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia. Es relevante

destacar que se trataron temáticas susceptibles de abordaje en la clase de religión, al relacionarse con la ética personal (habitar el cuerpo, atravesar el sufrimiento, enfrentar el mal, vivir y morir, vivir en relación, construir la felicidad) (gráfica 1).

Gráfica 1. Pregunta 75. ¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia



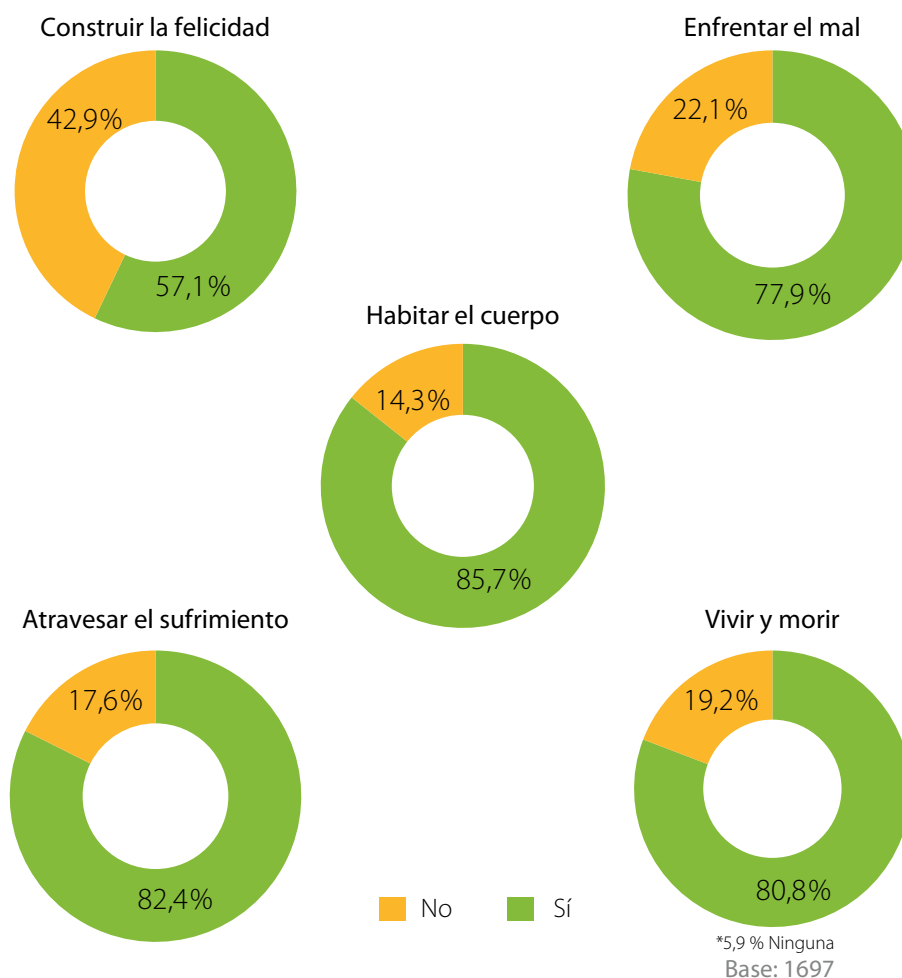
La gráfica muestra que, según los jóvenes, la temática ética más importante de la clase de religión tiene que ver con el cuerpo (12 %). Este tópico no ocupa, sin embargo, un porcentaje de peso, comparado con los otros que ellos consideran. Entre *habitar el cuerpo*, que obtuvo el mayor puntaje (12 %) y *construir la felicidad*, que obtuvo el último puesto (7 %), solo hay una diferencia porcentual de 5 puntos. Esa diferencia nunca sobrepasa los dos puntos porcentuales en relación con las demás temáticas afines a la ética personal (*atravesar el sufrimiento*, *enfrentar el mal*, *vivir y morir*, *vivir en relación*) que obtienen, menos una (*atravesar el*

sufrimiento), un valor del 10 %. Las escalas promedios corroboran ese dato, cuando indican que el promedio nunca alcanza diferencias significativas entre esos temas que ocupan los rangos superiores. Esos promedios están entre 4 y 5 y *construir la felicidad* sube hasta 6,3.

Pregunta 76

Esta pregunta se formuló así: *Entre esas temáticas del programa, ¿cuáles has trabajado ya durante el bachillerato?* (gráfica 2).

Gráfica 2. Pregunta 76. Entre esas temáticas del programa, ¿cuáles has trabajado durante el bachillerato?



Entre las temáticas propuestas por la encuesta y las que se trabajaron en el colegio se presenta un orden porcentual significativo:

1. Habitar el cuerpo: 85,7 %.
2. Atravesar el sufrimiento: 82,4 %.
3. Vivir o morir: 80,8 %.
4. Enfrentar el mal: 77,9 %.
5. Construir la felicidad: 57,1 %.

La gráfica evidencia que el tópico de la *felicidad* no se ha trabajado en la clase de religión y tampoco

pareciera ser importante en los jóvenes. En el lado opuesto, se encuentra el tema *habitar el cuerpo*.

Pregunta 77

Esta pregunta se formuló así: *¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia.* Una de esas competencias (*construir una argumentación ética*) se relacionó con la ética (véase gráfica 3).

Gráfica 3. Pregunta 77. ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia



La gráfica indica que la construcción de una argumentación ética no es una competencia que debiera desarrollar la clase de religión. Sin embargo, las diferencias porcentuales son las que indican, en realidad, el carácter ambiguo de este ordenamiento. Entre la competencia que ocupa el primer lugar (*descodificar el modo de relación con lo religioso*), con el 9,6 %, y la competencia que ocupa el último puesto (*discernir y analizar la dimensión social de la vida humana*), con el 8,3 %, solo hay una diferencia del 1,3 %. A partir de estos datos estadísticos y su análisis, se enumeran cinco afirmaciones:

- Los jóvenes perciben que la clase de religión está ligada con temas de ética personal, que se deben desarrollar en dicha clase.
- Los jóvenes prefieren la temática del cuerpo.
- Alcanzar la felicidad no está dentro de los temas que la clase de religión debería proponer con preferencia.
- La competencia que busca *construir una argumentación* ética tampoco parece ser un punto importante en la clase de religión.

- Sin embargo, las diferencias entre los porcentajes en las temáticas preferidas o en las competencias por desarrollar indicarían que las temáticas ético-personales, incluida la construcción de la felicidad, resultan relevantes.

Interpretación

Hipótesis interpretativa

La apuesta interpretativa que se elabora se abrevia de la siguiente manera: los datos arrojados por la encuesta reclaman un replanteamiento de la teología moral, a partir de la cual se piensa en la ERE confesional cristiano-católica y en la relación entre ética y fe.

Esta interpretación profundiza esa relación cuando reflexiona con un dato significativo: los jóvenes piensan que la felicidad no debería ser una temática propuesta con preferencia en la clase de religión. La necesidad de replantear la teología moral subyacente a

la ERE cristiano-católica encuentra una veta riquísima. En efecto, resulta curioso que la felicidad propuesta en las bienaventuranzas, que la ERE confesional debe presentar con contundencia a los niños y a los jóvenes, no aparece como un dato que deja marca en los jóvenes encuestados que terminaron su bachillerato. ¿Por qué? La interpretación ofrece elementos de respuesta susceptibles de iluminar el quehacer de los docentes de ERE. Este dato central servirá de plataforma desde la cual se lanzará la reflexión, hasta tocar dos aspectos más reflejados por la encuesta: la construcción de una argumentación ética y habitar el cuerpo.

La relación entre la ética y la fe cristiana

La relación entre ética y religión, en el contexto colombiano, se analiza como el vínculo que presenta la ERE entre cristianismo y ética. En efecto, la religión cristiana (católica), a nivel histórico, predomina en el país y tiene una influencia enorme en la vida personal y social de los ciudadanos colombianos. Esto se mantiene hasta hoy, pero con la diferencia de la diversificación del cristianismo, por causa del auge de grupos pentecostales y evangélicos (Beltrán Cely, 2006; Bastian, 2007). Esta afirmación se justifica también por los destinatarios de la encuesta, jóvenes de colegios católicos del territorio nacional. A esto habría que añadir un dato superado en el país, pero que, de alguna forma, se mantiene en la práctica colegial: al docente de ERE se le solía denominar *profesor de religión y moral católica*², porque con frecuencia al profesor de ética y filosofía se le asignan horas de su carga académica como docente de religión.

Este contexto colombiano justifica, entonces, la apuesta interpretativa de revisar y replantear la teología moral que sostiene el tratamiento de los temas éticos en la ERE confesional cristiano-católica. Para construir la interpretación, parece esencial mostrar algunas formas, con franqueza distorsionadas, de comprender esa relación que hace pensar a los jóvenes —este sería un elemento de la hipótesis interpretativa— que la clase de ERE no debe hablar preferencialmente de felicidad, sino de otros tópicos.

Sin pretensión de exhaustividad, se presentan solo dos visiones que la interpretación postula como las más influyentes de forma negativa en la articulación entre fe cristiana y ética. Luego se elabora una visión teológica con la cual se evidencia que la *felicidad* es fruto de una opción ética por la generosidad, arraigada en la vida de Jesús de Nazaret y en la imagen de Dios *Abbá* que él predicó y al que sirvió hasta la entrega total en la cruz.

La ética cristiana depende de la idea de Dios

Lo primero que conviene precisar es que, a diferencia de cualquier otra ética civil o filosófica, la propuesta cristiana incluye como referente central una idea de Dios. Dicho de otro modo, la clave para comprenderla debe ser su referencia a una imagen a partir de la cual justifica —en gran parte— sus opciones. No significa esto que la razón no intervenga en su construcción, como se verá más adelante. De no ser así, la ética cristiana abandonaría su fundamentación antropológica y su capacidad de diálogo con las racionalidades éticas contemporáneas. Pero está claro que la ética de corte cristiano (y cualquier ética religiosa) se caracteriza por su *referencia teológica*, como rasgo fundamental. Este punto no es tan obvio como parece a primera vista. Por razones históricas, por ejemplo, la ética cristiana y la teología moral que la sostenía se desmembraron de sus raíces teológicas y se redujeron a pura dimensión jurídica o a una ética fundada dentro de los *límites de la pura razón*, como lo expresó Kant (2001).

Desde el punto de vista del experto en el tema, Marciano Vidal (2000), la ética cristiana desdibujó su sello cristiano. Esta realidad se percibe en una constatación formulada por el teólogo moralista, cuando en la mayor parte de las numerosas obras sobre moral fundamental de los tres últimos decenios, “se advierte una ausencia, total o parcial, de las referencias propiamente *teológicas* de la vida moral cristiana” (p. 10). El nuevo tratado de teología fundamental de este teólogo es una ocasión para explicitar, en su propia construcción teológica, el referente que él mismo no realizó en sus obras anteriores.

Esa referencia teológica de la ética cristiana se entiende de muchas maneras, pero, en la obra de Vidal (2000), hay una forma luminosa de expresarla,

2 La expresión aún se encuentra en un libro reciente y, por lo demás, interesante, *Fundamentos de la ERE. Para la formación de profesores de religión*, de Fernández Martín (2014).

cuando considera que la *ética* encuentra un *hogar* en la *experiencia teologal*³. El teólogo moralista extrae esta idea hogareña cuando recuerda el valor etimológico de la palabra griega *ethos*: residencia, morada, lugar donde se habita. Para sustentar su imagen, remite a Heidegger cuando habló del *ethos* como “estilo humano de morar y habitar” (citado por Vidal, 2000, p. 13). De ahí construye una definición de *ética* rica y fecunda: “La Ética construye un universo de sentidos, de ideales y de valores en que puede habitar la condición humana. Todo otro ámbito es inhóspito para la vida humana [...] la ética es, pues, la morada envolvente de la condición humana” (Vidal, 2000, p. 13).

Desde esta perspectiva, cualquier ámbito de la existencia humana está conectado con la ética. La necesidad de sentido, de valores e ideales pertenece al ser humano y a sus acciones. Nada humano se desliga de la ética, pues, ella es el núcleo dador de valor —y, por consiguiente, de humanidad— a la acción humana. Con este punto de partida, la ética queda desalojada de cualquier *altillo* o *cuarto de San Alejo*, en donde se le quiere encerrar. La razón, los sentimientos, la cultura, el arte, la religión, todo lo humano, están en estrecha relación con la ética: “es preciso abandonar la noción aséptica y academicista de Ética para hacer que conviva con el *derecho*, la *sociología*, la *política*, la *economía*, la *mediática* y las restantes manifestaciones de la condición humana” (Vidal, 2000, p. 14). Cada ámbito de la vida humana es una habitación donde reside la ética para aportar lo que ella tiene de más valioso: dar sentido y orientación a la acción humana.

Ahora bien, bajo la inspiración de esta metáfora de Vidal (2000), cabe preguntarse bajo qué condiciones la experiencia cristiana de Dios se convierte en un domicilio o lugar hospitalario de la ética. Desde el punto de partida asumido en esta interpretación, una respuesta afirmativa o negativa dependerá, de forma radical, del *anfitrión*. Dicho de otro modo, la ética no moraría en el ámbito de la vida cristiana, ni se beneficiaría de la riqueza específica que ella ofrece, si el *responsable* de la casa no la deja entrar y prefiere otras visitas que se parecen a la ética, pero que son *falsificaciones*, tanto desde el punto de vista

racional-filosófico, como teológico. Resulta útil, entonces, considerar, al menos, dos de esas falsificaciones que no dejan que la ética encuentre hospedaje en la vida cristiana.

El dios del miedo como falsificación teológica deletérea en la ética cristiana

La idea de un dios vengativo, vigilante, castigador está presente en la Biblia, sobre todo en el Nuevo Testamento. El apóstol Juan hace hincapié en el tema con estas palabras:

En esto ha llegado el amor a su plenitud con nosotros: en que tengamos confianza en el día del Juicio, pues como él es, así somos nosotros en este mundo. No hay temor en el amor; sino que el amor perfecto expulsa el temor, porque el temor mira el castigo; quien teme no ha llegado a la plenitud en el amor. Nosotros amemos, porque él nos amó primero. (1 Jn 4:17-19)

El apóstol experimenta la necesidad de insistir en que el temor es incompatible con el amor que Dios padre revela a sus hijos en Jesús. Incluso, ese amor tiene tanta fuerza que expulsa el temor, enfocado en el castigo. Se deduce, entonces, que la comunidad cristiana a la que dirige el apóstol la carta no estaba exenta de esa infiltración dañina del miedo en la vivencia de la fe. Esto permite inferir que una visión de la vida cristiana guiada por un dios temible es una posibilidad real. Es una visión teológica que presenta a un dios intimidante al que el creyente obedece movido por la amenaza de un castigo.

Quienes temen a Dios, temen su castigo, porque lo conciben como un gendarme listo a dar el porrazo punitivo ante el primer error, ante la más pequeña falta. ¿De dónde proviene esta idea de Dios?, ¿cómo surge?, ¿el miedo crea a los dioses y se proyecta él mismo en un dios temible, a imagen y semejanza del hombre miedoso? Esa explicación se encuentra desde la Antigüedad hasta hoy (Epicuro, Lucrecio, Feuerbach, Freud, citados por Duméry, 1957) y conviene no olvidarla, porque es la más insidiosa y la más destructora de las imágenes de dios. Al respecto, Mardones (2005) expresa:

El ídolo del miedo es la imagen de Dios más extendida. Nunca se presenta sola, sino unida a otras

3 En realidad, Vidal (2000) habla de la “teología en cuanto ‘hogar’ de la Ética” (p. 15). Nosotros preferimos referirnos a una *experiencia teologal*, para darle un tono más experiencial a la interpretación.

representaciones torcidas y distorsionadas de Dios. Pero en nuestro intento de sanar la imagen de Dios tenemos que destruir primero esta imagen perversa y fea del rostro de Dios, especialmente del Dios de Jesús. Las imágenes del temor, del miedo, como sabe la psicología, no son fáciles de liquidar. Parecen huir, pero retornan por los caminos más inesperados. El miedo es un enemigo que yace agazapado en lo más profundo del ser humano esperando su ocasión para salir de nuevo a flote. Si Dios es un portador del miedo en vez del amor, estamos usando lo más santo de la forma más temible y degradante. (pp. 16-17)

Los miedos del ser humano son diversos y generan emociones variadas, como el miedo a la muerte, a ser diferente, a la soledad, al fracaso, al rechazo social, a la enfermedad, a las catástrofes naturales, a la crítica y a la desaprobación. No obstante, hay un miedo especial, subrayado por el psicoanálisis, que vale la pena considerar, *el miedo a la soledad* y lo que ella supone. Las personas, en esta situación, por las razones que sean, tienden a convertir a Dios en un refugio sentimental. Así resulta el dios al que acuden, sobre todo en los momentos de frustración o indefensión:

Es el Dios-padre al que el niño en la noche oscura da la mano porque le aterrera la soledad, la tiniebla; pero casi nada más que por eso; tal vez si amaneciera de repente se marcharía a corretear lejos de su padre. Ya no tiene miedo. (Alaiz, 1980, p. 59)

Ese dios sobreprotector infantiliza, porque impide al ser humano afrontar con coraje y responsabilidad el riesgo de su libertad para construir su existencia⁴. Un dios que solo es apoyo psicológico enferma. ¿Qué relación entre ética y religión brota de una experiencia religiosa fundada en el miedo o gobernada por la imagen de un dios temible? Una relación de dominio que impide crecer y madurar en libertad, porque “la otra cara del miedo es el poder” (Mardones, 2005, p. 17). La religión se convierte en una búsqueda del poder divino para afrontar la crueldad o la dureza de la vida. Se perdería el miedo si se deposita la confianza en alguien poderoso y liberador de la angustia y el temor ante los riesgos inevitables que implica existir.

Sin embargo, como esta imagen de Dios, fuente de la experiencia teologal, es la de un *dios refugio*, la ética que de ahí se desprende no libera, sino que forma personas dependientes, con falta de coraje y de arrojo para afrontar la vida con audacia. La ética, por lo tanto, no es un camino de madurez, debido a que no enseña para la libertad, ni el discernimiento.

Esta inmadurez se percibe en la incapacidad de esta vivencia religiosa para formar personas con este talante, capaces de afrontar con realismo sus frustraciones psicológicas, sus límites, sus fracasos. La religión se convierte en una burbuja adormecedora, en la cual, gracias al culto emotivo y la tendencia a poner el acento en manifestaciones extraordinarias (apariciones, éxtasis, momentos de alabanza sensitivos y emocionales), se obstaculiza una experiencia religiosa que ayude a descubrir la bondad absoluta e incondicional de Dios en lo cotidiano, en la bruma del día a día. Allí, a partir de una mirada lúcida provocada por la fe, deberían producirse las transformaciones efectivas que revelarían el verdadero poder de la religión en las relaciones humanas diarias. *El dios padre de huérfanos* necesitaría de la indefensión de sus hijitos, no de la responsabilidad de las personas adultas que asumen sus vidas con decisión; de cristianos adultos con la conciencia serena de los propios límites, pero con la certeza de las inmensas capacidades por desarrollar que el descubrimiento del misterio bondadoso y fascinante imprime en el corazón.

En el desarrollo de esta primera idea falsa de Dios, ocurre un fenómeno curioso, revelador de una verdad profunda. ¿Cómo se podría temer a un dios-refugio y cómo se pensaría en obtener confianza de un dios-castigador? Esta aparente contradicción revela algo profundo. Ese dios del miedo es más bien una invención humana y su explicación no hay que buscarla en el dios de amor y de bondad, revelado por Jesús en el Evangelio, sino en las psicologías enfermizas de sinnúmero de creyentes.

A esta explicación, teñida de psicología, hay que agregarle un dato más. La Iglesia católica usa el miedo para convertir a las personas. Alfonso María de Liguorio (1696-1787), patrono de los teólogos moralistas católicos, denunció, en pleno siglo XVIII, época de rigorismos moralistas, que las conversiones provocadas por la predicación de un dios temible no duraban por ser engañosas en su motivación profunda. El célebre

4 Justo así se titula un libro famoso del psicoanalista Eric Fromm (2009): *El miedo a la libertad*.

libro del historiador francés, Jean Delumeau (2012), evidenció, con rigor académico, esa *pastoral del miedo* que sirvió para atraer personas a la Iglesia —y controlarlas—, pero nunca formó cristianos con una fe adulta y gozosa.

De este estilo pastoral, emerge otra consecuencia gravísima en la relación entre ética y fe cristiana. La conciencia de los creyentes movidos por el miedo queda esclavizada al temor, a la culpabilidad ante un dios vigilante, capaz de contabilizar el más pequeño pecado con su ojo omnisciente e implacable. Una conciencia así sometida es la fuente de una vida ética enfermiza. Por lo general, esta conciencia ético-religiosa deformada no toma decisiones en libertad, porque atribuye a Dios todo lo que le acontece a una persona, en particular, lo negativo. Si algo sale mal, es un castigo enviado por Dios, debido a alguna falta cometida en el pasado. En este sentido, es difícil que la ética, entendida como responsabilidad, ennoblezca al ser humano. Por eso, el dios del miedo presta un pésimo servicio a la ética religiosa. Al decirlo con la metáfora inicial, una religiosidad como la que se acaba de describir no es el hogar de una ética auténtica, sino de una falsificación.

El dios leguleyo como origen de una ética religiosa moralizante y calculadora

La segunda visión deformada es la de un dios de la ley, un dios cuya bondad se puede comprar con la estricta observancia de unas normas que dejan al creyente tranquilo. Según los teólogos González Faus y Vives (1985), esta falsificación de la imagen de Dios es una variante de la anterior. Con sorpresa, ella se presenta como la religión del miedo a la misericordia de Dios:

Se trata del intento de ‘tener a raya’ a Dios, de cumplir con él y ‘estar en regla’ con él. Aunque esta actitud se enmascare muchas veces como ‘fidelidad’, es una actitud que brota del miedo. Se quiere estar en regla porque se teme. Y se teme el vértigo que la gratuidad de Dios supone para nuestras vidas. (p. 9)

La parábola de Lucas sobre el fariseo y el publicano que van al templo a orar ilustra esa visión tergiversada de Dios. El narrador, al comienzo, tiene cuidado en decir que Jesús dirige a quienes se consideraban

a sí mismos justos y menospreciaban a los demás (Lc 18:9). Esa es la actitud que deriva de la idea de superioridad religiosa y moral. Según ella, el fariseo se creía justo —en lugar de aceptar ser justificado gratis—. La actitud lleva a juzgar a los demás y a practicar un tipo de diálogo con Dios que no llega más allá del aliento de la voz del propio creyente, porque, tal como dice el texto del apóstol, es una oración “consigo mismo y no con Dios” (Lc 18:11)⁵. La oración del fariseo no tiene mayor horizonte que su ilusa y orgullosa pretensión de autojustificación. En síntesis, se describió, con agudeza, el comportamiento de los creyentes que viven la vida cristiana bajo este horizonte reductor:

Esas buenas personas, esos cristianos cumplidores no hacen daño a nadie, cumplen. Pero el sentido de su vida son ellas mismas: triunfar, figurar, sobresalir, disfrutar de la vida sin complicaciones; que nadie les saque de sus caprichos, de sus pasatiempos, de sus negocios, de sus rutinas. No hacen mal casi por no perder la tranquilidad de conciencia. (González Faus y Vives, 1985, p. 77)

Esta consecuencia actitudinal, de por sí digna de mayor reflexión, por el momento no importa tanto como la idea de Dios que la suscita e impulsa. Por eso, conviene volver a la certera expresión de González Faus y Vives (1985): “se teme el vértigo que la gratuidad de Dios supone para nuestras vidas”. ¿Qué quiere decir esto con exactitud? La frase indica, con suprema expresividad, la relación entre ética y religión, mientras hace ver que el comportamiento ético-religioso depende de la visión de Dios que posee el creyente. En otros términos, el fariseo no quiere encontrarse con un dios gratuito y generoso, porque él no quiere entrar en el círculo de la gratuidad y de la generosidad; quiere contentarse con el cumplimiento de normas precisas. Ese cumplimiento le sirve como trinchera para desoír cualquier desafío que vaya más allá de la norma⁶. Su religión, como lo ha dicho Alaiz (1993),

5 El texto en griego dice: “*pros heauton tauta proseujeto* [estas cosas él oraba para sí mismo]” (citado por Tamez et al., 2012, p. 298).

6 Los ritos o determinados gestos caritativos (dar limosna, por ejemplo) se convierten en mecanismos tranquilizadores que impiden la entrada de la llamada radical que hace la Biblia en las bienaventuranzas. Metz (1982), en su

con una preñada metáfora, es un “egoísmo vestido de etiqueta [...] un egoísmo disfrazado de moralidad” (pp. 76, 113).

La cuestión es de tal magnitud teológica, espiritual, moral y pedagógica (así lo testimonian los evangelios cuando narran el conflicto de Jesús con los fariseos), que cabe preguntarse, ¿qué idea de Dios se forja quien vive la fe cristiana bajo este horizonte legalista?, ¿qué se quiere decir con esta idea de un dios de la ley? Para responder al tema, usamos la figura del cálculo o la del comerciante: “Dios es un calculador, Dios es un comerciante”. Los cálculos divinos, en relación con el creyente, se harían bajo la figura de un dios que hablaría en estos términos: te daré mi bondad en la medida en que cumplas ciertos ritos y normas que te pongo. No puedo legislar sobre la desmesura, sobre lo gratuito, porque eso no entra en los cálculos, sólo puedo legislar sobre gestos precisos, pero no sobre el amor o la entrega total, eso desborda las cuentas. Por tanto, te daré una serie de preceptos y los iré afinando cada vez más precisamente. En la medida en que los cumplas –ese es mi cálculo– obtendrás mi beneplácito y mis favores.

Es, pues, un dios que entrega a cuentagotas (con cálculo) su amor. No es el dios de la bondad incondicional, de la generosidad inmerecida, de la magnanimidad radical. Es el dios que paga, que recompensa, que se deja comprar. No es el dios que justifica, sino ante quien el creyente se autojustifica. No es el dios que nos ama para que seamos buenos, sino que nos ama porque somos buenos (Benedicto XVI, 2012). No es el dios que ofrece el *cielo*, sino al que el creyente se lo arrebató (se lo gana) con sus obras y sus prácticas cicateras. Es un dios cuyos derechos están petrificados en la norma, porque así es más fácil lidiar con él y sus retahílas de órdenes. De nuevo, Alaiz (1993) nos inspira con sus reflexiones atinadas e imaginativas:

análisis de la religión católica alemana de la década de los 80 del siglo pasado, así expresa: “La crisis (o la enfermedad) de la vida de la iglesia, en efecto, no se debe solamente a que este cambio no se verifique en pequeña medida, sino que la inexistencia de la conversión de los corazones llega a *encubrirse con la apariencia de una fe simplemente creída*. Nosotros, los cristianos de este país, ¿nos convertimos o nos limitamos a creer en la conversión y seguimos siendo los mismos de antes con la coartada de la conversión en que creemos?” (p. 13) [énfasis de los autores].

el legalista cree haber atrapado a Dios con sus cumplimientos, cree tenerlo encerrado en las normas. En el fondo es un ateo porque no espera la salvación de nadie más que del esfuerzo de los propios puños; es un ateo disfrazado, desde luego, de creyente. (p. 138)

Si es un dios de preceptos, ¿qué relación se produce entre el creyente y dicho dios?, ¿cómo vive el creyente esa relación? Se sabe que las normas siempre son restrictivas. Por mucha conciencia adquirida sobre la necesidad de la norma, como condición para el convivir de los seres humanos, siempre se experimenta con limitación. Además de ese carácter limitante y prohibitivo, siempre aparece como una instancia externa, impuesta por la autoridad competente (o por el tirano). Por esta razón, se habla del peso de la ley, conocido por el antiguo pueblo romano cuando acuñó el célebre aforismo: *lex dura sed lex* (“La ley es dura, pero es la ley”). ¿Esta fenomenología de la ley cambia cuando se entra en el ámbito de lo religioso? ¡En absoluto! La consecuencia es que la relación entre ese dios de la ley y el creyente es vivida como una opresión, como un *yugo* y una *carga* que aplastan⁷. Esa relación implica renuncia, cohibición, prohibición, cumplimiento meticuloso, mortificación. Una relación así engendra odio contra el legislador divino, pues toca servirle para estar en regla con él. Sin embargo, ese servicio está transido de rencor y de repulsión implícita y profunda. En definitiva, Dios allí obliga (con el peso de su ley omnipotente) con una religión de imposición. Por culpa de esta relación impositiva, el corazón creyente se llena de recelo y de rencor, con frecuencia inconfe-sado, pero recóndito.

¿Cuál es el error en la comprensión de la norma? Es innegable que en la vida cristiana haya leyes. Aunque en la Biblia, la ley principal son las bienaventuranzas, también es evidente que el Evangelio, en principio, no es contrario a la ley. La deformación legalista o moralizante consiste en hacer de la ley el término de la vida cristiana y no una orientadora del camino. El error es la engañosa pretensión de definir con exactitud en la norma, mediante la fijación de un código exhaustivo, lo que no se debe legislar. Resulta más fácil ajustarse al cumplimiento de una norma, que dejarse interpelar

7 El resaltado de las palabras *yugo* y *carga* remite a la frase de Jesús: “Mi yugo es suave y mi carga ligera” (Mt 11:30).

por un desafío como el profesado por la vida de Jesús. A manera de ejemplo, Jesús no dijo que hay que ir a misa todos los domingos, sino convertir la vida entera, en todo momento, en una *oración*⁸ (Lc 18:1). Así lo entendió san Pablo: “ofrezcan su vida como un culto agradable a Dios” (Ro 12:1; también véase Jn 4:24 y Arocena, 2012).

Al presentar estas dos visiones, que desfiguran la experiencia teologal en la que se ancla la ética cristiana, se constata, por un lado, la imagen de Dios que rige a determinadas prácticas ético-religiosas; por otro lado, se ventilan comportamientos éticos derivados de tales visiones deformadas de Dios. Algunas palabras empleadas en esta interpretación (como disfraz, encubrimiento, atrincheramiento, coartada, enmascaramiento) son signo de la tergiversación que sufre la fe cristiana. De ahí la necesidad de depurar esas representaciones si se quiere construir una sana relación entre ética y fe cristiana.

Tres elementos centrales de la experiencia teologal en la ética cristiana

Regreso a Jesús de Nazaret

Cualquier tentativa de presentación del núcleo de la ética cristiana tiene que partir de esta afirmación-invitación: la Iglesia debe volver a Cristo, debe centrarse, con audacia, en él. Si la ética cristiana hunde sus raíces en una experiencia teologal, esta no es otra que la ofrecida por la vida de Jesús narrada en los evangelios. No se trata de una invitación irrespetuosa, aunque sea asombrosa. ¿Por qué? ¿Quién se atrevería a demandar a un científico investigador en ciencias humanas tener presente la lectura? ¿Quién le reclamaría a un futbolista no olvidar el balón? Sin embargo, esa invitación sorprendente la escuchó el cristianismo desde sus comienzos. En la Iglesia primitiva, el autor de la Carta a los hebreos invitó a los discípulos a correr la carrera cristiana para fijar los ojos en Jesús:

Por tanto, nosotros también, teniendo en derredor nuestra tan grande nube de testigos, despojémonos de todo peso y del pecado que nos asedia,

y corramos con paciencia la carrera que tenemos por delante, *puestos los ojos en Jesús*, el autor y consumidor de la fe, el cual por el gozo puesto delante de él sufrió la cruz, menospreciando el oprobio, y se sentó a la diestra del trono de Dios. (Heb 12:1-2) [énfasis de los autores]

La historia de la santidad en la Iglesia, que inició con los apóstoles, pasó por los padres de la Iglesia (Ambrosio, Agustín o Basilio), continuó con los santos medievales (Catalina de Siena, Francisco de Asís o Tomás de Aquino), luego, con los santos del Renacimiento y la modernidad (Ignacio de Loyola, Francisco de Sales, Teresa de Ávila, Carlos Borromeo, Vicente de Paúl o Juan Bautista de La Salle), hasta llegar a los santos contemporáneos (Óscar Romero, Laura Montoya), es un llamado a retornar el Evangelio de Jesús. El regreso a Jesús es también un reclamo de diversos teólogos actuales. En un libro de José María Castillo (2016), dedicado a estudiar la humanidad de Jesús, este autor escribe:

la propuesta de este libro es que no basta recordar a Dios. Ni basta seguir recordando el sufrimiento de las víctimas [...] Si vamos derechamente hasta el recuerdo peligroso y subversivo de Jesús, lo que entonces encontramos es precisamente el enfrentamiento directo con un modelo de religión y de práctica religiosa que ha demostrado sobradamente su insuficiencia y su ineficacia. Por eso, lo que le pedimos a la Iglesia es que *se acuerde de Jesús, que lo tenga presente de verdad, que asuma su proyecto de vida*. (p. 14) [énfasis de los autores]

Sin este retorno doloroso a la fuente original de la experiencia teologal cristiana no se podrán desterrar los riesgos de una ética falsificada, como la expuesta por el teólogo venezolano Rafael Luciani (2014), quien escribe:

Hemos heredado un estilo de vida religioso que conoció muy poco a Jesús e hizo de él alguien distante, guardado en un sagrario, pero poco trascendente en nuestra vida cotidiana. Nociones bíblicas tan importantes como la del Reino de Dios, que expresaban el proyecto de Jesús, se hicieron completamente extrañas al lenguaje cristiano. Es necesario, pues, que vivamos la crisis que produce

8 “Orar siempre y no desfallecer”.

el reencuentro con Jesús de Nazaret, el Jesús de los evangelios, para poder echar su vino nuevo en nuestros odres viejos. (p. 17)

El dios de Jesús: el Abbá que hace caer el sol sobre buenos y malos

La reinterpretación de la teología moral cristiana se arraiga en el dios con el que se relacionó Jesús y que también fue parte central de su predicación. El comportamiento ético de Jesús es teologal, en la medida en que toda su vida se descifra desde su relación con el dios a quien el hijo de María llamó *Abbá*. Este trato familiar, propio de los niños de Galilea para referirse con confianza y cariño a sus papás, es el que Jesús empleó para denominar a su dios: *papá*, *papaíto* o como se quiera traducir, si se evita cualquier sentimentalismo fácil o dulzón. En lugar de esto, ese nombre revela una profunda relación filial de absoluta confianza, ajena a toda idea despótica o intimidante de Dios.

Los evangelios muestran a un Jesús que amó la oración nocturna en las montañas, donde los discípulos, al verlo, sintieron la necesidad de pedirle que les enseñara a orar con esa profundidad y confianza (Lc 11:1). Ese dios, según los evangelios sinópticos, le produce una profunda alegría y exultación, porque revela los secretos de su reino a los pequeños y sencillos (Lc 10:21-24). Ese dios, según Juan, le recuerda a su padre cuando trabajaba en el taller para sostener a su familia; por eso, Jesús es capaz de decir: “Mi Padre trabaja y yo también trabajo” (Jn 5:17).

El rostro del dios de Jesús se revela, en especial, en las parábolas del reino. He aquí dos ejemplos que ilustran cuál es la imagen del dios predicado y mostrado por él. La conocida parábola del hijo pródigo, que otros prefieren denominar parábola del padre misericordioso, manifiesta de forma elocuente la experiencia de un padre que se alegra por el retorno de un hijo perdido: “Estaba muerto y ha vuelto a la vida” (Lc 14:24). Ese es el interés principal del dios que anuncia Jesús y que san Juan expondrá con estas hermosas palabras: “He venido para que tengan vida y vida en abundancia” (Jn 10:10). Lo que más preocupa al dios de Jesús no es el error que cometió el hijo; su alegría es recuperarlo y ofrecerle una fiesta. La experiencia teologal cristiana aparece descrita como una fiesta del retorno a la

casa del padre, en donde abunda la buena comida y la alegría. El retorno a un banquete con las viandas apetitosas del becerro engordado, mientras que fuera de casa y lejos del padre, la alimentación era la comida de los cerdos. En la parábola, no se asoma ningún rastro de un dios castigador, intimidante.

Los dos hijos tienen que aprender esa generosidad total y gratuita del padre. El hijo menor que se va, piensa que ya no merece ser tratado como un hijo, sino como un jornalero. ¿La razón? La vida disoluta que lleva, el despilfarro estúpido de su herencia. El hijo mayor debe aprender también a superar una relación comercial con el padre: puesto que he sido fiel, puesto que no soy como tu otro hijo que gasta la herencia con mujeres de baja reputación, has debido tratarme con más consideración; soy yo quien merece la fiesta. Al hijo menor que retorna, el dios de Jesús lo acoge con besos y abrazos, con vestidos nuevos, con anillo y sandalias de hogar. Al hijo mayor, lo invita a entrar a la fiesta, a compartir la alegría de un hijo y de un hermano recuperado, a superar la mezquindad del orgullo que reclama prebendas y no reconoce la fiesta que hay en casa (Lc 15:11-32).

La parábola de los trabajadores de la viña, contratados por el dueño a las 6 a. m., 9 a. m., 12 m., 3 p. m. y 5 p. m., es una construcción narrativa maravillosa que muestra, con la ruptura imprevista de la regularidad en la secuencia temporal, la generosidad del padre y la libertad absoluta por la cual dispone de sus bienes. En la parábola, aparece un contraste, una sorpresa sabia comunicada por Jesús con la clara intención de revelar la provocación de un dios cuya bondad desbarata los cálculos contractuales con los que suelen arreglarse las relaciones humanas. La parábola no pregona la injusticia: “Amigo, no te estoy haciendo ninguna injusticia. ¿Acaso no te arreglaste conmigo por el salario de un día? Pues toma tu paga y vete” (Mt 20:13-15). El dueño de la viña paga justo lo que debe pagar, pero sus relaciones no se ajustan a contratos calculados y fijados. Ahora, junto al conocido lenguaje del derecho laboral, el dios de Jesús presenta otro lenguaje, el de su voluntad buena: “Si yo quiero darle a éste que entró a trabajar al final lo mismo que te doy a ti, es porque tengo el derecho de hacer lo que quiera con mi dinero”. Esa voluntad subvierte los reglamentos laborales y revela una bondad inesperada. La voluntad buena del dueño de la viña

no se opone al derecho, pero lo desborda a partir de una nueva mirada, la de un dueño bondadoso que está dispuesto a repartir sus bienes.

Ahora se afirma, con este ejemplo de retorno al Jesús narrado por las sagradas escrituras, que la ética cristiana del Evangelio tiene ese talante especial de entrega total, de generosidad radical, de bondad incalculable, a semejanza del padre bueno que alimenta a las aves del cielo (Mt 6:26) y que no quiere que se pierda ninguno de sus hijos pequeños (Mt 18:14). La vida de Jesús lo confirma, sobre todo su entrega total hasta la muerte. Como lo dijo el teólogo Dietrich Bonhoeffer, ahorcado e incinerado por los nazis el 9 de abril de 1945: “Jesús, hombre para los demás” (citado por Corbic, 2001, p. 381). En una situación total de desamparo, encarcelado por la Gestapo, este teólogo rechazó la tentación de buscar a un dios del desamparo. ¿Cómo pedir a Dios auxilio en los campos de concentración, donde se constataba, con crueldad, la autonomía del mundo y su irracional barbarie? Eso llevó a este teólogo alemán a sacar todas las consecuencias éticas de la experiencia teologal cristiana, formulándola de forma sorprendente para algunos espíritus ocupados en estar en regla con Dios, especialmente a través de las prácticas rituales:

Nuestra relación con Dios no es una relación ‘religiosa’ con el ser más elevado, más poderoso, que se pueda imaginar —ahí no está la verdadera trascendencia—, sino que consiste en una nueva vida ‘para los demás’, en la participación en la existencia de Jesús. No son las tareas infinitas e inaccesibles las que constituyen la trascendencia, sino el prójimo que hallamos en nuestro camino. (Corbic, 2001, p. 371)

Quizás ahora se comprenda la expresión de González Faus y Vives (1985) sobre el temor al vértigo de la gratuidad de Dios en la vida del creyente. Quienes se atreven a entrar en relación con el dios de Jesús, no tienen otro camino que asumir las consecuencias de esa relación. Respecto a las conclusiones de ese dios *Abbá*, Pikaza (2017) se expresa en estos términos:

Este es un Dios que no actúa a través de los pares varones importantes, sacerdotes, rabinos, sanedritas patriarcalistas, sino en todos, especialmente en aquellos que no tienen en el mundo padre que

pueda avalarles. Interpretado así, el proyecto de Jesús implica un cambio radical en la conciencia y vida de las personas. No es un mensaje de intimidad (que nos encierra en Dios, separándonos del mundo), ni un intento de sacralidad social (que avala el orden establecido), sino una experiencia y una exigencia de transformación divina de los hombres. (p. 96)

La encarnación de Dios en Jesús de Nazaret

En el corazón de la experiencia teologal cristiana, hay una especificidad ineludible: los discípulos, tras compartir la vida de Jesús, sus andanzas por Galilea y su dramático final en Jerusalén, descubrieron que él estaba vivo y que el proyecto del reino predicado era ratificado por el dios al que se abandonó Jesús en la hora más sombría de su vida. Esa experiencia del Jesús resucitado hizo a los discípulos leer con nuevos ojos lo que presintieron al caminar con él por Galilea. Jesús estaba en una relación especial y única con el Padre, su vida por los caminos polvorientos de Galilea reflejó el rostro del Padre, él era el Hijo, el Verbo hecho carne, la plenitud de la divinidad habitó en forma corporal en él (Col 2:9). De esa manera, llegaron a la síntesis que recoge el evangelista Lucas: “a este Jesús que han crucificado, Dios lo ha nombrado Señor y Mesías” (He 2:36).

Todo el combate de los primeros cristianos, recuérdese el prólogo de san Juan, se centró en desterrar una idea errónea de Jesús, cuyo rasgo principal era negar su auténtica humanidad, sea al rebajarlo a su sola condición humana o, por el contrario, al exaltarlo solo como Dios⁹. La razón de los pregoneros de estas ideas

9 El lector notará que aludimos a herejías cristológicas de la época patristica. Por un lado, las que deshumanizaron a Jesús cuando negaron, disminuyeron o mutilaron su condición humana real (docetismo, gnosticismo, apolinarismo, monofisismo) o separaron a Cristo del hombre Jesús (1 Jn 4:2). Dada la respuesta sobre el cuerpo que formularon los jóvenes en la encuesta, afirmamos que la negación de la humanidad —incluso del cuerpo real de Jesús— se hizo por un erróneo concepto de la trascendencia divina y por un desprecio de la realidad material-corporal, como pecaminosa o mala. Por otro lado, están las herejías que rebajaron a Cristo, al hacerlo solo un hombre, mientras negaron su divinidad (ebionismo, adopcionismo, arrianismo,

fue la creencia según la cual era indigno de Dios nacer de una mujer, ser amamantado por sus pechos, sufrir por sus amigos y llorar por su muerte. Mucho más morir en una cruz de forma ignominiosa. En ese orden de ideas, el rechazo a los evangelios apócrifos, por parte de las comunidades cristianas primitivas, tiene este fuerte componente, lo mismo que la lucha contra el gnosticismo, que negaba —y niega¹⁰— la encarnación del Verbo y, por consiguiente, la historia.

¿Qué es lo que hay detrás de ese apasionante combate en torno a la defensa de la humanidad de Jesús? Una convicción cristiana en la cual, para ser divino, hay que hacerse humano, a la manera de Jesús. Para ser humano lo que importa, según lo que los discípulos aprendieron en la vida de su maestro, es vivir, a fondo perdido, el amor, en especial, hacia los más desvalidos y desheredados de la tierra. La parábola del juicio final enfatiza en esa verdad tajante del cristianismo: podrás entrar en la vida eterna si sabes solidarizarte con el enfermo y visitarlo, con el desnudo y vestirlo, con el hambriento y saciarlo (Mt 25:31-46). La vida de Jesús fue un combate para que la experiencia teologal encontrara su termómetro definitivo no en las prácticas culturales, sino en la solidaridad y el amor liberador.

El misterio de la encarnación, en que lo divino se hace humano, a través de un amor hasta la cruz, es el vértigo hacia el cual empuja la fe cristiana cuando se toma en serio a Jesús. Lejos de ser una deserción cobarde en mundos imaginarios, la existencia vivida como seguimiento de Cristo comporta una apasionante apuesta por el amor y la generosidad sin medidas. Es allí donde radica el criterio último para distinguir cualquier falsificación de la vida cristiana. Como se ha hecho notar, ese ejercicio de discernimiento, aunque exija aguda reflexión, no es imposible. En cualquier caso, para los primeros cristianos el norte estaba trazado por el amor: “El que no ama, no ha conocido a Dios; porque Dios es amor” (1 Jn 4:8).

nestorianismo). Esta tentación privilegia la personalidad humana de Jesús y la separa del Cristo.

10 Sobre el gnosticismo en la vida cristiana actual, véanse las luminosas reflexiones del papa Francisco (2018), en *Exhortación apostólica Gaudete et exultate. Sobre el llamado a la santidad en el mundo actual*.

La fe y la ética cristianas y su vínculo con la felicidad

El hilo conductor de la interpretación conduce ahora a la necesidad de mostrar por qué la experiencia teologal cristiana, algunos de cuyos rasgos se acaban de esbozar, está en profunda conexión con la felicidad. Con base en esta argumentación, se entiende mejor el dato de la encuesta que orienta la reflexión interpretativa y resolver la siguiente pregunta: ¿la felicidad es un tema desconectado de la experiencia cristiana que la ERE, en consecuencia, no debería abordar con preferencia? O, por el contrario, ¿de manera intrínseca, la experiencia cristiana se conecta con una vida llena de felicidad? Si la respuesta es positiva, ¿cuál es la razón principal por la cual se afirma que el cristianismo es una invitación a la felicidad?, ¿de qué felicidad se habla?

Quizás convenga recordar que esa no es la impresión que causaron los discípulos de Jesús a generaciones pasadas: “Mirad a los cristianos. Siguen a un resucitado, pero sus caras son de muertos. ¿Cómo voy a creer a estos cristianos que, siguiendo a un salvador, no tienen cara de redimidos?” (Nietzsche¹¹, 1993, p. 111). Una visión *dolorista* del cristianismo que acentúa el sacrificio, la mortificación y la renuncia forman parte de los factores que influyeron en esta perspectiva (Ruiz de la Peña, 1999; Castillo, 2009; González-Carvajal Santabábara, 2012).

Desde el punto de vista cristológico, una mirada distorsionada de la cruz, aislada de la vida de Jesús, tal como presenta la famosa película de Mel Gibson, *La pasión de Cristo* (2004), ha influido para concebir el cristianismo una religión ajena a la felicidad¹². A eso hay que añadir una cristología que interpretó la muerte de Cristo como un acto que satisface a un dios ofendido por el pecado humano. En su peor versión, esta teología degeneró en la idea de un dios sádico que necesita la muerte de su propio hijo para apaciguar su cólera. La vida cristiana sería, entonces, un esfuerzo sacrificial para imitar ese modelo que es

11 Al respecto, véase también *El anticristo*, de Nietzsche (1964).

12 Nos parece que la presentación de la pasión en esta película, aislada del proyecto y la causa de Jesús, lo convierten en un campeón del sufrimiento. Esta nos parece una clave esencial para interpretar este filme que tanto éxito comercial aún tiene.

Jesús crucificado. Tal perspectiva, con dificultad, se compagina con la felicidad humana.

Hay otro factor que conviene recordar, porque se refiere a los resultados de la encuesta: la visión antropológica heredada del gnosticismo y del neoplatonismo hizo estragos en la ética sexual cristiana, cuando condena el placer y desprecia el cuerpo, como si este último fuera el epicentro del pecado original. Se sabe que solo hasta el Concilio Vaticano II se disipó la idea de que cualquier relación sexual de los esposos no intencionada hacia la procreación era pecado. Este acento excesivo en cuestiones sexuales, que por los demás tiende a descuidar —a nuestro modo de ver con culpa— los pecados sociales estructurales, la violencia hecha a los pobres y la miseria de millones de personas en el mundo, aún está presente en la vida de discípulos de Cristo.

Dicho esto, ¿cuál es la relación entre la experiencia teologal cristiana y la felicidad? Hay diversos caminos para responder a esta cuestión. Se podría recurrir a san Agustín y su exploración del deseo profundo del corazón que solo descansa en Dios; se podría acudir a santo Tomás de Aquino, quien aclaró con finura por qué la felicidad es una cualidad del alma humana y por qué ella se encuentra en Dios; se podría también asistir, en una perspectiva teológico-espiritual fecunda y sugestiva, a san Ignacio de Loyola, quien estableció un criterio de discernimiento para distinguir lo que viene de Dios y lo que viene del diablo: la alegría que experimenta el corazón.

Indicamos estos datos para mostrar al profesor de religión la riqueza de la tradición cristiana, a explorar con decisión y esfuerzo, porque es una mina de tesoros espirituales y teológicos, a veces descuidada, pero capaz de dotarlo de recursos para fortalecer y enriquecer su actividad educativa religiosa. Sin embargo, en la línea del retorno a Jesús asumida aquí, la primera respuesta tiene que ver con esta pregunta: ¿la vida de Jesús justifica una visión de la religión contraria a la felicidad humana? El criterio radical del cristianismo es Jesús; de ahí que se proponga mejor esta vía, antes de acudir a otras conceptualizaciones teológicas importantes, pero secundarias con respecto a la palabra de Dios —sobre todo el Evangelio— alma de la sagrada teología (Concilio Vaticano II, 1965).

Lo primero que vale la pena resaltar de la vida de Jesús es su lucha contra el sufrimiento físico, moral y

social. El sentido más perfecto de los milagros quizás sea ni siquiera la manifestación de la divinidad de Jesús, sino la revelación de un dios que quiere liberar a sus hijos de lo que no les deja vivir con felicidad la vida que él mismo les dio. Algunos de estos relatos de milagro muestran el lado compasivo de Jesús, sensible ante el sufrimiento y atento a escuchar el grito de dolor de quienes le suplican: “Hijo de David, ten compasión de nosotros” (Lc 17:13).

A veces, los relatos muestran la conciencia aguda que tenía Jesús respecto a lo que significó determinada situación para una persona de su pueblo, como la muerte del hijo único de una mujer viuda. Eso lo evidencia, por ejemplo, el relato de la resurrección del hijo de la viuda de Naín. Allí el narrador tiene cuidado en advertir al lector esa realidad que condenó a las mujeres de la época a una vida precaria, al empujarlas a la prostitución como salida de supervivencia:

Quando llegó cerca de la puerta de la ciudad, he aquí que llevaban a enterrar a un difunto, hijo único de su madre, la cual era viuda; y había con ella mucha gente de la ciudad. Y cuando el Señor la vio, se compadeció de ella, y le dijo: No llores. (Lc 7:11-13)

La compasión de Jesús no es un sentimiento romántico, conmisericordioso, sino un entrañable dolor por el dolor ajeno, que lo empuja a actuar con eficacia para romper las reglas religiosas de pureza y afrontar el conflicto (Laguna, 2016)¹³. Seguido de ello, Jesús tocó el féretro e hizo caso omiso de la impureza que lo cubría. Su gesto final será: “Y lo dio a su madre” (Lc 17:15).

Este combate contra el sufrimiento llevó a Jesús a transgredir la visión religiosa de su época y la ética que de ella se derivó. Las numerosas curaciones realizadas durante el día sábado dieron testimonio de su combate, a brazo partido, contra una religiosidad que no ponía en el centro la lucha contra el sufrimiento y anteponía la norma cultural. El culmen de todos esos relatos son dos sentencias con las que terminan algunos de ellos. La primera dice: “No se hizo el hombre para el sábado, sino el sábado para el hombre” (Mc 2:27). La religión de Jesús sitúa al ser humano, su bienestar y su felicidad, por encima de las normas religiosas que en lugar de liberarlo lo aplastan. La

13 Laguna (2016) habla, incluso, de una *compasión herética* practicada por Jesús.

otra sentencia perturbadora de Jesús tiene que ver con la prioridad del amor y la misericordia sobre el culto: “pero vayan, y aprendan lo que significa: ‘misericordia quiero y no sacrificio’; porque no he venido a llamar a justos, sino a pecadores” (Mt 9:13).

Tres elementos suplementarios servirán de argumentación para justificar la relación profunda entre la experiencia teológica cristiana y la felicidad. El primero tiene que ver con el placer. El Evangelio no presenta a Jesús como un anacoreta, cuando ayunó o sacrificó la alegría del encuentro con los amigos. Más bien, lo acusaron de comilón y borracho (Mt 11:19), participó en las fiestas de sus amigos (Jn 2:1-12), compartió incluso la comida con pecadores y publicanos (Mc 2:16), pero también aceptó la invitación a cenar en la casa de un fariseo como Simón (Lc 36:50), en donde tuvo la oportunidad de revelar al anfitrión cómo triunfa el amor sobre el juicio. Jesús no fue, pues, un asceta que mortificó su cuerpo y huyó de los placeres de la vida como si fueran el origen del pecado. Incluso, en su predicación, en consonancia con el Antiguo Testamento, habló del Reino de Dios al aludir a un banquete celestial donde habrá comidas succulentas y vinos exquisitos (Is 25: 6-10, citado por Pérez Andreo, 2018). Esa es la invitación del Padre a sus hijos: “¡Venga al banquete porque todo está listo!” (Lc 14:17). ¿Quién podría negar la relación entre la visión del Reino de Dios y la felicidad?

El segundo elemento tiene que ver con la predicación de Jesús: ¡*Bienaventurados!* Esta palabra del sermón de la montaña resuena ocho veces —bajo la figura retórica de la aliteración—, cuyo efecto sonoro se asemeja a un martillo verbal que insiste sobre el llamado a la felicidad. Una de las recientes exhortaciones apostólicas del papa Francisco (2018), al menos en su versión en español, tradujo cada una de las bienaventuranzas con la palabra *felices*. El papa, quien grita por todas partes, en especial a los jóvenes: “¡No se dejen robar la alegría!”, comienza su comentario a cada una de las bienaventuranzas: “La palabra ‘feliz’ o ‘bienaventurado’, pasa a ser sinónimo de ‘santo’, porque expresa que la persona que es fiel a Dios y vive su Palabra alcanza en la entrega de sí, la verdadera dicha” (Francisco, 2018).

El tercer elemento tiene que ver con la profunda relación entre felicidad, cruz y generosidad. Los dos primeros términos parecen contradictorios, pero aquí

se propone leer el segundo, la cruz, a la luz de la generosidad como vía hacia la felicidad. En ese sentido, la muerte de Jesús en la cruz, como dice san Juan, es una expresión de amor: “no hay amor más grande que dar la vida por sus amigos” (Jn 15:13). La expresión más creíble del amor es el carácter de la cruz que hay que recuperar. Jesús no buscó la muerte, sudó gotas de sangre ante su inminencia, pero la asumió porque evitarla hubiera sido una traición a la causa de los pobres (la causa del Padre), por cuya liberación vivió y predicó. Por lo tanto, huir de la muerte era abandonar el sueño de Dios, un mundo donde los seres humanos vivieran como hermanos.

La muerte de Jesús es, entonces, signo eminente de una entrega radical y generosa de sí mismo a la voluntad de Dios, *Abbá*, quien no quiere perder uno solo de sus pequeños (Mt 18:14). Allí fue donde Jesús encontró la felicidad que propuso a sus seguidores, en la entrega de sí mismos a un proyecto de Dios, cuyo centro es la salvación de los más necesitados, de los empobrecidos. Allí es donde encontraron la felicidad los discípulos que se denominan *santos*. Ahora, el papa Francisco afirma que *santo* es sinónimo de *feliz*, porque en la entrega de sí se halla un gozo que no conoce el egoísta. Con razón, Alaiz (1981) escribió:

La vida del hombre comienza a ser humana cuando uno, en vez de reducirse a preguntar: ¿Qué debo hacer?, empieza a preguntar: ¿Qué puedo hacer? Por los demás, se entiende. Es decir: la generosidad es el kilómetro cero de la vida verdaderamente humana. Y de la felicidad. El generoso, sólo el generoso, es de verdad bienaventurado [...] Porque solo él ha sabido ganar la vida perdiéndola [...] Dios es felicidad absoluta porque es comunión absoluta, generosidad absoluta. (p. 5)

No se debe desconocer que esta generosidad de Jesús resulta estremecedora. Es un *vértigo* semejante al de Abraham, quien no sabe hacia dónde va, pero se arriesga a obedecer y confiar en la promesa de Dios. En un contexto capitalista que entroniza al dinero como nuevo dios, ese vértigo de la generosidad se entiende desde la experiencia que supone hoy firmar un cheque en blanco. Es el vértigo del riesgo a darse con totalidad, a vivir desafiado por un exceso, el del sufrimiento del otro que interpela la propia comodidad y reclama solidaridad.

Apertura pedagógica

Dimensión ética de la fe cristiana renovada

¿Qué desafíos pedagógicos proponen los resultados de la encuesta y la interpretación elaborada? Hay un dato positivo que sirve de punto de apoyo a los docentes de ERE: los jóvenes reconocen que las temáticas de la clase de religión se vinculan con temas de ética y que esta asignatura debe desarrollarlos. Lo que la interpretación muestra, de alguna manera, es que la relación entre religión y ética se debe trabajar con cuidado y delicadeza, porque su historia se presta a un sinnúmero de deformaciones deletéreas tanto en la ética como en la religión. A la raíz de tantos comportamientos ético-religiosos malsanos, hay deformaciones que el profesor de ERE debe, por un lado, saber conceptualizar con precisión y rigor. Ahí se encuentra un primer desafío pedagógico, basado en la necesidad de leer, estudiar y sintetizar estos temas. Luego viene un paso más, ser capaz de exponerlas o de profundizarlas, según las necesidades de los niños y los jóvenes, con inteligencia pedagógica.

En el caso de los estudiantes de los grados superiores, esto ocurre mediante la selección de fragmentos de lecturas breves pero sustanciales, asimilables, con guiones de lectura bien elaborados, que les permitan asimilar las ideas centrales y expresen con sus propias palabras, gestos o canciones. Ocurre lo mismo con la escucha de testimonios vivos de personas que viven, en nombre de su religión, un compromiso ético coherente, alegre. Estas personas cuentan episodios de sus vidas concretas a los niños y jóvenes, narran cómo construyeron sus opciones, cómo forjaron sus hábitos hasta convertirlos en virtudes que les permitan ser felices y dar felicidad a los demás. En un libro reciente sobre la revolución ética, Torralba (2016) afirma:

Cada pequeño acto es una revolución [...] La gran revolución exige pequeños cambios en el día a día, pequeñas modificaciones en los hábitos de relación, de consumo, de producción, de trabajo, que finalmente generan una realidad nueva, completamente distinta de la que había. (p. 115)

Eso recuerda el valor que Jesús dio al vaso de agua ofrecido a uno de sus discípulos (Mc 9:41). El carácter

sencillo, invisible, de la verdadera revolución ética y de la ética discreta de un cristiano (que no sepa tu mano izquierda lo que hace tu derecha) quizás solucione la dificultad de tener que pagar a un invitado especial, cuando dentro del colegio o de la escuela haya gente cuyo testimonio valga la pena escuchar.

No obstante, hay otro desafío pedagógico interesante: mostrar que el tratamiento de los temas éticos en la clase de ERE tiene un distintivo con respecto a una clase de ética filosófica, sin estar en oposición. La clase de ERE no es una clase de ética, aunque trate temas éticos. La interpretación formulada deja ver que la oposición entre una ética civil y una religiosa es limitada —por no decir obtusa— en su análisis. En primer lugar, porque la ética cristiana genuina no es antihumana. Todo lo contrario, con ella se lucha contra el sufrimiento del inocente y se entra en diálogo con el cristianismo. Eso no quiere decir que no haya conflictos con respecto a otros temas, sobre todo en bioética o en materia sexual. En segundo lugar, la teología moral cristiana, en teoría, clarifica que fuera de la Iglesia y de la religión hay gente éticamente correcta. Incluso, el Concilio Vaticano II (1965) afirmó que la salvación (y, por qué no, la felicidad) se halla fuera de la Iglesia, en todo hombre que sigue su recta conciencia¹⁴. Esto debería liberar al profesor de ERE de los arribismos éticos y de los juicios negativos o estigmatizadores, con los que no está de acuerdo la moral cristiana, en especial, en asuntos tan espinosos como los indicados aquí.

Propuestas de estudios de casos para el discernimiento ético

Desde el punto de vista estadístico, la construcción de una argumentación ética es una necesidad de los jóvenes, aunque esta temática no sea preferencial. Desde la ética, la innegable crisis de valores confirma a gritos esa urgencia. Ahora bien, la solución no es el autoritarismo, ni el permisivismo en la educación. Ya se conocen las consecuencias de ambos con suficiente

14 “Pues quienes, ignorando sin culpa el Evangelio de Cristo y su Iglesia, buscan no obstante a Dios con un corazón sincero y se esfuerzan, bajo el influjo de la gracia, en cumplir con obras su voluntad, conocida mediante el juicio de la conciencia, pueden conseguir la salvación eterna” (Concilio Vaticano II, 1965, s. p.).

claridad como para patrocinarlos. Aunque, también se conoce la dificultad de optar por una vía que guarde el equilibrio entre ambos. Esa línea intermedia la describe Vidal (2007), como una postura delicada que oscila entre *la Escila del relativismo y la Caribdis del fundamentalismo*. Por su parte, Camps (2008), desde una postura ético-filosófica, expresa la necesidad de *crear en la educación*, justo cuando ya no creemos en esos dos extremos educativos, debido a que no ayudan a formar con ética. Creer en el valor de la educación es una asignatura pendiente, porque existen comportamientos éticos que no se forjan en los niños y jóvenes con el autoritarismo ni con el permisivismo: “que sean felices, aprender a ser libres, controlar las emociones, el valor del esfuerzo” (Camps, 2008, p. 173).

La construcción de una argumentación ética tiene un nombre en la experiencia teologal cristiana: *discernimiento*. En él, interviene la razón a la hora de sopesar pros y contras, pero también otras facultades, como la emoción, los afectos y la gracia de Dios. ¿De qué manera? En el ejercicio riguroso de la razón, en la escucha sincera de los deseos auténticos del corazón, pero, sobre todo, en el sufrimiento de las víctimas y de los empobrecidos. Allí no es la razón calculadora la que gobierna el discernimiento, sino la sensibilidad que produce el encuentro con Cristo. ¿Cómo trabajaría este aspecto el profesor de ERE? Quizás al dar a conocer pasajes biográficos de santos que estuvieron en encrucijadas o se vieron en dilemas morales exigentes y que tomaron decisiones calificadas de absurdas por sus contemporáneos, pero que, a la postre, se revelaron como las más fecundas, por ser las más humanizadoras¹⁵.

El tema del discernimiento se asocia al de la formación de la conciencia. Se discierne para tomar una decisión de la cual el sujeto dé razones de su escogencia. Los jóvenes ubicaron el asunto de la construcción de una argumentación ética (que nosotros asociamos con la conciencia y el discernimiento) como un tema no preferencial de la ERE. La interpretación se pudo apuntalar desde ese ángulo, pero se prefirió la felicidad. ¿Aunque, cómo no percibir que la felicidad, además de ser un don, es también una conquista? ¿Cómo no reconocer que las opciones de una persona, por lo sensato o por lo que la daña, juegan un papel decisivo en la construcción de una vida feliz y lograda?

La clase de religión no podrá exigir a los estudiantes que asuman los referentes teologales que mueven a los creyentes para tomar las decisiones que toman. Su deber será mostrar la razonabilidad religiosa que gobierna esas decisiones, su coherencia con respecto a los valores que Jesús, en el caso de la ética cristiana, pregonó. Los creyentes consideran estos valores dignos de ser asumidos, por los resultados que producen social y personalmente, alejan al creyente del fatalismo social y personal, de la indiferencia, del individualismo, del inconformismo o la pasividad y los embarca en el cultivo de las virtudes cívicas. Aunque, en última instancia, la razón de las opciones éticas cristianas será una apuesta por la gratuidad y la generosidad, que los discípulos de Jesús descubrieron en sus vidas gracias a Dios, quien puso sus ojos en cada creyente, cuyo amor inaudito y sorprendente los impulsó. El exceso de ese amor sobreabundante es, en definitiva, la causa de una actitud ética que no puede ser entendida sin ese referente teologal.

Puesto que la relación entre ética y fe cristiana elaborada no es reducible a un conjunto de normas, finalizamos con unas orientaciones, más que reglas o recetas. Estas orientaciones iluminan el trabajo del docente de ERE. Por lo que conocemos de su autor (Torralba, 2016), están transidas de un profundo sentido cristiano, pero, al mismo tiempo, son acogidas por cualquier persona que se toma en serio su vida ética y desea construirla con coherencia:

1. Los fines nobles no justifican los medios mezquinos.
2. Cuando el músculo utópico se destensa, se extiende un desierto de banalidad y de desconcierto.

15 Tomar en cuenta y describir con respeto diversas de las situaciones y actitudes que viven los niños y los jóvenes es, según nuestro punto de vista, la vía principal. Los relatos, los casos, las películas o los testimonios directos de personas, serán útiles en la medida en que sirvan de *espejo*, a partir del cual ellos descubren que hay otras posibilidades de vida, que otro mundo es posible, que otras alternativas éticas son viables. El desafío es evitar cualquier actitud de juicio, porque eso los replegaría. Lograr que ellos, con el acompañamiento del docente, valoren sus actos es la clave. En este punto, se juega con una pedagogía que oscila entre la “cantaleta moralizante inútil [y] el mutismo del perro” (Is 56:10), incapaz de ladrar ante el ingreso del peligro a la casa que él debe guardar.

3. Lo que nos une es más profundo que lo que nos separa.
4. Tomar conciencia es el primer paso para transformarnos.
5. La revolución del corazón es la más profunda de todas.
6. Solo es posible cambiar el sistema desde el compromiso personal.
7. No hay épocas decadentes, solo hay personas que se limitan a ser espectadoras.
8. El futuro no está escrito, depende de cada de nuestros actos.
9. La sobriedad es el camino de la liberación.

Referencias

- Alaiz, A. (1980). *Cristianos adultos*. Editorial Paulinas.
- Alaiz, A. (1981). *Felices los generosos*. Editorial Paulinas.
- Alaiz, A. (1993). *La conversión de los buenos*. Editorial Paulinas.
- Arias Silva, J. D. (2008). *El dios en quien no creo*. Ediciones Sígueme.
- Arocena, F. M. (2012). *Liturgia y vida. Lo cotidiano como lugar del culto espiritual*. Ediciones Palabra.
- Ávila Blanco, A. (2003). *Para comprender la psicología de la religión*. Editorial Verbo Divino.
- Bastian, J. P. (2007). Las dinámicas contemporáneas de pluralización del campo religioso en América Latina. En A. E. González Santos (Comp.), *Diversidad y dinámicas del cristianismo en América Latina. Memorias del Primer Congreso Internacional "Diversidad y Dinámicas del Cristianismo en América Latina"* (pp. 17-35). Editorial Bonaventuriana.
- Beltrán Cely, W. M. (2006). *De microempresas religiosas a multinacionales de la fe. La diversificación del cristianismo en Bogotá*. Editorial Bonaventuriana.
- Benedicto XVI (2012, 20 de junio). *Audiencia general* [discurso]. Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/latest/sub_index/hf_ben-xvi_aud_20120620_sp.html
- Camps, V. (2008). *Crear en la educación. La asignatura pendiente*. Editorial Península.
- Castillo, J. M. (2009). *Dios y nuestra felicidad*. Desclée de Brouwer.
- Castillo, J. M. (2016). *La humanidad de Jesús*. Editorial Trotta.
- Concilio Vaticano II (1964, 21 de noviembre). *Lumen gentium. Sobre la Iglesia, n.º 8*. [constitución dogmática]. Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19641121_lumen-gentium_sp.html
- Concilio Vaticano II (1965, 18 de noviembre). *Dei verbum. Sobre la divina revelación, n.º 24*. [constitución dogmática]. Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_sp.html
- Corbic, A. (2001). Dietrich Bonhöffer, Seigneur des non-religieux. *Études*, 3(394), 371-382.
- Delumeau, J. (2012). *El miedo en Occidente*. Taurus.
- Duméry, H. (1957). *Le problème de Dieu dans la philosophie de la religion*. Desclée de Brouwer.
- Durkheim, E. (2003). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Alianza Editorial.
- Eliade, M. (2005). *Lo sagrado y lo profano*. Paidós.
- Fernández Martín, J. A. (2014). *Fundamentos de la ERE. Para la formación de profesores de Religión*. Editorial CCS.
- Flecha Andrés, J. R. (2002). *Moral de la persona. Amor y sexualidad*. BAC Editorial.
- Francisco (2018). *Documentos de la Iglesia, n.º 205. Exhortación apostólica Gaudete et exultate. Sobre el llamado a la santidad en el mundo actual*. Editorial Paulinas.
- Fromm, E. (2009). *El miedo a la libertad*. Paidós.
- Geertz, C. (2003). *La interpretación de las culturas*. Gedisa Editorial.
- Gibson, M. (Dir.) (2004). *La pasión de Cristo* [película]. Newmarket Films.
- González-Carvajal Santabárbara, L. (2012). *La fe, un tesoro en vasijas de barro*. Editorial Sal Terrae.
- González Faus, J. I. y Vives, J. (1985). *Crear, sólo se puede en Dios. En Dios, sólo se puede creer. Ensayos sobre las imágenes de Dios en el mundo actual*. Editorial Sal Terrae.
- Grondin, J. (2010). *La filosofía de la religión*. Herder Editorial.

- Kant, I. (2001). *La religión dentro de los límites de la mera razón*. Alianza Editorial.
- Laguna, J. (2016). *La misericordia conflictiva del reino*. PPC Editorial.
- Luciani, R. (2014). *Regresar a Jesús de Nazaret. Conocer a Dios y al ser humano a través de la vida de Jesús*. PPC Editorial.
- Mardones, J. M. (2005). *Matar a nuestros dioses. Un Dios para un creyente adulto*. PPC Editorial.
- Metz, J. B. (1982). *Más allá de la religión burguesa. Sobre el futuro del cristianismo*. Ediciones Sígueme.
- Nietzsche, F. (1964). *El anticristo*. Alianza Editorial.
- Nietzsche, F. (1993). *Así habló Zaratustra*. Editorial Sarpe.
- Pérez Andreo, B. (2018). *La revolución de Jesús. El proyecto del Reino de Dios*. PPC Editorial.
- Pikaza, X. (2017). *Jesús educador. La escuela cristiana*. Ediciones Khaf.
- Ruiz de la Peña, J. L. (1999). Fe cristiana. Pensamiento secular y felicidad. *Revista Sal Terrae*, (3), 191-210.
- Tamez, E., Trujillo, I. y de Foulkes, I. (2012). *El Nuevo Testamento griego palabra por palabra. Interlineal griego-español*. Sociedades Bíblicas Unidas.
- Torralba, F. (2016). *La revolución ética*. PPC Editorial.
- Vela, J. A. (2010). *Evangelizar de nuevo el kerigma cristiano en un mundo roto*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Vidal, M. (2000). *Nueva moral fundamental. El hogar teológico de la ética*. Desclée de Brouwer.
- Vidal, M. (2007). *Orientaciones éticas para tiempos inciertos. Entre la Escila del relativismo y la Caribdis del fundamentalismo*. Desclée de Brouwer.

Capítulo 8. Educación religiosa escolar y ética social

José María Siciliani Barraza
Luis Sebastián Pérez Valencia

Nadie puede exigirnos que releguemos la religión a la intimidad secreta de las personas, sin influencia alguna en la vida social y nacional, sin preocuparnos por la salud de las instituciones de la sociedad civil, sin opinar sobre los acontecimientos que afectan a los ciudadanos [...] Una auténtica fe —que nunca es cómoda e individualista— siempre implica un profundo deseo de cambiar el mundo, de transmitir valores, de dejar algo mejor detrás de nuestro paso por la tierra.

Papa Francisco. *Evangelii gaudium*

Introducción

Uno de los aspectos abordados por esta encuesta fue la relación de la clase de religión que se denomina *ética social*, entendida como la realización de opciones que a nivel sociopolítico debe tomar un ciudadano o un colectivo (nación, comuna). En razón de este horizonte temático, se seleccionaron aquellas preguntas de la encuesta que tienen conexión con el interrogante al que apunta la interpretación de este capítulo: ¿la clase de religión tiene alguna relación con la ética social?

La información recogida es importante por dos razones de orden contextual. En primer lugar, por la moralización a la que se somete la experiencia religiosa (incluida la fe cristiana), al reducirla al cumplimiento de normas o a la aceptación de preceptos, casi siempre de carácter cultural o sexual. Esta visión parcializada e insuficiente ha hecho escribir al papa Benedicto XVI (2005), al comienzo de su encíclica *Deus caritas est*:

Hemos creído en el amor de Dios: así puede expresar el cristiano la opción fundamental de su vida. No se comienza a ser cristiano por una decisión

ética o una gran idea, sino por el encuentro con un acontecimiento, con una Persona, que da un nuevo horizonte a la vida y, con ello, una orientación decisiva. (s. p.)

Esta desviación en la comprensión de la fe cristiana, subrayada por la encíclica, desviación generalizable a toda experiencia religiosa, obliga a pensar cómo se aborda esta temática en la clase de religión.

En segundo lugar, se conoce la tendencia a privatizar la experiencia religiosa, es decir, a desligarla de los compromisos con la justicia y la búsqueda de una sociedad más humana. Por tal razón, es importante conocer lo que piensan los jóvenes sobre la clase de religión y su relación con los problemas sociales actuales, porque sus percepciones ayudan a evaluar la capacidad efectiva de la educación religiosa, en función de rectificar falsas comprensiones de la experiencia religiosa. Solo así la ERE hará un aporte decisivo a los niños y jóvenes sobre los valores que aporta la religión, en especial el cristianismo, a la construcción de la cohesión social, al fortalecimiento de la cultura

ciudadana y a la búsqueda incansable y eficaz de una distribución más equitativa de los bienes creados entre los seres humanos y las naciones.

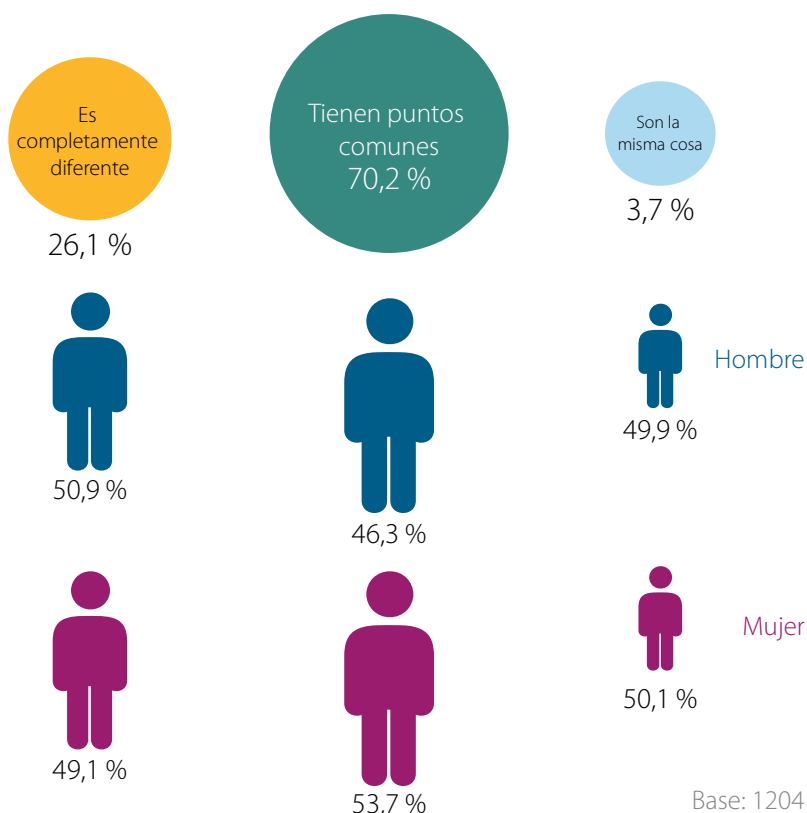
Análisis estadístico-descriptivo

Para desarrollar este capítulo, se escogieron las preguntas 71, 73, 74 y 75, debido a la temática estudiada.

Pregunta 71

Esta pregunta se formuló así: *Según tu concepto, ¿la clase de religión católica es diferente de un curso de ética?* La pregunta ofreció tres alternativas de respuesta: (1) es completamente diferente, (2) tienen puntos comunes y (3) son la misma cosa (gráfica 1).

Gráfica 1. Pregunta 71. Según tu concepto, ¿la clase de religión católica es diferente de un curso de ética?



El dato que ocupa el primer puesto refleja que el 70,2 % de los estudiantes considera que la clase de religión y la ética tienen puntos en común. En segundo lugar, el 26,1 % afirma que la clase de religión y la ética son diferentes.

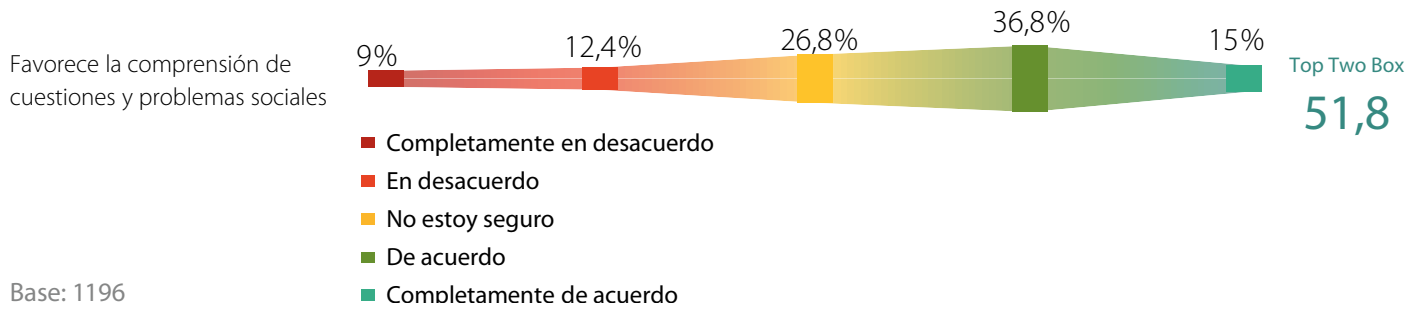
El porcentaje que considera la clase de religión idéntica a la clase de ética es bajo (3,7 %). En contraste, la sumatoria de las respuestas de los estudiantes que creen tener puntos comunes (70,2 %) con aquellos que piensan diferente es del 96,3 %. Este porcentaje elevado muestra que la mayoría distingue la clase de

ética de la clase de religión, puesto que estas dos asignaturas son diferentes o solo tienen puntos en común.

Pregunta 73

Esta pregunta se formuló así: *La clase ideal de religión favorece la comprensión de cuestiones y problemas sociales.* Los estudiantes tenían la posibilidad de responder a cada uno de los ítems con estas alternativas: (1) *completamente en desacuerdo*, (2) *en desacuerdo*, (3) *no estoy seguro*, (4) *de acuerdo*, (5) *completamente de acuerdo* (gráfica 2).

Gráfica 2. Pregunta 73. La clase ideal de religión...



En la escala sobre el conjunto de respuestas a la pregunta 73, la sumatoria de quienes están de acuerdo (36,8 %), con los que están totalmente de acuerdo (15 %) –el *Top Two Box*–, muestra que la mitad de los estudiantes (51,8 %) considera que la clase ideal de religión debería favorecer la comprensión de problemas sociales. Aunque, los datos de la encuesta no dicen con exactitud que la otra mitad diga lo contrario. Hay un porcentaje elevado de estudiantes (26,6 %) que no está seguro de su respuesta y el resto (21,4 %) está en desacuerdo –*Botton Two Box*–. La diferencia entre los extremos superiores TTB (51,8%) y los extremos inferiores BTB (21,4 %), es del 30,4 %, lo cual justifica la tendencia mayoritaria a reconocer que *la clase ideal de religión favorece la comprensión de cuestiones y problemas sociales*.

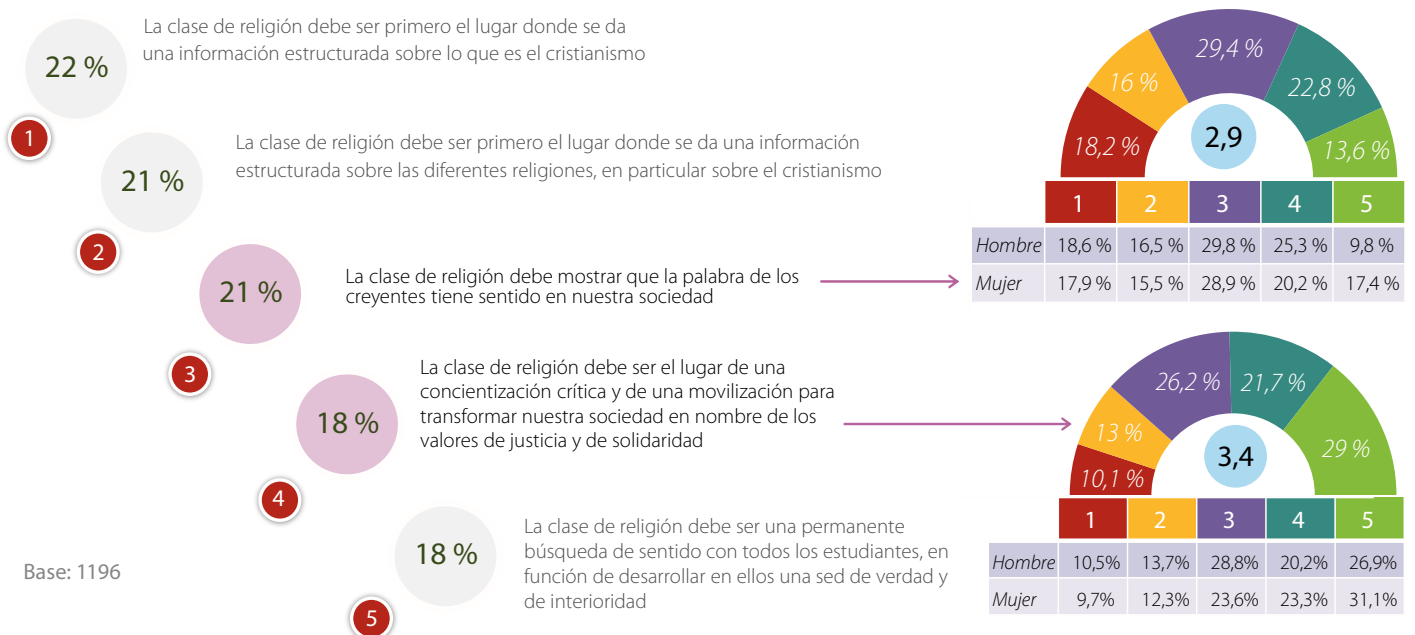
Pregunta 74

Esta pregunta se formuló así: *Clasifique por orden de preferencia las siguientes afirmaciones acerca de las finalidades de la clase de religión*. Los estudiantes expresaron sus respuestas al ordenar, de mayor a menor, cinco finalidades. Entre ellas, dos interesan en este capítulo:

1. *La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad.*
2. *La clase de religión debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad.*

La gráfica 3, que representa las respuestas de los estudiantes, revela los siguientes resultados:

Gráfica 3. Pregunta 74. Clasifique por orden de preferencia las siguientes afirmaciones acerca de las finalidades de la clase de religión



Con el ordenamiento, se estableció un índice que refleja el peso de cada afirmación, en función de la finalidad de la clase de religión. De este indicador surgen varios hallazgos: (1) entre el primero en importancia y el quinto, solo hay una diferencia de 4 puntos, lo cual refleja que, dentro de los cinco atributos, no existe uno con una relevancia superior a los demás; (2) las afirmaciones relacionadas con este capítulo se ubican en el segundo (empate) y el tercer lugar, es decir, logran la tercera ubicación del ordenamiento.

Ante este ítem, que preguntó por la finalidad más relevante de la clase de religión, y desde el punto de vista del promedio (22 %), los estudiantes dieron el primer puesto a la siguiente afirmación: *La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre lo que es el cristianismo.*

El segundo y tercer lugar lo ocupan dos afirmaciones, una de las cuales se relaciona con este artículo: *La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre las diferentes religiones, en particular, sobre el cristianismo y La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad.* Estas dos finalidades obtuvieron un valor idéntico del 21 %.

En cuarto lugar, escogida por el 18 % de los estudiantes, aparece otra finalidad: *La clase de religión debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad.*

Además de estos datos, se destacan los diferentes porcentajes de las respuestas de los estudiantes correspondientes a las dos afirmaciones de esta pregunta, que se relacionan con la temática del capítulo:

(1) La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad. Las respuestas fueron:

- 18 % considera que esa es la primera finalidad de la clase de religión.
- 16 % considera que esa es la segunda finalidad de la clase de religión.

- 29 % considera que esa es la tercera finalidad de la clase de religión.
- 23 % considera que esa es la cuarta finalidad de la clase de religión.
- 14 % considera que esa es la quinta finalidad de la clase de religión.
- El promedio de esta afirmación es 2,9.

(2) La clase de religión debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad, en nombre de los valores de justicia y de solidaridad. Las repuestas fueron estas:

- 10 % considera que esa es la primera finalidad de la clase de religión.
- 13 % considera que esa es la segunda finalidad de la clase de religión.
- 26 % considera que esa es la tercera finalidad de la clase de religión.
- 22 % considera que esa es la cuarta finalidad de la clase de religión.
- 29 % considera que esa es la quinta finalidad de la clase de religión.
- El promedio de esta afirmación es 3,4.

Pregunta 75

Esta pregunta se formuló así: *¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia.* La encuesta presentó a los estudiantes diez alternativas, de las cuales cinco se conectan con la temática de este capítulo: (1) *convertir la violencia*, (2) *vivir en relación*, (3) *enfrentar el mal*, (4) *desarrollar la relación con el mundo* y (5) *practicar la justicia y la caridad* (véase gráfica 4).

Gráfica 4. Pregunta 75. ¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas por orden de importancia



El índice de importancia en el ordenamiento de las temáticas trabajadas en la clase de religión muestra varios aspectos:

Los porcentajes reflejan el peso de cada temática y, si bien todas tienen un valor destacado (suman el 100 %), *habitar el cuerpo* es el tópico de mayor valor en los encuestados, mientras que *construir felicidad* es la de menor relevancia.

- De las cinco temáticas asociadas al contenido de este capítulo, *convertir la violencia* es la de mejor ponderación y *practicar la justicia y la caridad* la de menor peso, en el penúltimo lugar de preferencia. Sin embargo, *convertir la violencia* ocupó el segundo lugar en el ordenamiento de las preferencias. Las otras tres temáticas relacionadas con la ética social (*vivir en relación*, *enfrentar el mal* y *desarrollar la relación con el mundo*) ocupan un lugar intermedio.
- La grafica muestra, sin embargo, que no hay una temática que obtuviera, de forma consensual y contundente (con una mayoría que sobrepase el 60 %, por ejemplo), la preferencia de los estudiantes. Por consiguiente, si *construir la felicidad* está en el primer lugar de preferencia, solo el 12 % de los estudiantes lo afirma.

- Las temáticas relacionadas con la dimensión social de la clase de religión ocupan un lugar intermedio: *convertir la violencia*: 44 %; *enfrentar el mal*: 4,8 %; *desarrollar la relación con el mundo*: 4,9 %; *vivir en relación*: 5 %; *practicar la justicia*: 5,5 %. Al sumar los porcentajes, los temas que articulan la clase de religión con la ética social son preferenciales en la mitad de los estudiantes.

A partir de estos datos estadísticos y su análisis, se construye esta afirmación: alrededor de la mitad de estudiantes de undécimo grado de los colegios católicos de Colombia considera que la relación entre la clase de religión y la ética social es importante.

Interpretación

Hipótesis interpretativa

¿Cómo interpretar estos datos arrojados por la encuesta? La ERE en Colombia tiene el enorme reto de repensar la relación entre la fe cristiana y la vida social del país, en particular la política. Esta hipótesis interpretativa se limita a la fe cristiana, dada

la realidad social y religiosa de la nación, donde el cristianismo (católico, protestante o demás denominaciones evangelistas o pentecostalistas) cuenta con el mayor número de miembros. Tal como el lector podrá notar, a pesar de esta opción por el cristianismo, se espera que el desarrollo de la interpretación aporte luces para pensar el tema desde las religiones indígenas, afrodescendientes y otros grupos religiosos minoritarios en Colombia (como musulmanes o judíos). Las demás denominaciones religiosas, desde sus horizontes espirituales particulares, también tienen que acoger y resolver este reto.

La interpretación que se desarrollará asume los datos de las preguntas 73 y 74, como el centro de reflexión. Se vio que solo el 51,8 % de los estudiantes piensa que la clase ideal de religión tiene que favorecer *la comprensión de cuestiones y problemas sociales*. También las respuestas de la pregunta 74 dan que pensar. Invitados a escoger las tres temáticas más esenciales, las opciones¹ relacionadas con el tema de este capítulo no ocuparon el primer lugar, aunque tampoco el último. Esta posición intermedia en ambas respuestas indica que se dieron logros en la reflexión sobre una nueva y más evangélica articulación entre fe cristiana y sociedad, pero que aún falta avanzar. ¿En qué y cómo? La interpretación espera realizar alguna contribución reflexiva y brindar orientación pedagógica.

Dos elementos para repensar la relación entre religión y sociedad en Colombia

La articulación entre fe cristiana y sociedad es compleja. Los desarrollos de la teología política y de la teología de la liberación, los avances de la moral social católica en asuntos como la guerra, la paz, los medios de comunicación, la economía, el salario justo, son prueba fehaciente del material ingente por considerar para pensar esta articulación. Además, los avances acelerados de la sociedad contemporánea ponen, ante la reflexión cristiana, sorprendentes realidades

como la tecnocracia, el internet, el terrorismo o la crisis ecológica. Estas situaciones indican aún, con mayor claridad, la dificultad de la tarea. A esto hay que sumar otro dato contextual. En Colombia, habida cuenta de la presencia de grupos ilegales armados de extrema derecha, resulta peligroso abordar estos temas; su estudio implica tocar estructuras sociales y realidades de injusticia social que provocan una reacción ideológica que tilda de comunistas a estas búsquedas. Con el propósito de ir a lo nuclear, entre tantos aspectos problemáticos y candentes, y para desplegar la interpretación dentro de los límites del capítulo, se abordarán dos puntos relacionados con el *cristianismo*² colombiano y su historia. Ellos servirán de entrada para pasar al tratamiento teológico-interpretativo en la parte final.

Lectura permanente y rigurosa de los signos de los tiempos en la sociedad colombiana

No resulta fácil diagnosticar las relaciones entre fe cristiana y sociedad en Colombia. Primero, porque desde el punto de vista de la variable inicial (fe cristiana) no hay uniformidad, ni entre las iglesias denominadas *cristianas*, ni la Iglesia católica. Segundo, porque la otra variable (sociedad) comporta diversas dimensiones sobre las cuales se proyecta la vida del creyente con matices diferentes. En todo caso, esta complejidad es un reto en el profesor de ERE, quien se aboca a estudiar y reflexionar, con cuidado, sobre esta compleja articulación (fe y sociedad). En consecuencia, se harán algunas observaciones a partir de lo que acontece en la Iglesia católica y en las iglesias cristianas. Se procurará identificar, sobre todo, la tendencia más representativa, como desafío principal por asumir, en el interior de estos dos *sectores*, que aglutinan a la mayoría de los cristianos en Colombia.

Desde el punto de vista católico, se plantean elementos que muestran esta complejidad. Un primer dato por destacar es que, en la Conferencia Episcopal de Colombia, el departamento más numeroso es el de Pastoral Social o de Evangelización de lo Social. Los trabajos que esta dependencia de la Iglesia jerárquica

1 a. La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad.
b. La clase de religión debe ser el lugar de una concienciación crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad.

2 Es popular, ahora, identificar a los grupos evangélicos y pentecostalistas como *cristianos*. Aquí incluiremos a estas iglesias y a los *católicos*. Cuando sea necesario, se utilizará la expresión *cristianos católicos* o solo *católicos*.

colombiana realiza en las regiones más difíciles y abandonadas del país son ingentes, como la titulación de tierras en el Chocó, el acompañamiento a víctimas del conflicto armado, la formación en los derechos humanos y en el derecho internacional humanitario, el diseño de políticas públicas para alcanzar la paz y la reconciliación, entre otros³.

Al mismo tiempo, se afirma que, a nivel de la jerarquía de la Iglesia colombiana, falta tener mayor cercanía a los problemas de la gente sencilla y más compromiso visible. Esta cercanía se daría mediante acciones más osadas como, por ejemplo, que los obispos salieran a marchar por las calles al lado de los jóvenes universitarios que reclaman la financiación de la educación pública; también que llamaran a las diócesis de Colombia a realizar peregrinaciones de oración y protesta contra la muerte de los líderes sociales del país. ¿Por qué no? ¿Quién calificaría estas acciones como *politiqueras*? La osadía de gestos semejantes haría a la Iglesia jerárquica colombiana más visible y profética sobre los temas sociales. La jerarquía católica podría, en nombre del Evangelio, iluminar lo que más conviene a Colombia, según el proyecto del Reino de Dios.

En ese sentido, los jóvenes que participaron en el Sínodo de los Obispos (octubre del 2018) expresaron esa realidad presente en el episcopado colombiano actual. Así lo recogió el documento final de este evento:

En la misma dirección de mayor apertura y compartir es importante que las comunidades se cuestionen para ver si los estilos de vida y el uso de las estructuras transmiten a los jóvenes un testimonio legible del Evangelio. La vida privada de muchos sacerdotes, monjas, religiosos, obispos es, sin duda, sobria y comprometida con el pueblo; pero es casi invisible para la mayoría de las personas, especialmente para los jóvenes. Muchos de ellos encuentran que nuestro mundo eclesial es complejo de descifrar; se mantienen alejados de los roles que desempeñamos y de los estereotipos que los acompañan. Hagamos nuestra vida ordinaria, en todas sus expresiones, más accesible. La proximidad efectiva, compartir espacios y actividades crean las condiciones para una comunicación

auténtica, libre de prejuicios. (Sínodo de Obispos, 2018, numeral 130)

No conviene olvidar, en el plano político, la necesidad de una Iglesia jerárquica colombiana dispuesta a ayudar a los católicos para ejercer el discernimiento cristiano, que exprese en público ante el país, sobre todo en momentos decisivos, lo que le parece que está más conforme con el proyecto del Evangelio. Una voz autorizada como la del padre Francisco de Roux (2018) escribió lo siguiente, con respecto a la postura de la jerarquía eclesial colombiana ante el plebiscito del 2016:

En mi sentir, en sus diversas instancias de liderazgo espiritual y particularmente como Conferencia Episcopal, le faltó a la Iglesia haber presentado de manera unificada, oportuna y pública el resultado transparente de su análisis y la conclusión clara sobre el voto que consideraba más consistente con el Evangelio. Ella debió hacerlo advirtiendo que respetaba plenamente la libertad de los católicos en esta decisión sobre un asunto público difícil y que entregaba el análisis y la conclusión de lo que se consideraba como mejor, no para fortalecer la campaña en un sentido o en el otro, sino para contribuir al discernimiento personal de todos los creyentes. Por no haber hecho esto, la acción de la Iglesia católica fue juzgada en muchos lugares como neutral ante la paz. (pp. 47-48)

La situación compleja de nuestro país en el que hay que pensar la relación entre fe y sociedad también se percibe en la vida de los fieles y de los movimientos eclesiales. Por un lado, muchos laicos en la Iglesia colombiana trabajan, en nombre de su fe, en proyectos de defensa de los derechos humanos, en actividades de formación de los más pobres, en proyectos de economía solidaria o luchan por la dignidad de la tierra. Muchos católicos, comprometidos en estas labores de servicio solidario y amor eficaz, lo llevan a cabo, a veces, asociados a las ONG, en donde ni siquiera lo religioso y lo cristiano es lo más significativo, sino la lucha por justicia y los derechos humanos.

Es necesario también recordar que, en Colombia, nunca se extinguieron las comunidades eclesiales de base, ni la teología de la liberación, la cual fue —y es aún— cultivada con mayor discreción y menor visibilidad a partir de los años 90, debido al auge del

3 Para saber más al respecto, véase la página web de la Conferencia Episcopal de Colombia (2020): <https://www.cec.org.co/evangelizacion-de-lo-social>

paramilitarismo, que pareciera declarar como objetivo militar a cualquier cristiano (laico o religioso) defensor de un mundo más justo y solidario. Muestra fehaciente de este problema es el asesinato de los líderes sociales durante las últimas décadas.

En Colombia, tampoco dejan de crecer movimientos y grupos espirituales, que no conceden la relevancia adecuada a la dimensión social de la fe y al compromiso solidario con los que sufren, víctimas de un sistema económico que no se analiza con detenimiento. Estos movimientos tienen aspectos positivos, como un trabajo formativo con la palabra de Dios, la liturgia, los sacramentos y la vida contemplativa. Además, ofrecen comunidades en donde se siente la fraternidad y el calor humano. Sin embargo, desde el punto de vista abordado en este capítulo, la inapropiada consideración de lo social a la luz del Evangelio, más allá del asistencialismo puntual, es un interrogante que no deja de planear⁴, sobre todo, si se formulan preguntas gruesas relacionadas con el sistema económico, la justicia distributiva, la distribución de la tierra y otros puntos concretos que requerirían un análisis riguroso y bien informado de la vida socioeconómica de los colombianos.

¿Cuál sería, entonces, la megatendencia identificable en el cristianismo católico colombiano sobre las relaciones entre fe y sociedad? Las pinceladas que se trazaron revelan la dificultad de la respuesta. Sin embargo, con la conciencia clarísima de la necesidad de ulteriores indagaciones, he aquí una postura interpretativa: los cristianos católicos en Colombia tienen, en alto porcentaje, una conciencia poco crítica de la realidad socioeconómica del país y no articulan con claridad los desafíos que el Evangelio plantea a la organización socioeconómica. No significa esto que ciertos grupos minoritarios, que han hecho una opción preferencial por los pobres y luchan por la justicia en nombre del Evangelio, lo tengan claro. No se pretende desconocer la complejidad de la realidad social del país. Desde una postura crítica apoyada en la Doctrina Social de la Iglesia católica, se toma posición interpretativa, para incitar a esta conciencia

crítica, más evangélica, acorde con el proyecto del reino predicado por Jesús. Es una apuesta por la utopía evangélica ante la cual el orden establecido por la sociedad colombiana dista de gobernarse por los criterios del Evangelio de Jesús de Nazaret.

El meollo de estos criterios se desprende de una comprensión cada vez más clara del Reino de Dios predicado por Jesús. Las distorsiones ocurridas en la historia (que confunden a este reino, por ejemplo, con la Iglesia) o la poca importancia que se le da, reclaman un esfuerzo de comprensión. No se trata de convertir la ERE en un curso de teología sobre el Reino de Dios, pero, debido a la circunstancia histórica que atraviesa el país y la demanda espiritual de los jóvenes, es útil en la ERE dejar claro sus elementos centrales e implicaciones sociales. Entre esos elementos, convendría subrayar que el Reino de Dios es una experiencia de encuentro con la persona de Jesús; es la causa por la que él luchó; está sobre cualquier estructura; lo central del reino es el amor liberador de Dios; su expresión más profunda se halla en las bienaventuranzas y en el estilo de vida que proponen.

Del lado de los movimientos *cristianos*, la situación tampoco es sencilla. Para comenzar, se distinguen varios grupos: los de corte evangélico, los de corte pentecostal y las iglesias protestantes tradicionales (luteranos, presbiterianos, menonitas, entre otros). La forma en que ellos entienden la relación entre fe cristiana y asuntos sociales varía, porque, entre ellos, hay una pluralidad de iglesias con diversos matices.

En todo caso, de forma positiva, se puede decir que, debido al contacto con la gente más desfavorecida, e incluso como un efecto secundario, pastores alcanzan una gran sensibilidad social. También, el contenido de la predicación cristiana deja beneficios sociales a familias descompuestas por el alcoholismo y la drogadicción. A la par, muchos colombianos encuentran en los grupos cristianos una plataforma laboral nada despreciable, gracias a los grupos de apoyo formados por estas iglesias. De forma más precisa, se documenta, con estudios de carácter académico, el aporte esencial de las iglesias evangélicas de Colombia a la paz, la justicia y la promoción social (Consejo Evangélico de Colombia, 2009). Incluso, frente a procesos decisivos

4 “Sin negar el valor profundo de la vida contemplativa, algunos movimientos renovadores corren el peligro de un espiritualismo exagerado, que se hace muchas veces más cómodo y menos arriesgado que una presencia comprometida. La imagen evangélica de la levadura no elimina la

obligación de que la luz brille y exista un testimonio público en la comunidad creyente” (López Azpitarte, 2003, p. 34).

como el pasado plebiscito por la paz en Colombia (02 de octubre del 2016), algunas iglesias cristianas, sobre todo de corte evangélico, subrayaron su apuesta por la paz y marcaron una diferencia con respecto al grupo de cristianos pentecostales que apoyaron el no (Moreno, 2016).

Todos estos matices obligan a no lanzar juicios precipitados y superficiales sobre las dinámicas de las iglesias cristianas en Colombia, sobre todo en asuntos relacionados con la participación del cristianismo en la política. No obstante, con base en estudios académicos, se asume la siguiente posición, como megatendencia identificable, aunque sujeta a discusión: los grupos cristianos en Colombia han carecido de sentido crítico, especialmente en asuntos políticos y económicos, en razón de una teología moralizante en asuntos sexuales y de una visión miope sobre economía política⁵.

Con respecto a la relación de los grupos cristianos con la política, dos sociólogos colombianos de la Universidad Nacional, expertos en estudios sobre los grupos cristianos de Colombia, formulan esta pregunta: “¿Por qué goza Uribe Vélez de tanta popularidad en el seno del movimiento evangélico y pentecostal?” (Beltrán y Quiroga, 2017, p. 209). Su respuesta aporta elementos justificativos a la apuesta interpretativa formulada:

Sin duda este es un asunto que demanda mayor indagación. Proponemos, sin embargo, algunas hipótesis de trabajo que pueden orientar investigaciones posteriores: 1) la identificación de los evangélico-pentecostales con la postura conservadora de Uribe Vélez en asuntos de moral, sexualidad y familia, afinidad que Uribe Vélez ha sabido capitalizar en las elecciones. 2) El carácter estratégico en términos electorales de apoyar su proyecto político, alianza que ha beneficiado particularmente a los esposos Castellanos y a la Misión Carismática Internacional. 3) La inclinación de la mayoría de los evangélico-pentecostales a la derecha del espectro político. Este fenómeno se relaciona con la satanización de la izquierda en el seno de este movimiento religioso. Hasta hoy, sus

fieles siguen asociando los partidos de izquierda con el comunismo ateo (que Uribe ha denominado ‘castro-chavismo’. 4) La simpatía de los evangélico-pentecostales con el estilo de Uribe Vélez para gobernar: autoritario y paternalista, similar en muchos aspectos al del ‘patrón de la hacienda’ [...] y al de los pastores de las mega iglesias. (Beltrán y Quiroga, 2017, p. 209)

La carencia de sentido crítico-social aparece ligada a una visión ideológica que impide analizar la situación actual de la economía del capitalismo neoliberal. Cualquier crítica a dicho sistema es calificada ahora como *castro-chavismo*. Lo delicado de esta etiqueta es que, bajo su amparo, se desatienden o se bloquean análisis agudos sobre la injusticia social y la búsqueda de una economía con rostro humano, puesta al servicio del bien común y no a la acumulación de la riqueza en manos de unos pocos. También la falta de este sentido aparece frente a un modelo comunicativo patriarcal y machista, que trata a los ciudadanos como niños sometidos a las órdenes del patrón y que, con ironía, combina un paternalismo melifluido (*mijitos*), con un autoritarismo contrario al diálogo y al debate abierto, propio de personas adultas en sociedades democráticas. En este punto, la religión sirve para fomentar personas dependientes y para favorecer un remedo de democracia.

La poca consciencia crítica es también una consecuencia del relativismo ético que debilita las convicciones, mientras promueve la incertidumbre y la inseguridad entre los jóvenes (Bauman, 2006), al hacerles creer que todo se vale. Este relativismo se percibe incluso en el ámbito religioso, en el que, con frecuencia, se dan manipulaciones personales y distorsiones ideológicas.

La falta de promoción de un cristianismo desconectado de la vida social, en gran parte, se explican porque la Iglesia jerárquica, con frecuencia, es intransigente ante los cambios de la sociedad y se escuda en coartadas como el miedo a la invasión del comunismo, por ejemplo. Este miedo no es reciente. Cuando en América Latina se abanderaron las luchas por la construcción de mejores condiciones de vida para el pobre y la superación del sistema capitalista neoliberal, la Iglesia romana se movilizó de manera incongruente contra estas iniciativas de cambio en el continente y contra la teología que las animaba. A

5 Se debe señalar también una pésima —pero estratégica— teología apocalíptica, que anuncia la inminencia del fin del mundo y genera una suerte de fatalismo sociopolítico en los creyentes. En efecto, ¿para qué luchar por transformar un mundo que pronto se va a acabar?

partir de estos esfuerzos por no perder el *statu quo*, la pastoral de la Iglesia se concentró en la doctrina y redujo la evangelización a la enseñanza de preceptos que poco suscitaron el compromiso social cristiano.

La falta de sentido crítico aparece en los temas de moral sexual y familiar. Basta señalar que la familia ideal promovida por esta visión (que atrevemos a calificar *moralizante*⁶), hace tiempo se cuestionó en Colombia como realidad de hecho. En efecto, los trabajos de la antropóloga Virginia Gutiérrez de Pineda (1964, 1968, 1973) sobre la familia en Colombia, en las décadas de los 50 y 60 del siglo pasado, evidenciaron que el país no tenía un solo modelo familiar. La autora estudió las prácticas de colombianos en cuanto a su organización y reveló cómo muchos hogares no seguían las exigencias del matrimonio religioso, por ejemplo, el solicitado por la Iglesia católica. Este dato histórico exigiría matizar cualquier afirmación según la cual los grupos de izquierda o los enfoques de género acabarían en la actualidad con los *valores* tradicionales del país, como la tradición, la propiedad, los valores familiares y la moral sexual. Además, no se puede dar por sentado que los grupos de izquierda tienen un enfoque de género abierto a todas las pretensiones que la teoría *queer* reivindica. ¿Acaso el comportamiento de la guerrilla en los pueblos y zonas que logró controlar no manifiesta justo lo contrario? ¿Cómo entender, en dichos lugares, la forma en que la guerrilla trata a homosexuales y lesbianas? La visión de la mayoría de los guerrilleros, campesinos colombianos de la Colombia profunda, es la más *conservadora* en asuntos sexuales y de género. En ese punto, campesinos-guerrilleros y cristianos conservadores estarían de acuerdo, al estar preocupados por los valores familiares, la propiedad y la tradición.

Este primer elemento de la interpretación muestra que la división en la que se encuentran los jóvenes encuestados (el 51,8 % aprueba una clase de ERE que aborde temas sociales) es quizás una expresión de lo

que pasa en el país. Los cristianos viven una realidad tan compleja que no permite dar una respuesta fácil a la pregunta sobre cuál es la articulación adecuada entre la fe cristiana y la vida social. La dificultad radica no solo, ni en primera instancia, en el carácter plural de las diversas opciones practicadas por los cristianos en Colombia, sino por otras razones de orden histórico y de orden teológico. Por ello, se harán algunas anotaciones sobre ambas razones, porque aportan significación a la interpretación. No obstante, a la dimensión teológica se le otorgará más importancia cuando se desarrolle, con mayor amplitud, en un apartado especial.

Fe y sociedad: una ojeada histórica

El reto que implica pensar de nuevo en la relación entre fe cristiana y sociedad en Colombia no puede soslayar la larga historia del rol de la Iglesia católica en esta sociedad. Las líneas que siguen no pretenden ser una prueba académica de análisis histórico, sino un *memento* sencillo, pero destacado, para introducir otro elemento en la búsqueda interpretativa: el peso de la historia y de la tradición. En esta historia, aunque también habría que introducir otros matices y evitar generalizaciones apresuradas, hay una huella imborrable, cuya influencia no se detiene hasta el presente: el estrecho vínculo entre Iglesia jerárquica y regímenes políticos.

Con respecto al período colonial, hasta la independencia, se sabe el papel que tuvo el papado en la justificación de la conquista y en la distribución de las tierras descubiertas en el Nuevo Mundo. Durante este periodo, figuras como Bartolomé de las Casas, Toribio de Mogrovejo, san Pedro Claver, ratificaron —en demostración, por contraposición— cómo la comprensión de la fe cristiana justificó el tratamiento inhumano a los indígenas por los conquistadores. La Iglesia católica aparece allí ligada a un sistema de colonización que encontró en la religión cristiana una justificación ideológica eficaz para satisfacer sus intereses.

Luego de la independencia de Colombia, las relaciones entre Iglesia y política se configuraron a la sombra de lo que ocurrió en Europa con la Ilustración y su movimiento emancipador. Que la segunda estrofa del himno nacional de la Nación tenga uno de

6 Se centra, de forma obsesiva, en condenar la diferencia en nombre de ciertos valores éticos calificados de absolutos. El moralismo es una forma desviada de comprender la dimensión ética de la fe cristiana, cuando ejerce una presión exagerada en las personas, mediante mecanismos de culpabilidad, que da un excesivo peso a la ley por encima de las circunstancias, mientras genera una conciencia angustiada y atormentada por el remordimiento. Su educación tiende a ser rigorista y temerosa.

los lemas de la Revolución francesa⁷, es síntoma de la influencia que los próceres de la independencia colombiana recibieron sobre las ideas libertarias que circularon en el Viejo Continente. Se sabe, además, la dura reacción de la Iglesia jerárquica frente a estos movimientos, en especial frente a la proclamación de los derechos humanos. Calificarlos de abominables es una señal reveladora de una Iglesia a la que le costó bastante trabajo “dejarse enseñar por la conciencia de la humanidad” (Geffré, 1984, p. 279) y que no supo interpretar, en términos evangélicos, la beligerancia en su contra por parte de la modernidad y la Ilustración.

El resultado de esta influencia liberal europea en Colombia fue la inclinación por parte de la jerarquía eclesiástica y de los fieles católicos hacia el partido político conservador. Las consecuencias de estas peripecias histórico-políticas son graves y dolorosas, como la expropiación de los bienes de la Iglesia, en especial de las comunidades religiosas, llevada a cabo por Tomás Cipriano de Mosquera, el asesinato de Jorge Eliecer Gaitán (1949) y el período de cruel violencia que le sucedió; en tiempos recientes, la vinculación y el apoyo de sectores conservadores de la Iglesia católica a partidos políticos como el uribismo y el rechazo del acuerdo de paz con la guerrilla colombiana de las FARC.

Estos datos someros muestran el desafío que implica volver a pensar la relación delicada entre fe cristiana y sociedad. La historia tiene un peso importante a la hora de postular algunas ideas renovadoras que conduzcan hacia una mayor coherencia con el proyecto del Evangelio y que permitan a la Iglesia y a sus fieles vivir la libertad espiritual y profética que les aporta su fe en Cristo.

La teología cristiana y su aporte al desafío postulado

En las líneas anteriores, se mencionaron elementos teológicos relacionados con la moral fundamental, la moral social, la teología política, entre otros. No puede ser de otra manera, puesto que se trata de pensar la vida de fe o el estilo de vida cristiano dentro de un contexto socioeconómico específico, como el colombiano. La teología y sus diferentes disciplinas —la moral social,

en especial— tienen bastante que aportar a la hora de renovar la forma de entender la articulación entre fe y sociedad. Por esta razón, las líneas que siguen presentan consideraciones teológicas susceptibles de nutrir la interpretación de este capítulo.

Raíz de cualquier forma de cristianismo: la encarnación del Verbo

La primera aseveración es la siguiente: ser cristiano significa reconocer que, en la persona de Jesús de Nazaret, tal como narran los evangelios, se revela el rostro de Dios. Dicho de otra manera, lo que caracteriza al cristianismo es la afirmación según la cual la vía para conocer a Dios es Jesús. El cristianismo presenta como absoluta novedad y singular característica el reconocimiento de Jesús como el hijo de Dios. En el Hijo, se sabe qué quiere el Padre del ser humano y, sobre todo, qué amor tiene hacia sus criaturas. La famosa expresión del evangelista Juan lo dice con contundencia: “Quien me ha visto a mí, ha visto al Padre” (Jn 14:9).

Este misterio de la encarnación aparece como una fuente luminosa de reflexión y de acción. A Dios no se le encuentra fuera de la historia, fuera de la vida; es más, se le halla en lo humano, tal como fue Jesús. El evangelista Juan, quien pareció el más espiritual (como un águila que vuela por las fronteras celestiales, como se entiende a veces el famoso símbolo del cuarto Evangelio), deja esta oración en los labios de Jesús: “Padre, no te ruego que los saques del mundo, sino que los libres del mal” (Jn 17:5). Es, en el corazón de la historia y de sus acontecimientos, donde Dios se deja encontrar, así como los primeros cristianos hallaron a Jesús, para su sorpresa, en Galilea: “¿No es éste el carpintero, el hijo de María, y hermano de Jacobo, José, Judas y Simón? ¿No están sus hermanas aquí con nosotros?” (Mc 6:3). Con esas palabras, la gente de Palestina del primer siglo expresó la experiencia inaudita de sentir que Dios estaba en el corazón de sus vidas, como un vecino cualquiera.

Si tal es el régimen cristiano —un orden de encarnación—, queda abolida toda tentación de fuga de la vida social, gracias a la experiencia cristiana de Dios. Se excluye cualquier intento de neutralidad ficticia que permita al discípulo de Jesús permanecer indiferente ante los acontecimientos de la historia, como la política, la economía, la paz, la guerra, la ecología, la cohesión

⁷ “Pero este gran principio: ‘el Rey no es soberano’, resuena, y los que sufren bendicen su pasión” (Sindici, 1899, s. p.).

social, el salario, la educación, los derechos humanos, la huelga, la minería, los impuestos, el sindicalismo, la ciencia. Según la expresión de González-Carvajal Santabábara (2010a), “podríamos decir que insertarse en el tejido social mezclándose con los demás ciudadanos es casi ‘de institución divina’” (s. p.).

De la encarnación del Verbo brota una teología humilde y dialógica

La encarnación del Verbo implica una realidad que los gnósticos de todos los tiempos tienen dificultad en aceptar: Dios no desprecia lo humano, Dios no se avergüenza de la carne y de la fragilidad humana, hasta el punto de asumirla por completo. Esta es la razón por la cual el cristianismo exhibe una actitud de acogida de las culturas y de sus riquezas, sin dejar de cuestionar sus desviaciones, pero siempre en una posición dialógica y empática hacia los valores humanos que hay en los pueblos. Una de las consecuencias de esta actitud es que nunca la teología se ha hecho a espaldas de las culturas, sino mediante el uso de su lenguaje, sus esquemas de pensamiento, sus metodologías.

Orígenes, para interpretar la Biblia, se valió del método alegórico que desarrolló el judío Filón, en la ciudad de Alejandría. San Agustín no dudó de recurrir a la retórica de Cicerón para enseñar a los predicadores cristianos cómo hacer una buena homilía. Santo Tomás no vaciló en utilizar el arte de la lógica aristotélica y su pensamiento metafísico, para elevar la teología hacia un estatuto científico. El teólogo luterano Karl Barth pregonó el lema de hacer teología con el periódico en una mano y la Biblia en la otra. El Concilio Vaticano II reconoció el aporte que la Iglesia recibe, incluso de quienes no creen en Cristo, en el documento *Gaudium et spes*, donde se estudia el puesto de la Iglesia en el mundo actual.

De todo ello, se encierra una enseñanza fundamental, formulada en términos provocadores: no se puede entender a fondo el asunto del *extractivismo* minero en Colombia si se recurre solo a la lectura de la carta de san Pablo a los romanos. Dicho de otro modo, la dificultad para pensar la articulación entre la fe y los conflictos que presenta la sociedad colombiana supone un diálogo con las ciencias humanas, sociales y naturales que brinde a los cristianos información adecuada para tomar postura ante tantos problemas difíciles, como la

economía neoliberal o la política. Situarse desde la fe ante esos inconvenientes y evitar las moralizaciones, los juicios superficiales o la huida, implica este esfuerzo de conocimiento. Sería presuntuoso —cuasi mágico— limitarse a invocar la luz del Espíritu Santo para tener una palabra pertinente en los debates sociales contemporáneos. Mucho más que, en dichos debates, en la nueva plaza pública (ágora) de las sociedades actuales, los cristianos, si quieren hacerse oír, no podrán esgrimir argumentos de fe, que los demás no entienden por no ser cristianos o creyentes. Si no se acepta el reto del pluralismo cultural, resultaría imposible la presencia pública de los cristianos.

Pero, ¿por qué los cristianos pueden acoger los análisis de las ciencias, en particular de las ciencias sociales? Arriba se aduce el régimen de encarnación como criterio. ¿Qué quiere decir? El cristiano puede discernir en los análisis científico-sociales —no elaborados por científicos cristianos— la presencia de Dios. ¿Cómo? Al llevar a cabo un trabajo de reflexión hermenéutica, en el que dialoguen los resultados académicos con el Evangelio de Jesús de Nazaret. Ese cruce, esa *correlación* (P. Tillich), es la vía que tienen los cristianos para identificar qué tiene concordancia con el proyecto de Jesús. Este proceso corrobora que no ocurre fuera de la historia, en este caso de las ciencias sociales, donde el cristiano halla la presencia de Dios. No de forma automática o inmediata, sino después del diálogo entre los datos de las ciencias sociales y el proyecto del Reino de Dios, tal como lo anuncia Jesús. Es una larga pero apasionante tarea, que haría de los cristianos personas interesadas en informarse, con rigor, sobre los asuntos sociales del país.

Problemas de la sociedad colombiana repensados desde la teología

La sociedad colombiana actual se polariza en posiciones extremas sobre varios temas, alrededor de los cuales los cristianos se dejan cooptar con facilidad. La religión cristiana resulta instrumentalizada, tanto por corrientes de derecha como de izquierda⁸. Si se quiere asumir el reto de repensar, desde la teología,

8 No obstante, como se ha visto en las megatendencias, la instrumentalización la realizan, con mayor éxito, los partidos inclinados a la derecha en el espectro político colombiano.

la relación entre fe y vida cristiana en el país, hay que fortalecer la lectura crítica de la realidad desde la fe, la cual ofrezca a los cristianos mayor lucidez a la hora de tomar decisiones. El miedo, la defensa intolerante de valores como la propiedad privada o la moral sexual, no ayudarán a cultivar el arte de discutir sin disputas y sin odios. Posturas de estas no permitirán a los cristianos pensar con serenidad, ni aportar el rico aliento de su fe en Cristo a la marcha de la nación. Los temas que siguen están en la agenda de cualquier empresa teológica —y educativo-religiosa— en Colombia, que esté decidida a contribuir a dar respuesta al desafío de articular religión y temas sociales, vida cristiana y sociedad. Se habla de *eficacia*, porque esta empresa tendrá que ser movilizadora, activa, como subraya la profesora canadiense Martha Wiebe (2018), a partir de una perspectiva social: “Hope grounded in collective action gives us the possibility of not only envisaging but also moving towards a better world. Hope without activism atrophies into delusion” (p. 140).

Cristianismo y economía neoliberal

Este es quizás uno de los temas más álgidos, como lo recuerdan las reflexiones arriba. Una teología capaz de contribuir al debate en la escuela y en el colegio, a través de la clase de ERE, deberá profundizar temas tan claves como la propiedad privada, las causas de la pobreza y la desigualdad social, la mercantilización de la salud y la educación, los planteamientos de la moral social católica con respecto al mercado, el pecado estructural, la corrupción y sus causas profundas, la justicia social, el comercio internacional, la economía solidaria, los sistemas económicos y políticos, como el capitalismo, el socialismo, la economía social de mercado, entre otros.

La lista podría sorprender a primera vista, pero son los temas abordados de forma ordinaria en la actualidad por la Doctrina Social de la Iglesia católica. El tratamiento de estos temas contribuiría a deshacer ciertas posturas ideológicas que no quieren que se piense, con crítica, el sistema económico actual. A manera de ejemplo, se presentan dos aspectos:

1. Una profundización en torno a la *propiedad privada* esclarecería que la Iglesia no está en contra de ella y que la considera un derecho natural. A su vez, dejaría clara la importancia de los

siguientes temas: sobre toda propiedad privada grava una hipoteca social (Pablo VI, Juan Pablo II y papa Francisco, 2013); el principio con el cual la Iglesia orienta su visión de la economía es *el destino universal de los bienes*; la propiedad privada tiene una función social; es un medio, pero que el fin es el bien común (algunos santos de la Iglesia se atrevieron a decir al rico: “Lo que te sobra es de los pobres”). Dada la codicia humana y el endiosamiento del dinero, sería ingenuo absolutizar la propiedad privada como criterio único de construcción de la economía.

2. Una profundización de la moral social de la Iglesia en torno al *capitalismo* actual (que los especialistas califican con los adjetivos *financiero* e *informacional*) impulsaría a realizar distinciones que enriquecerían las discusiones y ayudarían a mirar la realidad con ojos más lúcidos y críticos. Es innegable:
 - a. Que el *capitalismo*, con su principio básico de *libertad de mercado*, surgió como “un sistema apto para generar riqueza, pero torpe para distribuirla” (Sols Lucia, 2013, p. 72).
 - b. Que la Iglesia católica no está contra del sistema de mercado, sino contra su mal funcionamiento, “contra la búsqueda del máximo beneficio como corruptora de la vida económica y contra el ansia de ganar dinero que corrompe a las personas” (González-Carvajal Santabárbara, 2010b).
 - c. Que la fe cristiana invita a pensar el problema desde la postura de los más pobres y desfavorecidos del sistema; es decir, desde la situación de casi mil millones de personas que están hoy en la miseria en el mundo.
 - d. Que la Iglesia no está de acuerdo con el capitalismo ni con el socialismo, sino con una *economía social de mercado*, en la que el Estado no está ni ausente (como en el capitalismo), pero tampoco omnipresente (como en el socialismo).

La teología cristiana tiene, pues, herramientas indispensables en su discurso para repensar este problema fundamental de la economía colombiana. Debido a que la encuesta se realizó en colegios católicos, es

útil recordar que el magisterio del papa Francisco tiene una mirada especial sobre la economía, en la cual pueden beber los profesores de una ERE confesional católica, para ventilar estas temáticas. La perspectiva teológica del sumo pontífice hunde sus raíces en suelo latinoamericano argentino, donde la conocida *teología del pueblo* lo impregnó durante su formación al sacerdocio. Los cristianos católicos se hallan ante un pensamiento magisterial más crítico sobre una *economía que mata*⁹ y son empujados a documentarse con rigurosidad, como el papa expresa en diálogo con economistas y sociólogos contemporáneos.

Desde este último punto de vista, es fundamental que los docentes de ERE brinden información a los estudiantes sobre realidades crudas de Colombia, como la distribución de la propiedad de la tierra o las diferencias salariales¹⁰, las condiciones de salud de los más pobres, los índices de educación y de acceso a la educación superior. Esta estrategia, junto con un profundo conocimiento de la vida y opciones de Jesús (que nació en un pesebre), además de la vida de santos, como san Juan Bautista de La Salle, san Francisco de Asís o san Jerónimo, ayudarían a crear una sensibilidad cristiana sin la cual no hay argumento contra la mentalidad capitalista, que se apoya en la necesidad humana de autoafirmarse, en este caso, mediante la posesión y el consumismo, indiferentes ante la miseria del hermano necesitado.

Cristianismo y política

Hay que diferenciar entre *política partidista* y *política*. Los laicos están en la obligación, según la Iglesia católica, de asumir la tarea de participar, de modo activo, en las luchas democráticas por el poder político, porque, desde sus instancias, se requiere dar otro rumbo al país, al enfocar la política hacia el bien común. La

Doctrina Social de la Iglesia califica ese trabajo de heroico, dada la corrupción existente en este ámbito. Abandonar o ausentarse de ese escenario es una falsa salida de graves consecuencias. Pero, para participar, los cristianos necesitan un sentido más práctico, al saber que la política es el arte de lo posible. ¿No podría la clase de religión contribuir a formar líderes políticos con talante sensible hacia el bien común?

De manera infortunada, la participación de los cristianos, en este ámbito de la política, se concentra casi con exclusividad en la lucha contra temas sexuales y bioéticos o en la defensa de privilegios adquiridos, como la exención de impuestos y demás asuntos que desvían las energías que podrían encausarse en la injusticia social, la lucha contra la corrupción, el narcotráfico y las bandas criminales, la educación para todos. Los cristianos aparecen como gente preocupada por imponer a la sociedad reglas de moral sexual o de bioética, pero no están tan interesados por asuntos graves de la economía, la justicia y la equidad.

La participación en la política partidista de los cristianos debe arrancar de un punto básico: la sociedad colombiana es una sociedad plural, laica, que ya no admite, de hecho, los principios cristianos en materia sexual y bioética como norma reguladora de la sociedad entera. Pasó el régimen de cristiandad. Si los cristianos no aceptan ese hecho, predicarán de forma estéril en un terreno moral donde ya perdieron la batalla. Lo que está en juego es la “legitimidad de la ‘voz pública’ de la religión en la sociedad democrática colombiana” (Sánchez, 2016, p. 131). La tarea sabia, en esos asuntos, debería concentrarse en formar a quienes se dicen cristianos o quieren serlo y ofrecerles una sólida formación en la ética sexual cristiana, sin pretender que dicho sistema de valores tenga que regir a todos los ciudadanos colombianos. ¡Hay que abandonar esa ilusión ingenua con realismo! Al respecto, cabe preguntarse con seriedad: ¿por qué la Iglesia colombiana no instaaura un proceso de iniciación cristiana que implique mínimo tres años de formación antes del bautismo? ¿Por qué se vende tan barata la gracia bautismal?, es decir, ¿mediante dos conferencias o tres —cada una de una hora— como condición para recibir el bautismo? ¿No es allí, y no en el senado, la cámara, las alcaldías o los consejos municipales, donde se debe enseñar con contundencia la moral sexual cristiana?

9 Véase una entrevista al papa Francisco, que sus autores (Tornielli y Galeazzi, 2015) convirtieron en libro (*Papa Francisco. Esta economía mata. El capitalismo y la justicia social*). Allí se ventilan temas como la acusación de comunista que el papa padece por parte de sus detractores; lo que muestra hasta dónde llega este debate y su dificultad.

10 Sobre esta desigualdad salarial, se mencionan dos ejemplos. Por un lado, el jefe de Ecopetrol de Colombia gana más de 60 millones de pesos mensuales; por otro lado, hay una enorme dificultad en el país para subir solo 30 mil pesos al salario mínimo cada año (Rugeles, 2015).

Hay que subrayar un punto clave: los cristianos tendrían que elaborar un agudo sentido crítico ante el clientelismo del que son víctimas. El fenómeno es estudiado por sociólogos y teólogos del país, como Cepeda van Houten (2007) y Beltrán (2013), el cual no es fácil abordarlo por la pasión que despierta. Sin embargo, como se planteó, con una sólida información se abren debates abiertos y serenos. Una condición sin la cual tales debates no pueden desarrollarse es la eliminación decidida de falsos objetivos en la ERE como pretender una total clarificación de los temas, que un grupo convenza a otro o que se uniformicen las opciones. Las vías de participación en política son múltiples y las opciones son variadas. Lo que cuenta es que esos debates, como objetivo genuino, se propongan y promuevan que los participantes se respeten y aprecien, se consideren interlocutores válidos los unos a los otros.

El aporte más significativo para pensar la relación entre fe y política, desde el punto de vista teológico, lo proporciona la *dimensión comunitaria* de la experiencia cristiana. En este punto, la política de la que se habla no es de tipo partidista, sino una más amplia: la condición del ser humano que vive en sociedad y aprende a vivir con los demás. Ahora bien, en el cristiano, esta dimensión antropológico-política se concretiza en su participación dentro de una comunidad creyente, donde adquiere sensibilidad, valores y razones para vivir en una sociedad civil en la que sus obras de fe deben brillar como una luz. La teología llama la atención sobre la urgencia de construir una teología de la vida comunitaria, capaz de luchar contra la privatización de la fe y el escapismo espiritualista, mientras ayude a discernir, con perspicacia, el clericalismo, el emotivismo afectivo y cualquier forma colectiva que tienda hacia el aislamiento o la evasión.

El objetivo es formar comunidades pequeñas, como exigen los documentos eclesiales latinoamericanos (en particular el *Documento de Aparecida*), donde se experimente la vida de fe como una vida comunitaria, que celebra la presencia de Jesús y se compromete, más allá de lo litúrgico, en procesos socioeconómicos solidarios que transformen la sociedad desde abajo. La famosa *revolución desde abajo* es el medio para conformar ciudadanos capaces de ejercer veedurías ante los gastos del erario público, de sentir la ciudad como su casa y de respetar, por su sensibilidad social,

las reglas mínimas de convivencia en los conjuntos residenciales, en la vía pública. Allí la fe cristiana tiene un potencial que, con honestidad, se desaprovecha.

La clase de ERE no está llamada a construir esas comunidades de fe en la escuela —aunque la cuestión debería pensarse con más cuidado—, porque es una tarea propia de la catequesis. No obstante, la clase de ERE podría mostrar a los niños y a los jóvenes cómo la fe cristiana insta en los creyentes valores que contribuyen en la construcción de una sociedad más justa y solidaria. La revolución de lo pequeño, de las cosas pequeñas, pero con una influencia grande, transformaría la sociedad colombiana.

¿Por qué? Porque en la teología está claro que no hay posibilidad de transformación social sin conversión personal. La experiencia demuestra que quienes se aventuran en procesos sociales, sin una sólida experiencia espiritual personal, son devorados por los antivalores que gobiernan a la sociedad y que se infiltran en las acciones de compromiso social de los cristianos. Su presencia se detecta en los afanes de protagonismo, en la falta de perseverancia, en la falta de grandeza para superar los conflictos y continuar hacia adelante, en la tentación de fatalismo. Solo una sólida vivencia comunitaria, en la que se alimente y fortifique el encuentro personal y comunitario con Jesús, garantizaría la formación de ciudadanos y cristianos comprometidos, quienes sabrían articular su fe a los problemas sociales de su contexto.

Cristianismo y paz

Son cuantiosos los temas sociales que aquejan a la sociedad colombiana y sobre los cuales los profesores de ERE (no porque tengan un plan político preciso) deberían debatir en sus clases. Entre esos temas destacan el narcotráfico, la crisis ambiental, la minería, la salud de los pobres, el individualismo y la destrucción del tejido social. Sin embargo, la guerra y la violencia son el flagelo que más azota a los colombianos desde hace más de 50 años. El mundo se sorprendió ante los resultados que obtuvo el plebiscito que proponía a los colombianos, en octubre del 2016, ratificar el acuerdo de paz con las guerrillas de las FARC. ¿Cómo entender que la jerarquía de la Iglesia católica no invitó a votar por el *sí* y que, por causa de la propagación de una falsa amenaza sobre ideas de género y de invasión de castro-chavismo, se logró convencer a un elevado

número de cristianos a votar por el *no*? Hay que dejar claro que hubo manipulación de la información, que se mintió y se engañó a los electores con falsas ideas, pero eficaces, que contribuyeron a ese resultado negativo y que las jugadas sucias fueron de parte y parte, aunque no con la misma proporción.

Sin embargo, dicho esto, es necesario formular preguntas teológicas en torno a la violencia y a la paz como las siguientes: ¿por qué algunos cristianos que se dicen discípulos de Jesús piensan que la violencia es el método adecuado para resolver los conflictos? ¿Se debe aún justificar la teoría de la guerra justa?¹¹ ¿Acaso el Evangelio de Jesús justifica la solución de los conflictos armados con más violencia militar? ¿Si no es así, en donde radica la distorsión de la fe cristiana que se asocia a posturas que buscan en la fuerza de las armas y no en el diálogo el final de los conflictos? ¿Cómo propiciar que la teología del perdón y la reconciliación tengan efectos sociales en la vida de la sociedad colombiana? ¿Cómo la fe cristiana ayudaría a las víctimas del conflicto armado para recuperar su dignidad humana pisoteada y resquebrajada por tanta violación de sus derechos humanos? ¿Qué luz ofrece la fe cristiana en Dios crucificado a las víctimas de la guerra en Colombia?

El análisis de cualquier tratado sobre la paz en los libros de la Doctrina Social de la Iglesia católica ofrece otros aspectos que introducirían elementos de análisis sobre la violencia, la paz y la solución de los conflictos que aquejan al país, en particular ahora con el Ejército de Liberación Nacional (ELN), en la zona del Catatumbo, y la violencia generada por las bandas criminales asociadas al narcotráfico y al paramilitarismo. Uno de esos elementos está en la distinción de los tipos de violencia, cuyo análisis y tratamiento exige matizaciones y esmero en sus apreciaciones. El profesor José Sols Lucia (2013), por ejemplo, identifica estos tipos de violencia: *estructural* (sistemas económicos injustos), *represiva* (las dictaduras), *revolucionaria* (la justificación del tiranicidio), *bélica* (la teoría de la guerra justa).

En consonancia con lo que se expresó, una de las vetas pedagógicas para tratar en la clase de ERE este

tema tan delicado, subrayaría la existencia de una mina de recursos teórico-prácticos, que el profesor de religión hallaría en los actuales *estudios de paz*. Los centros de investigación de alto nivel se multiplican en el mundo y las propuestas que de ahí surgen son ricas y poseen un rigor académico nada despreciable. En la misma Universidad de La Salle, Bogotá, el Doctorado en Educación y Sociedad, mediante la línea de investigación Políticas Públicas, Calidad de la Educación y Territorio, desarrolla una temática sobre la paz bajo este nombre: *Paz y reconciliación para el desarrollo territorial*. La doctora Esperanza Hernández, especializada en estos temas, anima esta investigación con una profundidad y actitud que hablan por sí solas de la apuesta decidida por una sociedad colombiana en paz, en especial dentro las zonas rurales.

Orientaciones pedagógicas

A continuación, se muestran siete perspectivas axiológicas sobre las cuales la clase de religión insistiría, con el fin de contribuir a una mejor articulación entre cristianismo y sociedad. Ellas refieren a valores humanos, pero que la ERE tendrá que colorear con matices que la experiencia cristiana les imprime. Su breve descripción subraya, en particular, el aporte que ofrece la religión en Colombia a la construcción de la paz.

1. Educar en el diálogo

Como consecuencia de un estilo de vida influenciado por la virtualidad, el contacto real humano se debilita. La gente está cada vez más *conectada*, pero no está más comunicada. En una perspectiva pedagógico-dialógica, la clase de religión ha de promover el encuentro, suscitar la confrontación serena, enseñar con tenacidad y perseverancia el arte de *discutir sin disputarse* y de tomar tiempo para escuchar, con empatía, la diferencia.

2. Educar en la coherencia

¿Cómo es posible que las relaciones sociales sean tan violentas, haya tanta desigualdad e injusticia, cuando la mayoría de la población colombiana dice ser creyente? La interpretación muestra que una de las causas de esta realidad es la *desconexión* entre fe

11 Véase el artículo de prensa digital en el que Alfredo Barahona (2016) recoge la expresión del papa Francisco: "Que la Iglesia abandone la 'guerra justa'", para disertar sobre este fenómeno.

y praxis. La educación en la coherencia busca recuperar la dimensión ética del cristianismo al superar el ritualismo vacío y la fragmentación interior que divide a las personas, cuando las hace llevar dobles vidas.

3. Educar en la misericordia

Esta virtud cristiana, bien entendida, lleva a descubrir el sufrimiento humano injusto e inocente, con la intencionalidad de transformarlo. La clase de educación religiosa debe generar estrategias que permitan a los jóvenes entrar en procesos de fuerte interpelación por el sufrimiento de los más pobres.

4. Educar el sentido crítico desde el Evangelio

La ERE, como espacio privilegiado para *leer los signos de los tiempos*, debe brindar referentes que permitan al estudiante contrastar el entorno que lo rodea con el proyecto de Jesús.

5. Educar en la justicia

La justicia es un valor central de todas las religiones. En el marco de la tradición cristiana, es uno de los valores que definen el proyecto del Reino de Dios: “Tu Reino es justicia, tu reino es paz” (Sl 71). Recuperar la justicia es la vía privilegiada para articular fe y sociedad.

6. Educar en la utopía

Educar en la utopía significa educar en la esperanza. La clase de educación religiosa debe reflexionar y dialogar los sueños de Dios y los sueños de los jóvenes. En una sociedad donde la utopía parece malherida y donde el cansancio vital se difumina, la religión aparece como impulso renovador para construir otro mundo posible según Dios.

7. Confluir en la paz

La justicia y la paz se besan (Sl 85:10). El aporte principal de la ERE a la construcción de la paz está en esta perspectiva: sin justicia social, no puede haber paz duradera. La paz que promueve la ERE no es solo la ausencia de guerra, ni mucho menos la ausencia de conflictos de intereses; comienza en el interior, se

prolonga en las relaciones respetuosas con los demás, se concretiza en un orden social justo y desemboca en la paz con la naturaleza.

Conclusión

La interpretación que se acaba de proponer se focalizó en un dato estadístico arrojado por la encuesta de la investigación: el 51,8 % de los estudiantes considera oportuno que la clase de religión trate temas relacionados con la vida social del país. ¿Qué quiere decir eso?, ¿cómo leer este dato? Se evitó una mirada que privilegiara lo cuantitativo. Con tal perspectiva, por interesante que sea, se corre el riesgo de limitarse a destacar los avances estadísticos en el tema. Al respecto, en el semillero de investigación que promovió esta investigación, algunos estudiantes hicieron, un par de años atrás, un pequeño ejercicio: preguntar a un grupo de adultos mayores (la mayoría octogenarios) si toleraría que sus profesores de religión (durante los años 40 y 50 del siglo pasado, cuando cursaban su bachillerato) hablasen de política en sus clases. Todos, sin excepción (se formuló la pregunta a 28 personas) respondieron que no¹². Hoy, tres generaciones después, la encuesta revela un porcentaje que supera la mitad de los estudiantes. Hay, pues, un avance en la comprensión del problema sobre la relación entre fe cristiana y sociedad que no hay que olvidar.

Se prefirió enfocar la interpretación bajo la forma de un desafío, puesto que este avance es un dato real, el *quid* del asunto reposaría en una reflexión que ayude a los profesores de ERE a asumir ese reto en sus aulas. La interpretación se encaminó a partir de un análisis de la complejidad del cristianismo y sus dinámicas en Colombia, a partir de las cuales se establecieron dos megatendencias en torno a la forma como los cristianos colombianos piensan la relación entre fe cristiana y sociedad. Tanto en los católicos, como los evangélicos y pentecostales, se postuló la necesidad de una reflexión más crítica sobre las

12 Esta respuesta no resulta tan significativa cuando se recuerda, en la historia, la violencia y la participación abierta en la política de ciertos obispos de la época, quienes daban a los católicos por quién votar. Uno de ellos, incluso, legitimó, durante la época de la violencia (1949-1958), la muerte de un ciudadano de pertenencia política liberal.

consecuencias que tendría la propuesta de Jesús sobre la vida social del país.

El apoyo de la interpretación en datos recientes sobre la vida de la Iglesia católica y las dinámicas políticas de los grupos cristianos permitió ir al núcleo central del cristianismo, a saber, la *encarnación*. Desde ahí, se mostró la imposibilidad que tuvo un discípulo de Jesús para convertir su fe en un lugar de escape de la realidad histórica y social en que practica su fe. Además, se mostró una consecuencia radical de esta ley de encarnación que caracteriza al cristianismo: la necesidad de un diálogo con las ciencias sociales, como vía indispensable para que los cristianos propongan una palabra legítima en la plaza pública. Para finalizar, se presentaron reflexiones, más provocadoras que sistemáticas, sobre tres temas delicados sobre los cuales una auténtica articulación entre fe cristiana y sociedad en Colombia tendría, los cuales son la economía, la política y la paz.

La investigación revela entonces que favorecer la comprensión de cuestiones y problemas sociales es una posibilidad y un deber de la actual clase de religión en la sociedad colombiana. La interpretación ofrecida indica que la tarea no es nada fácil, pero tampoco es imposible. La vía privilegiada, desde un punto de vista didáctico, sugerida por la interpretación, implica en el profesor de religión la decisión de entrar en diálogo con las ciencias sociales para informarse sobre asuntos que sobrepasan sus competencias, pero sobre los cuales necesita una información amplia y crítica para generar debates serenos y bien documentados.

Antes que nada, el capítulo dejó entrever la necesidad del profesor de ERE (sobre todo del profesor católico que enseña una ERE confesional) de poseer un esmerado conocimiento de la Doctrina Social de la Iglesia y de la actual *moral social*. Estos conocimientos son necesarios para satisfacer la exigencia de los jóvenes de una clase de ERE abierta a los problemas sociales. En esa línea, el diálogo con las ciencias sociales aportaría al profesor no solo herramientas teóricas, sino caminos pedagógicos y didácticos elaborados, por ejemplo, por los estudios en educación de la *pro-socialidad* o de la formación en *servicio comunitario* (Martí Vilar, 2010; Roche Olivar, 2010; Markus, 2013). La ventaja de estos aportes es que no solo contribuyen a un tratamiento teórico de los temas, sino que apunta

a otra exigencia, señalada en la encuesta con relativa fuerza porcentual: la clase de religión debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad.

Lejos de una pretensión ilegítima de zanjar, con palabra definitiva, los graves problemas que levanta la consideración de la relación entre fe cristiana y sociedad, este capítulo es un aporte reflexivo que asumió, con seriedad, lo que la investigación evidenció: los jóvenes, aunque un poco más de la mitad, desean una clase de ERE nueva, dialogante y movilizadora. Los análisis interpretativos revelaron la complejidad de la tarea, pero, al mismo tiempo, insinuaron la vitalidad que recobraría esta clase si entra en diálogo con otras disciplinas que le aporten luz y criterios para ejercer el discernimiento cristiano ante tantos problemas sociales acuciantes. De seguro así, la ere contribuiría a disipar la imagen terrible de un cristianismo descrito con tristeza por el ensayista francés Jean Guéhenno, en estos términos: “Esa cofradía de los ausentes”.

Referencias

- Barahona, A. (2016, 24 de diciembre). Francisco: que la Iglesia abandone la “guerra justa”. No hay guerras sin armas. *Periodista Digital*. <https://www.periodistadigital.com/religion/opinion/2016/12/24/francisco-que-la-iglesia-abandone-la-guerra-justa-iglesia-religion-dioa-jesus-papa-francisco-juan-xxiii.shtml>
- Bauman, Z. (2006). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Beltrán, W. M. (2013). Política, cristianos y diversidad religiosa en Colombia. *Razón Pública*. <https://www.razonpublica.com/index.php/politica-y-gobierno-temas-27/3715-politica-cristianos-y-diversidad-religiosa-en-colombia.html>
- Beltrán, W. y Quiroga, J. D. (2017). Pentecostalismo y política electoral en Colombia (1991-2014). *Colombia International*, (91), 187-212.
- Benedicto XVI (2005, 25 de diciembre). *Deus caritas est. Sobre el amor cristiano* [carta encíclica]. Ciudad del Vaticano. http://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/encyclicals/documents/hf_ben-xvi_enc_20051225_deus-caritas-est.html

- Cepeda van Houten, Á. (2007). *Clientelismo y fe dinámicas políticas del pentecostalismo en Colombia*. Editorial Bonaventuriana.
- Conferencia Episcopal de Colombia (2020). Evangelización de lo social. <https://www.cec.org.co/evangelizacion-de-lo-social>
- Consejo Evangélico de Colombia, CEDECOL (2009). *La acción social de las Iglesias Evangélicas en Colombia*. CEDECOL.
- De Roux, F. (2018). *La audacia de la paz imperfecta*. Editorial Ariel.
- Francisco (2013). *Evangelii gaudium* [exhortación apostólica]. Ciudad del Vaticano. http://w2.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html
- Geffré, C. (1984). *El cristianismo ante el riesgo de la interpretación. Ensayos de hermenéutica teológica*. Cristiandad Editores.
- González-Carvajal Santabárbara, L. (2010a). *Ser cristianos en un estado laico. Presencia pública de los cristianos* [conferencia]. Encuentro de Formación para la Misión, Zaragoza, España. <http://vincentians.com/es/ser-cristianos-en-un-estado-laico-04-presencia-publica-de-los-cristianos/>
- González-Carvajal Santabárbara, L. (2010b). *El hombre roto por los demonios de la economía. El capitalismo ante la moral cristiana*. Editorial San Pablo.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1964). *La familia en Colombia. Trasfondo Histórico*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1968). *Familia y cultura en Colombia. Tipologías, funciones y dinámica de la familia. Manifestaciones múltiples a través del mosaico cultural y sus estructuras sociales*. Universidad Nacional de Colombia.
- Gutiérrez de Pineda, V. (1973). *Función y cambio de la familia en Colombia*. Asociación Colombiana de Facultades de Medicina.
- López Azpitarte, E. (2003). *Hacia una nueva visión de la ética cristiana*. Editorial Sal Terrae.
- Markus, M. E. (2013). *El vibrar de las narrativas en mediación*. Paidós.
- Martí Vilar, M. (2010). *Razonamiento moral y prosocialidad. Fundamentos*. Editorial CCS.
- Moreno, P. (2016, 02 de noviembre). La otra cara de las iglesias evangélicas en Colombia. *Protestante Digital*. <https://www.protestantedigital.com/actualidad/40657/la-otra-cara-de-las-iglesias-evangelicas-en-colombia>
- Roche Olivar, R. (2010). *Prosocialidad. Nuevos desafíos*. Editorial Ciudad Nueva.
- Rugeles, G. (2015, 05 de marzo). Los 10 salarios más altos de Ecopetrol en época de crisis. *Las 2 Orillas*. <https://www.las2orillas.co/los-10-salarios-mas-altos-de-ecopetrol-en-epoca-de-crisis/>
- Sánchez, J. J. (2016). Religión pública, derechos humanos y democracia. En S. Rodríguez Rodríguez, A. Quevedo Rodríguez y C. Fajardo Pedroza (Eds.), *La religión y lo público: un reto* (pp. 127-167). Editorial Bonaventuriana.
- Sindici, O. (1899). *Himno nacional de la república de Colombia* [canción]. Colombia.
- Sínodo de los Obispos (2018, 27 de octubre). *Documento final* [documento], Ciudad del Vaticano. <http://press.vatican.va/content/salastampa/it/bollettino/pubblico/2018/10/27/0789/01722.html>
- Sols Lucia, J. (2013). *Cinco lecciones de pensamiento social cristiano*. Editorial Trotta.
- Tornielli, A. y Galeazzi, G. (2015). *Papa Francisco. Esta economía mata. El capitalismo y la justicia social*. Ediciones Palabra.
- Wiebe, M. (2010). Social Work, Social Justice, and Religion. A Personal Perspective. *Canadian Social Work Review*, 27(1), 139-142. <http://www.jstor.org/stable/41669928>

Capítulo 9. Educación religiosa escolar y evaluación

Roger Andrés Arias Angarita
Diana Paola Rico Ballesteros
José María Siciliani Barraza

Conviene mantener separadas las funciones de mirar hacia delante con actitud formativa, y mirar hacia atrás con actitud sumativa.

Robert Stake. *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*

'No os canséis', dice el investigador a sus pupilos; 'no temáis rehacer el anteproyecto', vuelve a repetirles. Los tutoriados miran al maestro con recelo pues aún no comprenden o no saben de la luz que saca a flote con cada tachadura.

Fernando Vasquez Rodríguez. *Pensar en aforismos. Meditaciones para estimular el espíritu*

Introducción

Puesto que cuatro de las preguntas de la encuesta se refirieron al tema de la evaluación en la ERE, este capítulo se enfocará en la interpretación de los datos estadísticos arrojados por estas interrogantes. El asunto es de vital importancia. En efecto, en algún momento, todo docente de ERE se cuestiona qué y cómo evaluar; incluso, se pregunta —con agudeza— si es pertinente evaluar en la clase. Dada la naturaleza del objeto de estudio de la ERE —que, según la interpretación de este libro, es la religión como hecho cultural— la pregunta surge casi con espontaneidad. Asumir la religión como un hecho cultural implica abordar sus manifestaciones, como las creencias, las prácticas culturales, los sistemas éticos, que demandan algo más que su simple comprensión conceptual. El capítulo pretende, entonces, evidenciar los caminos evaluativos más enriquecedores de la ERE.

Ahora bien, al tener en cuenta que las cuatro interrogantes seleccionadas permiten conocer las

concepciones de los estudiantes respecto a la clase ideal de religión, sus finalidades, sus competencias y sus temáticas, se postulará una hipótesis interpretativa que recurrirá a las ciencias de la educación, en particular, a comprensiones de la evaluación de ciertos enfoques educativos. Ese diálogo con los saberes pedagógicos constituirá uno de los insumos más destacados de la interpretación cuando considere los elementos teológicos y antropológicos que intervienen en la evaluación educativa de la ERE.

Análisis estadístico-descriptivo

Para desarrollar este capítulo, se escogieron las siguientes preguntas: 73, 74, 75 y 77, debido a la temática estudiada.

Pregunta 73

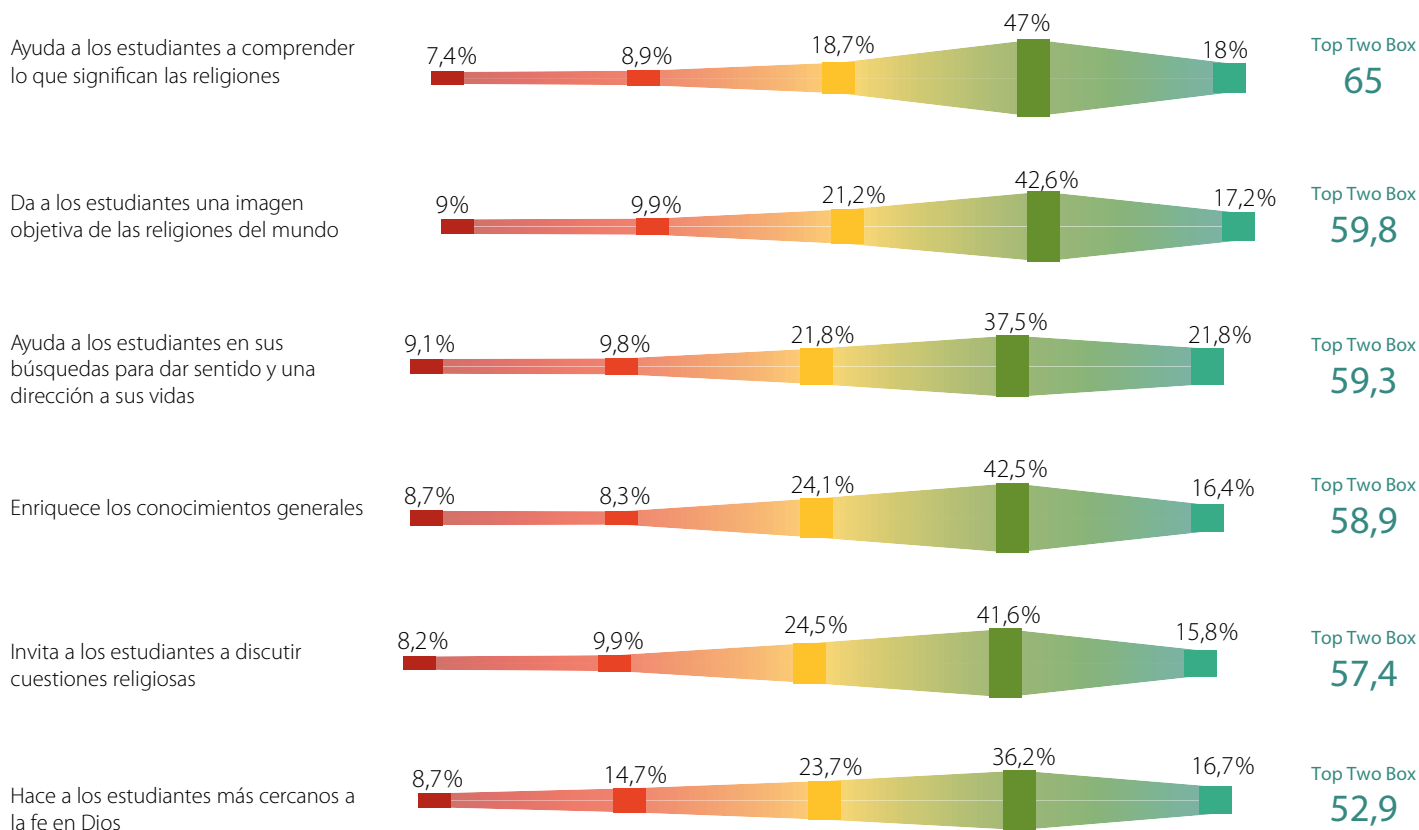
Esta pregunta se formuló así: *¿La clase ideal de religión...?* La pregunta presentó doce afirmaciones y, a cada una de ellas se calificó según cinco niveles de respuesta: (1) *completamente en desacuerdo*, (2) *en desacuerdo*, (3) *no estoy seguro*, (4) *de acuerdo*, (5) *completamente de acuerdo*. Estas son las afirmaciones ordenadas por los estudiantes encuestados:

1. Ayuda a los estudiantes a comprender lo que significan las religiones.
2. Da a los estudiantes una imagen objetiva de las religiones del mundo.
3. Ayuda a los estudiantes en sus búsquedas para dar sentido y una dirección a sus vidas.
4. Enriquece los conocimientos generales.
5. Invita a los estudiantes a discutir cuestiones religiosas.

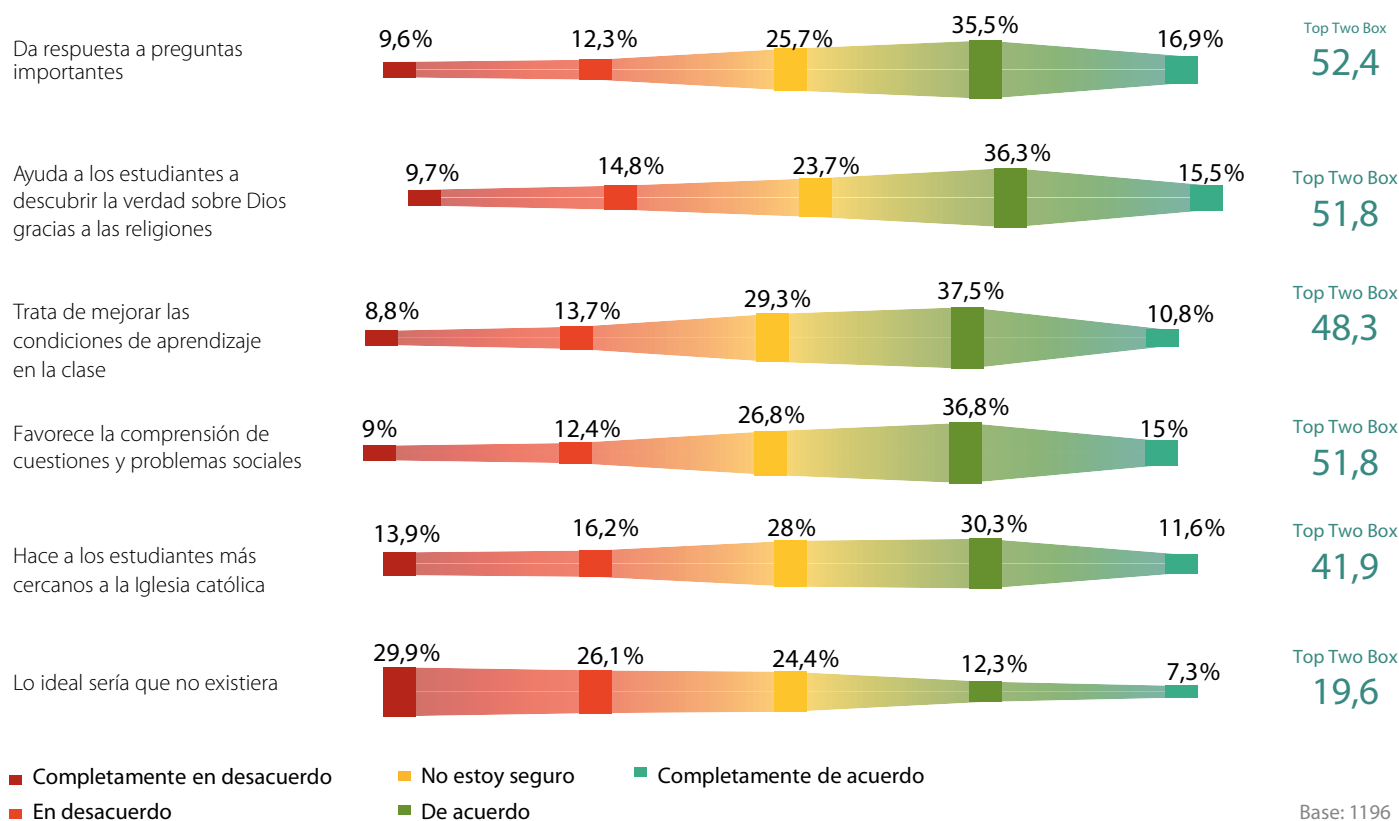
6. Hace a los estudiantes más cercanos a la fe en Dios.
7. Da respuesta a preguntas importantes.
8. Ayuda a los estudiantes a descubrir la verdad sobre Dios gracias a las religiones.
9. Trata de mejorar las condiciones de aprendizaje en la clase.
10. Favorece la comprensión de cuestiones y problemas sociales.
11. Hace a los estudiantes más cercanos a la Iglesia católica.
12. Lo ideal sería que no existiera.

La gráfica 7, que representa las respuestas de los estudiantes, revela los siguientes resultados:

Gráfica 1. Pregunta 73. La clase ideal de religión...



Continúa...



Una ERE ideal ayuda a comprender el significado de las religiones (65 %). Esta temática presenta otro porcentaje elevado en la frase número 2 (*da a los estudiantes una imagen objetiva de las religiones del mundo*). Esto revela el interés de los jóvenes por asistir a una clase de religión que se abra al conocimiento de otras confesiones y experiencias religiosas. Hay que anotar que una clase de religión que ayuda a descubrir la verdad sobre Dios gracias a las religiones (frase 8) mantiene un porcentaje alto (51,8 %).

Si el primer centro de interés lo tiene el conocimiento de las religiones (preguntas 1 y 2) y el segundo equivale al sentido de la vida (pregunta 3), el tercer lugar lo ocupa una clase de religión que enriquezca los conocimientos generales (pregunta 4). A los jóvenes les interesa una clase de religión enriquecedora, desde el punto de vista cognitivo.

En cuarto lugar, se insertan de nuevo los temas religiosos (*las cuestiones religiosas*, dice la pregunta 5). Aquí se incluye la pregunta 6, según la cual, con un porcentaje superior a la mitad (52,9 %), la clase ideal de religión es acerca a Dios.

En quinto lugar, aparece el tema de los cuestionamientos importantes en la pregunta 7. Si se supone que la interrogante por el sentido de la vida es una de ellas, se reitera, de alguna forma, el tema que ocupa el segundo lugar en la escala apreciativa, con un valor superior a la mitad de los encuestados (52,4 %).

En sexto lugar, está el tema de Dios. Según los datos de la encuesta, la clase ideal de religión no es la que ayuda a los estudiantes a descubrir la verdad sobre Dios gracias a las religiones (51,8 %). Nótese que el porcentaje de este ítem abarca un poco más de la mitad de la población encuestada. A los alumnos les interesa conocer las religiones, pero, según el puesto que ocupa, pareciera que no están tan interesados en conocer la verdad sobre Dios.

En octavo lugar, aparece una clase de ERE que contribuye con el aprendizaje en general (pregunta 9: *trata de mejorar las condiciones de aprendizaje en la clase*). La discusión de los temas religiosos es una oportunidad, según los estudiantes (48,3 %), para desarrollar capacidades intelectuales aptas a cualquier aprendizaje.

En noveno lugar, se trata la relación entre la clase de religión y la comprensión de los problemas

sociales, con un valor del 41,9 %. Este valor es inferior a la mitad. Lo que indica que el vínculo entre ERE y situación social amerita observación y análisis.

En décimo lugar, está la relación de la clase de religión con la cercanía a la Iglesia católica. El 41,9 % piensa que esta es una tarea de la clase ideal. A pesar de ser un porcentaje inferior a la media, no deja de ser significativo.

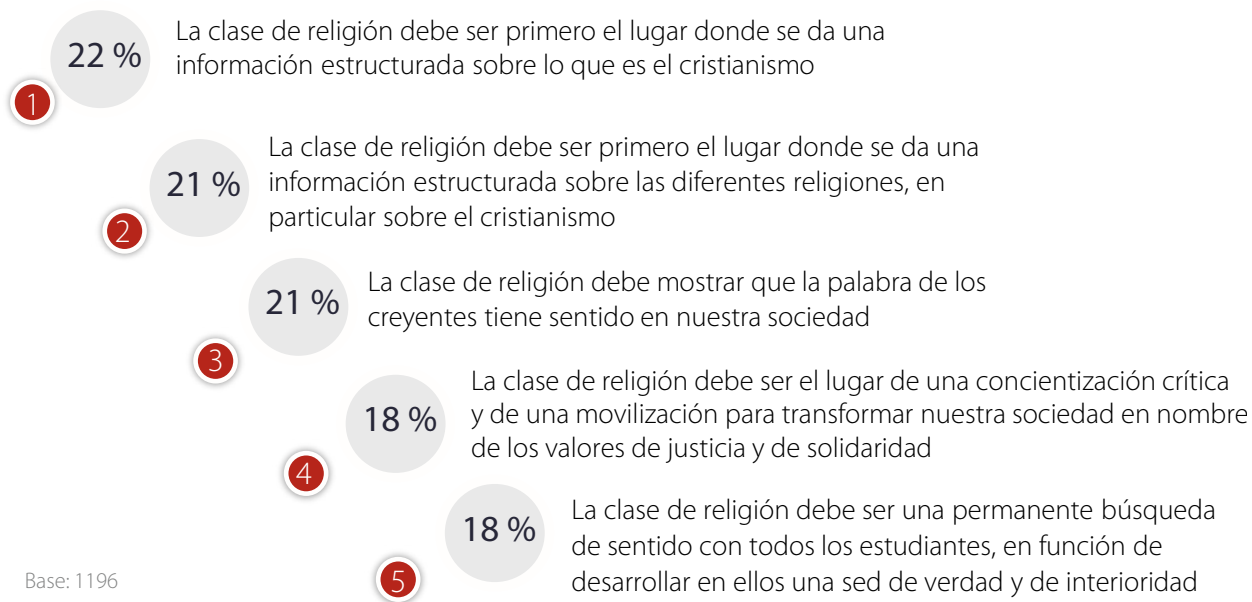
Para finalizar, el 19,6 % considera que no debería existir la clase de religión. El descenso es significativo.

Aunque, es un dato que debe interesar, con cuidado, a los profesores de religión.

Pregunta 74

Esta pregunta se formuló así: *Clasifica por orden de preferencia las siguientes afirmaciones acerca de las finalidades de la clase de religión. 1 = menor preferencia, 5 = mayor preferencia.* Las cinco opciones a responder están en la gráfica 2:

Gráfica 2. Pregunta 74. Clasifica por orden de preferencia las siguientes afirmaciones acerca de las finalidades de la clase de religión



El primer puesto lo obtiene una clase de religión que se traza como finalidad ofrecer a los estudiantes *información estructurada sobre lo que es el cristianismo*. El 22 % de los jóvenes está de acuerdo con esta opción. De todas formas, aunque ese propósito esté en primer lugar, su porcentaje no difiere de las finalidades subsiguientes preferidas por los jóvenes. El puesto intermedio lo ocupa una finalidad de la ERE relacionada con aspectos sociales (*el sentido de la palabra creyente en la sociedad*, con el 21 %).

En último lugar, pero no con una diferencia porcentual elevada (solo cuatro puntos), se encuentra la clase de religión que define su finalidad principal en torno dos temas: (1) la búsqueda de sentido, relacionado con

la verdad y la interioridad (18 %); (2) la concientización y movilización transformadoras, en nombre de valores como la solidaridad y la justicia (18 %).

Pregunta 75

Esta pregunta se formuló así: *¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes en la ERE? Enuméralas por orden de importancia* (gráfica 3). Las diez afirmaciones que tuvo la encuesta se presentan en el orden de preferencia de los estudiantes encuestados:

1. Habitar el cuerpo.
2. Convertir la violencia.

3. Atravesar el sufrimiento.
4. Enfrentar el mal.
5. Vivir y morir.
6. Vivir en relación.
7. Desarrollar la relación con el mundo.
8. Fundar la espiritualidad de lo humano.
9. Practicar la justicia y la caridad.
10. Construir la felicidad.

Gráfica 3. Pregunta 75. ¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes en la ere? Enuméralas por orden de importancia



Base: 1196

Entre el tema que ocupa el primer lugar (*habitar el cuerpo*) y el que está de último (*construir la felicidad*), la diferencia porcentual es de 5 puntos. Además, el ordenamiento final muestra que las diferencias entre los ocho primeros temas nunca sobrepasan los dos puntos porcentuales. En todo caso, la preferencia de los jóvenes por el tópico relacionado con la corporeidad es reveladora y amerita reflexión. Lo mismo pasa con la felicidad, dato del que se ocupa con detenimiento el capítulo 6 de este libro.

Pregunta 77

Esta pregunta interrogó a los jóvenes sobre las competencias que la clase de religión debía desarrollar de forma prioritaria (gráfica 4). El estudiante tuvo una lista de 11 competencias a ordenar según una escala descendente, de mayor a menor importancia. La pregunta se formuló así: ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes? Enuméralas desde 1 por orden de importancia. Esta es la lista de las competencias ordenadas de acuerdo con la jerarquía que la población encuestada dio:

1. Decodificar el modo de relación con lo religioso.
2. Explicitar el sentido de los símbolos y ritos.
3. Explorar y descifrar diferentes formas de expresión literaria y artística.
4. Discernir los niveles de realidad y de lenguaje.
5. Practicar el diálogo ecuménico, interreligioso e interconviccional.
6. Interrogar y dejarse interrogar por las ciencias humanas.
7. Practicar el análisis histórico.
8. Practicar el cuestionamiento filosófico.
9. Leer y analizar los textos bíblicos.
10. Construir una argumentación ética.
11. Discernir y analizar la dimensión social de la vida humana.

Gráfica 4. Pregunta 77. ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes? Enuméralas desde 1 por orden de importancia



Base: 1098

De acuerdo con los jóvenes, la principal competencia a desarrollar en la ERE tiene que ver con la descodificación de lo religioso. En cambio, profundizar la dimensión social de la vida humana no es la competencia más adecuada de la ERE. El espectro de la escala deja ver datos que resultan a primera vista sorprendentes. Por ejemplo, si se contrastan dos respuestas, la primera y la novena, *¿cómo descodificar lo religioso –cristiano– sin leer y analizar los textos bíblicos?*, a la par, surgen estas preguntas: ¿por qué la construcción de una argumentación ética ocupa el décimo puesto? ¿Qué conexión hacen los jóvenes entre ética y religión?¹. Del análisis de los datos estadísticos, de cara a la interpretación, se destacan los siguientes aspectos:

- Desde el punto de vista de lo que definiría a una clase ideal de religión y desde sus competencias, los estudiantes apuntan al conocimiento de las religiones como elemento decisivo para hacer sus escogencias.
- Sin embargo, desde el punto de vista de las finalidades que la clase de religión debería fijarse, los jóvenes subrayan, como meta prioritaria, el conocimiento estructurado del cristianismo.
- Desde el punto de vista de las competencias que la clase de religión debe desarrollar en orden de importancia, ellos se inclinan por lo que la encuesta denominó *descodificación de lo religioso*.
- Por lo tanto, con excepción de los temas preferidos por los alumnos en la clase de religión –donde la corporeidad ocupa el puesto preferencial–, la ERE se conecta, en principio, con problemas específicos de la religión.

¹ Al respecto, véase el tratamiento sobre este tema en el capítulo 6.

- Sin embargo, los porcentajes (tanto en las temáticas, las competencias, las finalidades y los rasgos de una clase ideal de religión) no presentan en las escalas porcentuales diferencias enormes entre las preferencias, incluso entre el primer lugar y el último, como se ve en las preguntas 75 y 77, respecto a las competencias y, en la pregunta 74, sobre las finalidades.

Interpretación

Hipótesis interpretativa

Los resultados de la encuesta, por las características de las preguntas escogidas, revelan aspectos ligados al concepto de *evaluación*, desarrollado hoy en las ciencias de la educación. En efecto, este concepto, como se verá, no debe desligarse de los componentes de un enfoque educativo: concepción de aprendizaje, determinación de las finalidades de la educación, comprensión de la relación entre educación y contexto, rol atribuido al docente, concepción de los contenidos, comprensión del estudiante y su papel en el acto educativo.

En este orden de ideas, las preguntas de la encuesta seleccionadas convocan varios de estos elementos, aunque sea de forma indirecta en algunos casos. A manera de ejemplo, la interrogante por los temas de la ERE refiere a los contenidos; la pregunta por la clase ideal de religión alude a varios componentes educativos, como la relación con el contexto o el rol atribuido al estudiante, entre otros; la cuestión de las competencias deja entrever una opción por un enfoque de enseñanza-aprendizaje específico.

Por consiguiente, con base en los datos arrojados por la encuesta y su análisis estadístico, se postula la siguiente hipótesis interpretativa: la evaluación, en la ERE, no debe configurarse y definirse en torno a un solo enfoque pedagógico. Las razones de esta opción pedagógica plural residen en tres factores decisivos: la complejidad del objeto de estudio de la ERE, la actual mutación cultural y la forma de ser de los jóvenes de hoy. Para determinar desde qué claves evaluar, la ERE tendrá que fijar su objeto de estudio y sus finalidades²,

así como saber articular los aportes tanto de la larga tradición de los educadores antiguos, modernos y contemporáneos.

Esta hipótesis es exigente, porque supone, por ejemplo, rechazar una enseñanza de la ERE gobernada por un modelo de aprendizaje basado en la memorización exclusiva de datos religiosos, pero, al mismo tiempo, demanda el arte de saber integrar en la enseñanza de la religión el uso de la memoria, puesto que, sin un saber básico, no hay posibilidad de realizar una buena interpretación, que consista justo en relacionar datos de cara a la construcción de una nueva conceptualización.

Para desarrollar esta hipótesis, se seguirá este camino. Un primer paso consistirá en recoger aportes y avances decisivos de la pedagogía contemporánea sobre la evaluación. Un segundo paso, facilitado por los postulados de la pedagogía contemporánea, se consagrará, con atención, a mirar las preguntas seleccionadas en este capítulo, hasta resaltar aspectos de la evaluación en la ERE. El último paso será una reflexión, con cierto carácter sistemático y sintético, en torno a elementos que la interpretación considera centrales para pensar la evaluación de modo creativo en la clase de religión.

La evaluación en la pedagogía contemporánea

Un poco de historia

La evaluación no es exclusiva del ámbito educativo ni es un invento moderno o contemporáneo. En efecto, se llama *evaluación* a los análisis de la realidad y el pensamiento realizados por los primeros filósofos griegos alrededor del siglo V a. C. Al respecto, Lemus Alvarado (2012) afirma: “una especie de cuestionario de evaluación fue utilizada por Sócrates y otros maestros de su tiempo en sus prácticas de enseñanza” (s. p.). Más adelante, la evaluación se usó en el campo profesional. La primera referencia que se tiene de esta manifestación es alrededor del siglo II a. C., cuando los funcionarios imperiales chinos utilizaron

2 Aquí pensamos en el *rendimiento académico* que no se separa de la capacidad de los estudiantes, gracias a la clase

de religión, para afrontar con creatividad los retos y las exigencias que plantea la religión, tal como se presenta en la cultura contemporánea.

la evaluación para asignar puestos gubernamentales (Lemus Alvarado, 2012).

Ahora bien, desde esta perspectiva histórica, se constata que la evaluación ha sido útil en diversos ámbitos y en etapas de la historia, sea en el conocimiento, las profesiones, la producción económica, las grandes universidades y los sistemas de evaluación educativa, desde la Edad Media, entre los siglos V-XV d. C., y la Revolución Industrial inglesa del siglo XIX, con una mentalidad interesada en lo medible, preciso y mejorable (Lemus Alvarado, 2012). La evaluación es una herramienta que acompaña a la humanidad como estrategia necesaria y útil para observar distintos procesos humanos y verificar el nivel de su calidad.

En la actualidad, abarca todos los campos del saber y el quehacer humanos, como condición ineludible para mejorar o determinar los procedimientos de una acción. En ese sentido, Alcaraz Salarirche (2015) señala que “la evaluación es un proceso natural permanentemente presente en muchos aspectos de nuestras vidas” (p. 12). Los diferentes contextos en donde se ejerce desembocan en un pluralismo semántico, evidenciado en el uso de palabras para designarla: *test*, *examen*, *evaluación*, *prueba* o *parcial*. Este pluralismo aparece en sus diversos métodos de ejecución, con los que surgen denominaciones como *corregir*, *calificar* y *evaluar*. Se volverá sobre estas distinciones más adelante.

Jorge Apel (1996) entiende la *calificación* como la acción de categorizar las respuestas de un estudiante a partir de unos estándares numéricos o conceptuales. Por otro lado, la corrección no remite a unos estándares establecidos, solo invita a la revisión de las respuestas presentadas. En conjunto, calificar y corregir forman parte de la acción de evaluar como “un medio para la obtención de información útil en la toma de decisiones técnico-pedagógicas” (p. 19).

Entonces, ¿qué definición de evaluación acoger en este contexto histórico y en esta pluralidad de ámbitos? De acuerdo con Cerda Gutiérrez (2001), la evaluación, en términos generales, es un “juicio valorativo y enjuiciamiento sistémico del mérito de un objeto o fenómeno determinado” (p. 71). Esta definición se sitúa en el horizonte kantiano de comprensión del *fenómeno*, como todo aquello que el ser humano evidencia por medio de los sentidos, es decir, aquello

que, en razón de su aparición fenoménica, facilita su medición, estudio y análisis.

La categoría *evaluación* necesita un *apellido*, para ser estudiada en cada contexto específico en que se realiza. Es evidente que, en los educadores, relacionar la evaluación con el acto educativo es una acción casi espontánea; lo que no sucede en otros ámbitos con la misma fluidez. En las líneas que siguen, cada vez que se mencione *evaluación*, nos referimos a la *evaluación educativa* y a la *evaluación en la ERE*.

La evaluación educativa desde la enseñanza y el aprendizaje

El cubrimiento de tantos campos exige delimitar el concepto para especificar a qué campo específico o a qué aspecto preciso del acto educativo se refiere. Por consiguiente, se referenciará, en concreto, a la enseñanza-aprendizaje; dicho de otro modo, se enfatizará en la evaluación de la enseñanza del docente y en la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. En este sentido, la evaluación educativa:

cubre una amplia gama de preocupaciones; desde la apreciación del rendimiento académico de los estudiantes en forma individual o colectiva, hasta la valoración de grandes instituciones y programas, o de los materiales que en un nivel modesto se emplean como apoyo al proceso del aprendizaje. (Stufflebeam et al., 1982, pp. 8-9)

Una vez delimitado el campo de la evaluación educativa a estos dos procesos del acto pedagógico, conviene precisar que este capítulo abarcará la evaluación del aprendizaje de los estudiantes. De este modo, las interpretaciones de los datos arrojados por la encuesta se orientan al análisis y problematización de aquello que aprendieron. No obstante, se formularán planteamientos en torno a los horizontes epistemológicos para evaluar la ERE y las estrategias evaluativas del docente.

La evaluación de la enseñanza

En primer lugar, “la evaluación como función característica del educador consiste básicamente en una actividad de reflexión sobre la enseñanza” (Rosales, 2000, p. 14). Desde esta óptica, se estudian las

estrategias, las herramientas, las habilidades y los contenidos que el docente pone en juego durante el ejercicio de enseñanza y se elabora un juicio valorativo de la actividad educativa, con el objetivo de cualificar al educador y al acto pedagógico.

Esta evaluación del docente hoy conoce numerosos conflictos, dada la fuerte cuantificación de las pruebas con las que se pretende valorar su labor. Sin embargo, el sector de docentes vinculados a la educación estatal primaria y secundaria cuestiona estas estrategias evaluativas, al aducir varios argumentos: ellas parecieran no ir al fondo de los problemas educativos y los docentes las experimentan como una amenaza a su estabilidad laboral; además, dichas estrategias no parecen infundir en los docentes *la pasión por educar* (Day, 2006), ni los hace profesionales o más reflexivos respecto a su quehacer.

La evaluación del aprendizaje

En este segundo campo, en torno a la enseñanza-aprendizaje, se concibe la *evaluación* como “un juicio valorativo del aprendizaje logrado por el estudiante en el acto educativo” (Castiblanco Palomino, 2011, p. 327). Es decir, la *evaluación educativa* busca juzgar, medir o verificar los conocimientos y capacidades que el estudiante adquiere o potencializa a lo largo de su aprendizaje.

Este aspecto se articula en torno a tres preguntas: qué, cómo y cuándo evaluar. Estas interrogantes son un trípode desde el cual se construiría la episteme de la evaluación educativa. Para comprender de forma sumaria y clara a qué apunta cada una, se presenta un cuadro de Castillo Arredondo y Bolívar Botía (2002), que brinda luces ante la evaluación inicial, evaluación formativa y evaluación final.

Cuadro 1. Preguntas centrales de la evaluación educativa

	Evaluación inicial	Evaluación formativa	Evaluación final
¿Qué evaluar?	Los esquemas de conocimiento pertinentes a la nueva situación de aprendizaje.	Los progresos, las dificultades, los bloqueos, que jalonan el proceso de aprendizaje.	Los tipos y grados de aprendizaje que estipulan los objetivos, a propósito de los contenidos seleccionados.
¿Cuándo evaluar?	Al comienzo de una nueva fase de aprendizaje.	Durante el proceso de aprendizaje.	Al término de una fase de aprendizaje.
¿Cómo evaluar?	Consulta e interpretación de la historia escolar del estudiante. Registro e interpretación de las respuestas y comportamientos de los estudiantes ante preguntas y situaciones relativas al nuevo material del aprendizaje.	Observación sistemática del proceso de aprendizaje. Registro e interpretación de las observaciones.	Observación, registro e interpretación de las respuestas y los comportamientos de los alumnos a preguntas y situaciones que exigen la utilización de los contenidos aprendidos.

La experiencia deja ver que, con frecuencia, algunos docentes no perciben dificultad alguna frente al *qué*, ni *cuándo* evaluar. Aunque, el *cómo* los cuestiona en más de una ocasión. Esta preocupación no es banal, porque, desde el punto de vista didáctico, el modo en que se realice la evaluación (desde sus estrategias, criterios, momento y cómo el profesor la presenta) es un poderoso vector de su calidad y de su sentido. En pedagogía, adquiere una profundidad enorme el

conocido aforismo del estudioso canadiense de los medios de comunicación, Marshall McLuhan: “El medio es el mensaje”. La experiencia evaluativa en educación, tanto la que viven los profesores o los estudiantes, muestra que este aforismo se convierte en otro terrible: “El miedo es el mensaje”. La forma, en definitiva, es significativa y habría que cuidarla con más esmero, sobre todo en educación.

Los criterios de evaluación

Si el modo de evaluar lleva al docente a preguntarse sobre estrategias y herramientas, conviene no olvidar los criterios con los cuales se evalúa; aspecto que no aparece con nitidez en este trípode. Estos criterios tienen un peso decisivo, en la medida en que orientan el sentido de la acción evaluativa, porque la evaluación del docente o del estudiante no tiene sentido si no hay claridad sobre los *criterios evaluativos*. Es decir, de nada sirve juzgar al docente o al estudiante si no se fija el horizonte desde el cuál serán juzgados: creatividad, innovación, calidad, cantidad de contenido, repetición. Los caminos para definir los criterios de evaluación educativa dependerán de la tipología educativa asumida por la institución educadora y por el docente.

Según Stake (2006), es necesario distinguir entre criterio y estándar educativo. Los criterios de evaluación son “un descriptor del evaluando” (p. 59); es decir, la característica por la cual el estudiante se juzgará. El estándar se refiere a la calidad de dicho criterio que determinará la aprobación o desaprobación del educando o su posición dentro de una escala valorativa. Como consecuencia, cualquier criterio se amarra a un estándar valorativo, pues si se deja huérfano, imposibilita al evaluador en su ejercicio para juzgar, puesto que sabe qué juzgar, pero no con base en qué.

En un abordaje más legal, los criterios de evaluación dependerán de los horizontes de la educación planteados por documentos públicos internacionales: la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional, de la Unesco (1989); el marco legal nacional que regula la educación tanto pública como privada; el PEI que acoge una misión, visión y una tipología educativa. Sin embargo, el profesor dispondrá de un margen de libertad y de creatividad, con el cual va a estructurar el currículo de su asignatura e interpretar esos documentos, en función de establecer, en su espacio académico, los criterios evaluativos para juzgar el aprendizaje de sus estudiantes.

Los enfoques pedagógicos y la evaluación

No se desconoce que la pedagogía contemporánea identifica diferentes marcos epistemológicos desde los cuales se comprende la evaluación. Así, la riqueza actual de los enfoques pedagógicos es fruto de contextos culturales diversos y de las mutaciones

contemporáneas a las que intenta responder la educación. Dicho de otra manera, el contexto social dinámico y los cambios en los paradigmas científicos en educación³ producen enfoques pedagógicos variados y, según nuestro punto de vista, más complementarios que opuestos. Por ejemplo, el mundo del trabajo y el problema del desempleo, las urgentes transformaciones sociales hacia una mayor equidad y justicia en el planeta, las mutaciones en los modos de ser que origina el mundo digital, la lucha contra el individualismo, la crisis medioambiental o ecológica, son desafíos que la educación intenta asumir. Según estos ejemplos, se acentúan procesos de enseñanza-aprendizaje que capacitan para ingresar en el mundo laboral, despertar una activa conciencia ciudadana, fomentar el trabajo colaborativo y la lucha por la justicia, desenvolverse en el mundo digital con creatividad y libertad o adquirir una conciencia ecológica efectiva que implique un cambio profundo de comprensión del mundo y del puesto del hombre en el cosmos.

La evaluación en la ERE a la luz de la pedagogía

Dado este primer paso, emerge una interrogante que orienta el itinerario argumentativo hacia un segundo peldaño: ¿cómo interpretar, a la luz de estos elementos pedagógicos, las preguntas de la encuesta y las respuestas dadas por los jóvenes? Estas interrogantes se orientan por perspectivas epistemológicas educativas y sus conceptos de evaluación. Expresado de otra forma, las preguntas de la encuesta vehiculan elementos pertenecientes a diferentes enfoques educativos. El siguiente cuadro ilustra esta afirmación de forma esquemática:

3 A su vez, son dependientes de los cambios de paradigmas en las ciencias sociales, en la filosofía, en la psicología o en la antropología, cuando esas ciencias abordan temas conectados con el ser humano y su capacidad de aprender. Piénsese, por ejemplo, en los cambios introducidos en la educación, gracias a los aportes de las neurociencias.

Cuadro 2. Relación preguntas, tradición evaluativa y tipología educativa

Pregunta 73	Pregunta 74	Pregunta 75	Pregunta 77
La clase ideal de ERE	La finalidad de la clase de ERE	Las temáticas en la ERE	Las competencias en la ERE
Evaluación personalizada	Evaluación sumativa	Evaluación temática	Evaluación por habilidades
Educación holística	Educación por objetivos	Educación tradicional	Educación por competencias

Al observar este gráfico, hay lugar para formular estas preguntas: ¿dónde se ubican los modelos pedagógico constructivista, pedagógico tradicional o *héteroestructurante*? ¿Dónde ubicar la tradición de la escuela activa o los modelos *autoestructurantes*? Hoy se sabe que ningún modelo pedagógico agota la complejidad del proceso educativo. Se afirma, incluso, que los enfoques son incompletos, como si a cada uno le faltara un elemento formativo por profundizar o por integrar, con mayor armonía, en su proyecto educativo. La razón se indicó: la pluralidad de contextos socioeducativos y los cambios de paradigmas científicos son factores decisivos en la emergencia de este pluralismo pedagógico. Cualquier profundización de la realidad educativa dará menor importancia a un aspecto que a otro, sobre todo en función de las necesidades contextuales que sean más desafiantes.

De forma más precisa, las preguntas de la encuesta tienen una intención según tradiciones evaluativas, derivadas de los enfoques educativos. Es así como la finalidad de la clase de ERE (pregunta 74) conlleva a reflexionar sobre la educación por objetivos que utiliza en la *evaluación sumativa*, comprendida como aquella que “determina los logros de los estudiantes en torno a los objetivos propuestos” (López e Hinojosa, 2005, p. 19). Las temáticas de la ERE (pregunta 75) evocan la educación tradicional, en la que se evalúa el contenido abordado a lo largo del proceso formativo (evaluación temática). Las competencias en la ERE (pregunta 77) se trabajan con base en una educación por competencias, en la que se evalúan las habilidades de los estudiantes adquiridas o fortalecidas con respecto a su proceso educativo personal.

Esta clasificación es solo orientativa, puesto que el contenido de las preguntas y las respuestas dadas por los estudiantes permiten afirmar que los enfoques

se interconectan en las preguntas y en las respuestas; es decir, los enfoques evaluativos no se sitúan en una pregunta o en la otra, aunque sí se vislumbra una tendencia particular en cada pregunta, como lo evidencia el cuadro 2. De todas formas, conviene subrayar ese carácter frágil de la clasificación, porque esta interconexión de los enfoques es el núcleo de la interpretación propuesta en este capítulo. Para ilustrar esta afirmación, he aquí un ejemplo clarificador: dentro de los temas de la pregunta 75, ¿quién pensaría que *habitar el cuerpo* —tema preferido por los estudiantes encuestados— se trabaja en la ERE como un contenido solo conceptual y su evaluación se realiza con una estrategia evaluativa teórico-nocional?

En consecuencia, los diversos enfoques pedagógicos son desplazables hacia cualquiera de las preguntas propuestas. Lo que implica comprender a cada uno como un elemento dentro de un sistema en el que se interconectan de forma dinámica. ¿Acaso esta visión no se ajustaría más al universo educativo? ¿No es este un mundo interconectado y dinámico que exige flexibilidad y creatividad, lejos de toda rigidez de las respuestas mágicas o definitivas, propuestas como soluciones aplicables en cualquier contexto pedagógico?

Conviene ahora identificar algunos datos pormenorizados de cada una de las cuatro preguntas seleccionadas y evidenciar elementos interpretativos que justifican la reflexión final sobre la evaluación en la ERE. En el orden de exposición elegido, estas observaciones se mantienen en el plano de lo pedagógico, pero empiezan a establecer el diálogo con otras disciplinas que la clase de religión incluye en su fundamentación epistémica, en particular, la teología y las ciencias de las religiones. El orden que sigue se ajusta a la numeración de las preguntas 73, 74, 75 y 77.

Observaciones interpretativas sobre las preguntas de la encuesta

Pregunta 73. La clase ideal de religión

La palabra *ideal*, desde las ciencias sociales, se asocia con la noción de *imaginario*, representaciones que circulan en una sociedad, expresan y crean el sentido — consciente o inconsciente— de determinados asuntos de la vida social en sus miembros (Coca et al., 2001; Anzaldúa Arce, 2010). El carácter construido de esos esquemas de inteligibilidad poco importa, más bien interesa subrayar que los imaginarios son soportes de sentido a los comportamientos e ideas de un grupo social⁴. Desde ese punto de vista, hablar de la clase ideal de religión significa indagar sobre la representación que los jóvenes se hacen de este escenario educativo o percibir el sentido que le otorgan. La pregunta 73 de la encuesta no dejó espacio para que los jóvenes expresaran sus imaginarios sobre una clase ideal de religión, sino que presentó doce frases que organizaron en orden de importancia. He aquí, entonces, algunos comentarios sobre algunas de estas frases.

Ayuda a los estudiantes a descubrir la verdad sobre Dios gracias a las religiones

Con el 51,8 % de favorabilidad, esta frase es con la que menos se sienten menos identificados los estudiantes. Sin embargo, a pesar de ser la pregunta con menos porcentaje, abarca un poco más de la mitad de la población encuestada. ¿Qué será lo que disgusta a los jóvenes sobre esta interrogante? Para responderla, parece conveniente relacionarla con la siguiente frase, que obtuvo un porcentaje cercano.

Hace a los estudiantes más cercanos a la fe en Dios

Con el 52,9 % de favorabilidad, estas dos frases reciben la menor aprobación por parte de los estudiantes. Una

pista explicativa la brinda este detalle: son las únicas opciones que mencionan a Dios, de forma explícita, dentro del ideal de la ERE. Se afirma que tiene más sentido una ERE que acerca a la fe en Dios y no la que ayuda a descubrir la verdad sobre él. Según esta lógica, es importante generar, en el aula, experiencias de cercanía, formación y madurez en la fe en Dios, más que buscar la verdad objetiva o subjetiva que se tenga de él.

Invita a los estudiantes a discutir cuestiones religiosas

Con el 57,4 % de favorabilidad, se deduce que un porcentaje superior a la mitad está de acuerdo en dar a la ERE el sentido de un escenario de discusión y de debate. Este punto sugiere la necesidad de hacer partícipes a los estudiantes durante la clase, al darles la oportunidad de exponer sus puntos de vista y escuchar el de los otros respecto a las realidades religiosas. *Discutir* aparece en la encuesta como una vía de intercambio dialéctico para formar a los estudiantes en los problemas religiosos. La evaluación se orienta por un criterio que formulamos en forma de pregunta: ¿cuáles son las exigencias de una buena discusión académica y los rasgos de una participación adecuada en ella?

Ayuda a los estudiantes en sus búsquedas para dar sentido y una dirección a sus vidas

Con el 59,3 % de favorabilidad, la búsqueda de sentido juega un papel protagónico en la opinión de los estudiantes frente a la clase ideal de ERE. El docente es aquel artista que sabe introducir la simbólica religiosa como alternativa a las búsquedas de sentido existencial de los jóvenes. Es probable que este sea el reto explícito más exigente del docente y la evaluación.

Da a los estudiantes una imagen objetiva de las religiones del mundo

Con el 59,8 % de favorabilidad, es necesario mostrar a los estudiantes un panorama general de las múltiples tradiciones religiosas. Los estudiantes aprecian una ERE que no contenga un discurso reduccionista, fragmentado o favorecedor de una sola tradición religiosa. Esta opción facilita la identificación de la religión como realidad cultural, plural y dinámica ajena a un discurso estático y centralizado.

4 Son sinónimos *significación* y *sentido*, a pesar de los matices que cada concepto implica en campos científicos como la semiótica, la hermenéutica filosófica o la sociología. Por cuestiones de brevedad, proporcionamos este manejo conceptual que parece impreciso. Desde una mirada sociológica del concepto de *imaginario*, véase a Castoriadis (1975), quien está detrás de nuestros planteamientos sin citarlo de forma directa.

Ayuda a los estudiantes a comprender lo que significan las religiones

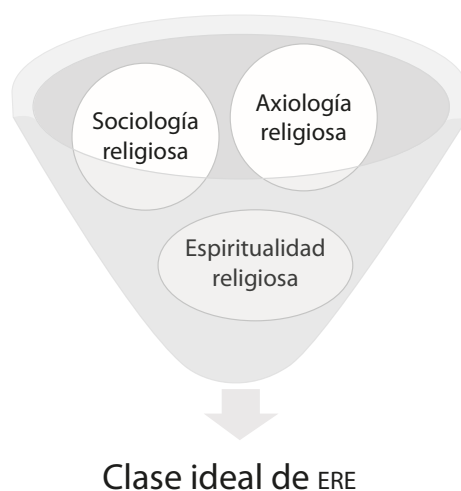
Con el 65 %, esta es la opción con mayor porcentaje de favorabilidad por parte de los estudiantes, quienes no quieren solo información sobre las religiones, sino comprensión sobre su significado. Comprender implica asimilar un conocimiento y traducirlo a las categorías propias. La comprensión apunta hacia lo relevante en cada una de las propuestas religiosas. En esta lógica, la clase de ERE se encargaría de eliminar el velo de las deformaciones religiosas para promover el encuentro con los valores, experiencias y significados religiosos más auténticos y enriquecedores.

En una lectura transversal de la pregunta por el ideal de la clase de ERE, según la opinión de los estudiantes, se identifica un afán por resaltar los valores

primarios trascendentales y prácticos que configuran las religiones. Los jóvenes quieren una ERE que trabaje una *axiología religiosa*, en la cual lo importante no sea la comprensión ortodoxa de una determinada definición de Dios (como muestran los menores porcentajes), sino el mensaje que revela y lo que este mensaje orienta en la configuración existencial de los estudiantes.

De la *axiología religiosa*, se pasará a la observación, el acercamiento y la exploración de la religión como manifestación cultural, en una perspectiva sociológica y religiosa. Acercamiento que, en paralelo, configura o ayuda a los estudiantes en sus búsquedas para dar sentido, tener un horizonte de vida y forjar una *espiritualidad religiosa*, que les permita religar su existencia a un horizonte de sentido.

Figura 1. Escenarios de la clase ideal de ERE



Estos escenarios epistemológicos de la clase ideal de ERE configuran tres campos de conocimiento que los estudiantes desean que se trabaje, acompañados por el ejercicio del debate para problematizar la religión. Hay, además, un último aspecto que destacar. No existe una fórmula que especifique el orden en que deben orientarse estos campos de conocimiento.

En algunos docentes, será mejor iniciar desde el estudio objetivo de la *axiología religiosa*, que examina los principios por los cuales se fundamentan las religiones, para seguir con la observación y el análisis de sus expresiones en la cultura y la sociedad (*sociología*

religiosa), hasta desembocar en la interiorización de estos conocimientos para fortalecer y brindar valor a la existencia (*espiritualidad religiosa*). Pero, nada impide que el movimiento sea al contrario o que no se necesite especificar qué es primero o segundo, sino que las tres se trabajan transversal y dinámicamente en clase.

Es por este alcance integrador de diferentes campos de conocimiento que se habla de una *educación holística*, como aquella que opera en el ideal de la clase de ERE. “Bajo la noción holística, concebimos al ser humano como una entidad multidimensional [...] que procura su cabal y pleno desarrollo de plenitud

existencial” (Gluyas Fitch et al., 2015, p. 5). En otras palabras, los estudiantes no quieren una ERE que todavía fragmente al ser humano dentro de sus capacidades y conocimientos; por ello, surge la necesidad de realizar una aproximación pluridisciplinar a la religión⁵.

¿Cómo evaluar las múltiples experiencias y áreas del conocimiento con los estudiantes?, ¿cómo dar un juicio de valor ante sus experiencias formativas, educativas y religiosas? En este punto, la ERE conoca los aportes de la *evaluación personalizada* que prioriza la evaluación formativa (Bernaza Rodríguez, 2000). En tal sentido, la clase ideal de ERE sugiere que el docente esté atento a las motivaciones de los estudiantes frente a su clase y, a partir de allí, genere procesos evaluativos. De esta manera, el estudiante participaría en la definición de lo que debe ser evaluado y cómo. Esto parece una utopía pedagógica, pero, cuando se tienen en cuenta los intereses de los alumnos, es posible construir propuestas pedagógicas que respondan a este tipo de evaluación.

Pregunta 74. La finalidad de la clase de religión

Para iluminar estas observaciones interpretativas, he aquí un ejemplo expresivo de Julián de Zubiría Samper (2006), que evidencia la importancia de tener claridad sobre las finalidades de la educación:

¿Cómo decidir si un aguacate debe ser comprado o no? [...] el comprador debe tener clara su finalidad. En este sentido, el propósito debe preceder a la selección; de lo contrario, ésta carecerá de sentido. No es lo mismo, por ejemplo, adquirir aguacates para preparar una ensalada, adornar una mesa de frutas o para ser consumidos directamente. El comprador deberá adecuar su selección a su finalidad. (p. 61)

La interpretación que sigue se basa en las tres diferenciaciones porcentuales que presentan los datos arrojados por la encuesta sobre las cinco finalidades de la ERE⁶. Ya se hizo notar que los tres porcentajes

son bastante cerrados (22 %, 21 % y 18 %), por lo que se deduce, en términos estadísticos, que no se identifica una preferencia marcada en la opinión de los estudiantes frente a las finalidades de la ERE.

Las dos opciones con porcentajes más bajos (18 %) fueron: (1) la clase de religión debe ser una permanente búsqueda de sentido con todos los estudiantes con la finalidad de desarrollar en ellos una sed de verdad y de interioridad y (2) la clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad. Es curioso ver que el ideal de la clase de ERE sí tiene que ver en gran medida con la búsqueda de sentido; sin embargo, esta finalidad no es determinante.

Los porcentajes medios (21 %) afirman que la clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre las diferentes religiones, en particular, sobre el cristianismo. En paralelo, esta clase debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad. En este punto intermedio, la aproximación y exploración sociocultural de la religión es una de las finalidades más marcadas de la ERE: brindar respuestas a los estudiantes sobre la funcionalidad, significado u operatividad de la religión. En otras palabras, la clase de ERE intenta responder para qué sirve la religión en la sociedad. En esta lógica, también responde para qué les sirve la religión.

El porcentaje más alto —por una diferencia mínima— lo recibe la comprensión que determina que la clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre lo que es

- a. La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre lo que es el cristianismo (22 %).
- b. La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre las diferentes religiones, en particular, sobre el cristianismo (21 %).
- c. La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad (21 %).
- d. La clase de religión debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad (18 %).
- e. La clase de religión debe ser una permanente búsqueda de sentido con todos los estudiantes, con la finalidad de desarrollar en ellos una sed de verdad y de interioridad (18 %).

5 El capítulo 4 mostró, incluso, la necesidad de articular el diálogo con las ciencias de la naturaleza.

6 Estas son las cinco finalidades que la encuesta propuso y el orden en que las organizaron los estudiantes:

el cristianismo (22 %). Pese a que el ideal de la ERE sugiere un descentramiento de las cuestiones específicas de cualquier religión, su finalidad sugiere una profundización estructurada y sistemática de lo que es el cristianismo.

Bajo una mirada general, es probable que la búsqueda de sentido se vea como un referente y finalidad desde el estudiante, pero no desde el docente o desde la propuesta curricular en sí. Hay una fuerte tendencia a ubicar la finalidad de la ERE con relación a una

información estructurada en torno a las religiones y a su impacto social, cuando se particulariza en la religión más cercana a la realidad cultural de los estudiantes. Un segundo fin lo ocupa la búsqueda de sentido (ligado a la sed de verdad e interioridad) dentro del espacio educativo. No se debe olvidar la poca diferencia estadística entre las cinco finalidades, que habla más de una finalidad de la ERE distribuida en estas tres categorías: la profundización cristiana, la exploración religioso-cultural y la búsqueda de sentido.

Figura 2. La finalidad de la ERE



La finalidad de la ERE remite a la elaboración curricular de una *educación por objetivos*, porque este enfoque estudia y enfatiza, con mayor determinación y cuidado, el fin último al cual se desea llegar en una enseñanza-aprendizaje. Según Flores Barragán (2010), la educación basada en objetivos plantea que “los estudiantes solamente necesitan tener una visión de sus objetivos para llevarlos a cabo” (p. 233).

La educación por objetivos articula los temas, las actividades, las competencias y los proyectos, al fijar con precisión la finalidad por la cual se desarrolla. El docente tiene claro el horizonte hacia el cual orientar a sus estudiantes, para no trabajar en aspectos que no llevan a ningún lado —en términos educativos— o dirigen el horizonte educativo hacia una realidad no planeada desde un principio. De acuerdo con algunos profesores, esta focalización de la educación por objetivos obstaculiza la aventura intelectual y formativa de un proceso educativo dinámico. Otros, en cambio,

sentirán que, sin un objetivo claro, no existe una dirección a la cual dirigir el barco educativo en la alta mar del conocimiento. Dentro de estas lógicas, se opta por el justo medio que recuerda la ética nicomáquea de Aristóteles. Es decir, se considera al docente un estratega de la realidad educativa y del objetivo planteado.

Un docente de ERE, que no esté abierto a la escucha de los intereses (objetivos) de los estudiantes, dejará de lado las sensibilidades religiosas de sus estudiantes. Del mismo modo, si el profesor pierde el rumbo de lo que se espera, en términos educativos, se convertirá en títere de su alumnado. Es aquí donde la relación educativa adquiere una coloración ética, que no se resuelve arbitraria o impositivamente, sino en una tensión dialógica difícil, pero necesaria. Un objetivo general abarcador contribuye a encontrar una solución intermedia que escucha al estudiante y deja al docente en actitud responsable y ética como trasmisor cultural.

En la lógica por objetivos, la evaluación tiende a ser comprendida como *evaluación sumativa*. Empero, esta dinámica se entiende mejor si se gira la afirmación, pues, la “evaluación sumativa tiene por objetivo establecer balances fiables de los resultados obtenidos al final de un proceso de enseñanza-aprendizaje” (Martínez Ruiz, 2010, p. 3). La evaluación sumativa responde a la pregunta por el cumplimiento del objetivo. En teoría, es aquella que recoge la totalidad del aprendizaje adquirido o fortalecido en la enseñanza-aprendizaje. Por eso, permite juzgar la relación entre el objetivo de la clase y el aprendizaje de los estudiantes.

¿La mejor evaluación de la ERE es la evaluación sumativa? No. Con exactitud, no hay que perder de vista que la interpretación se realiza bajo una relación directa de la lógica educativa con respecto a la encuesta. Al cuestionar la finalidad de la ERE, la evaluación sumativa tiene una aportación necesaria que ofrecer como herramienta que pone el acento en la necesidad de verificar los niveles de obtención de los objetivos escolares.

Pregunta 75. Las temáticas de la clase de religión

Cuestionar sobre las temáticas que aborda la ERE propicia su comprensión. En ese sentido, la encuesta no toma en cuenta temas explícitos de algún currículo en particular, ni los estándares del CELAM o de la Conferencia Episcopal Colombiana. Trabaja más bien en categorías que intentan abarcar el universo holístico de una educación que forja el criterio y el carácter de los estudiantes, al unificar las diferentes dimensiones de la existencia humana.

Con el 7 % de favorabilidad, *construir la felicidad* es el tema que menos interesa a los estudiantes⁷. Con el 9 %, *practicar la justicia y la caridad* tiene mayor acogida dentro de los intereses de los estudiantes. Aunque estadísticamente no hay diferencia notable, es posible deducir que el trabajo cooperativo, la necesidad de dignificar algunos aspectos de la sociedad, incluso el sueño de *construir un mundo mejor*, generan el aumento porcentual.

En el 10 %, se encuentran cinco temáticas propuestas: *fundar la espiritualidad de lo humano, desarrollar la relación con el mundo, vivir en relación, vivir y morir y enfrentar el mal*. En este punto, hay dos fuertes componentes, la relación introspectiva como capacidad que desarrolla el ser humano en el conocimiento de sí mismo y la relación *extrospectiva*, volcada hacia el mundo exterior. En otras palabras, el cultivo de sí y de la relación con el mundo despierta el interés de los estudiantes con la misma intensidad.

Vale la pena hacer hincapié en dos puntos de estas cinco temáticas. La muerte despierta el más primitivo y curioso interés por la vida. La interioridad subyacente en la temática *fundar la espiritualidad de lo humano* es otro universo al cual no se tiene fácil acceso por medio de los sentidos. Se colige que la búsqueda y el entendimiento de lo desconocido, ya sea racional o de forma empírica, despierta el interés de los jóvenes. La ERE deberá ser un espacio educativo capaz de proponer itinerarios de acercamiento y experiencia de estas realidades (muerte-vida e interioridad) ligadas a la religión.

Con el 11 %, se encuentran *atravesar el sufrimiento y convertir la violencia*. Hay que ser reiterativos en señalar que no hay una marcada diferencia estadística entre ambas. Aun así, algo tendría que explicar el motivo por el cual estas dos temáticas llaman, con mayor grado, la atención de los jóvenes. Quizás, sea la condición limitada y frágil del ser humano que, como una paradoja, suscita el deseo de sobrepasar o convertir las realidades negativas, limitantes o destructoras. Incluso, las experiencias de sufrimiento y violencia vividas por los estudiantes incitarían a conocer cómo atravesarlas o superarlas.

Con el 12 %, en el primer lugar, aparece *habitar el cuerpo*. Es el tema más atrayente en los estudiantes, casi el doble de *construir la felicidad* —si se quiere encontrar una diferencia estadística—. Existe un *jalón de orejas* en la planeación de la ERE, la cual no tiene en cuenta el estímulo, la reflexión, la concientización y maduración de la corporeidad. Los estudiantes solicitan un espacio educativo que deje de enfocarse en los procesos mentales, como la memorización, la asociación y las relaciones aritméticas. Se lee este resultado como un llamado a que la ERE deje de ver al cuerpo como un organismo consagrado a la ejercitación física. Interiorizar, desde la religión, el sentido

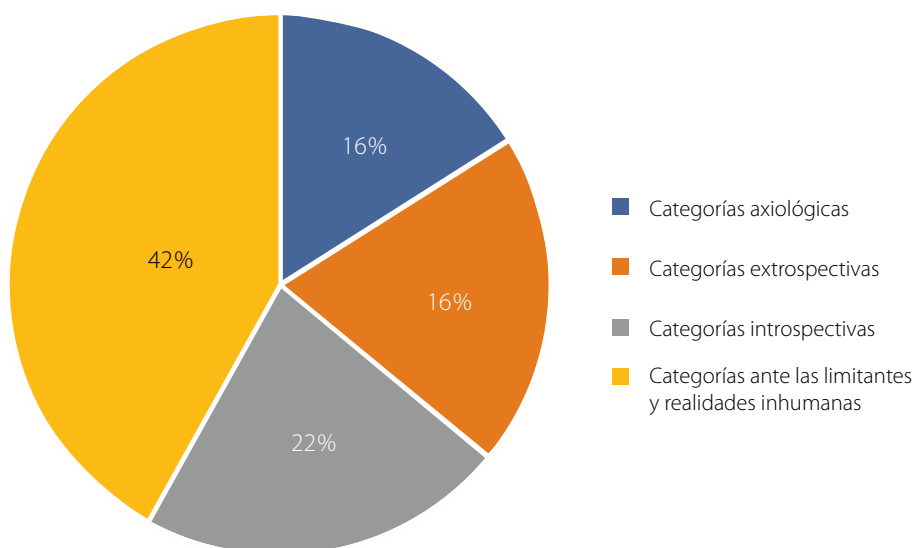
7 Puesto que esta pregunta se trabajó en el capítulo 7, la dejamos de lado. De cualquier manera, pensar en una clase de religión que contribuya a la felicidad de los estudiantes es un desafío evaluativo, en torno al cual se hará mención en la parte final.

del cuerpo y como habitarlo se convierte en un reto en la ERE contemporánea.

Una mirada global a estos resultados percibe una debilidad porcentual en temáticas axiológicas como felicidad, caridad y justicia, con una sumatoria del 16 %. Las categorías *extrospectivas*, como vivir en relación y desarrollar la relación con el mundo, generan

el 20 %. Las categorías introspectivas, como la espiritualidad de lo humano o habitar el cuerpo generan un total de interés estudiantil del 22 %. Para finalizar, las categorías ante los límites y las fragilidades humanas, como sufrimiento, violencia, vivir, morir y mal, generan un interés del 42 %. Se ilustran estos resultados mediante la siguiente gráfica:

Gráfica 5. Temáticas de la ERE a partir de los intereses estudiantiles



En otra de las preguntas realizadas por la encuesta, y no tomadas dentro de esta interpretación, se cuestionó sobre cuáles de las temáticas de la ERE se abordaron en clase. El resultado muestra que la temática *construir la felicidad* forma parte habitual de las prácticas educativas, pero es el tema al que la ERE debería darle menor importancia. A la inversa, la temática *habitar el cuerpo* tiene un interés atrayente en los estudiantes, sin embargo, en el aula de clase se trabaja con poca frecuencia.

Ante estas paradojas, se plantean estas preguntas problematizadoras: ¿es imposible articular los intereses del estudiantado y los del profesorado en la ERE? ¿El profesor de ERE no realiza una lectura documentada y aguda de los signos de los tiempos? ¿La falta de esa lectura no es una de las causas de una falencia, es decir, no darse cuenta de que trabaja los mismos temas y las mismas estrategias pedagógicas con las cuales se educó ante una generación posmoderna? Reconocer, con humildad, el desafío lanzado por estas interrogantes empujaría al docente a una

transformación profunda, en función de convertirse en hermeneuta de los signos de los tiempos juveniles y en artesano de una propuesta educativa religiosa orientada a la pasión de formar personas.

Desde un punto de vista evaluativo, se sabe que la *educación por objetivos* sitúa los contenidos en el centro de la enseñanza-aprendizaje y su evaluación se enfoca en realizar un juicio sobre su nivel de asimilación. Ahora bien, los contenidos se expresan en el lenguaje, porque lo que se juzga es el uso del lenguaje de los estudiantes a la hora de dar cuenta de ellos. En otras palabras, ¿cómo juzgar si el estudiante asimiló los contenidos abordados a lo largo del proceso educativo? A partir del empleo correcto del lenguaje. Uso que se formulará en la manera de expresar el significado de los conceptos. En el caso de la ERE, el docente debe estar atento a la claridad conceptual con la que los estudiantes enuncian los significados de los conceptos religiosos trabajados. En efecto, una evaluación temática se aborda como evaluación conceptual.

Empero, no hay que pensar a la ligera que esta postura es reduccionista. Por un lado, ella demanda evitar las divagaciones, la utilización difusa de los términos, los falsos argumentos, que no se atienen al punto discutido sobre el que hay que clarificar. De hecho, la diferencia entre, por ejemplo, resurrección y reencarnación, es significativa para que los jóvenes hablen con el rigor académico propio de la escuela en una discusión determinada sobre ese tema. Por otro lado, los estudios sobre el lenguaje muestran que la capacidad humana de empalabrar (Mèlich et al., 2011) el mundo va más allá del uso de conceptos claros y distintos. Mediante el lenguaje construimos el mundo. Con los acentos que ponemos en las palabras y con el uso de un vocabulario determinado, expresamos el universo (imaginario) en que vivimos (González Vallés, 2013)⁸. Por consiguiente, desde una perspectiva articuladora como la que se propone en esta interpretación, se afirma que este tipo de evaluación es útil y fecunda, a propósito de ocuparse en valorar la asimilación de las temáticas trabajadas, en particular la capacidad lograda por los niños y jóvenes para elaborar y definir conceptos religiosos abordados en clase, de forma creativa y personal.

Pregunta 77. Las competencias en la ERE

La encuesta seleccionó once competencias a enseñar, fortalecer o construir a lo largo de un proceso educativo en ERE. Los resultados son aún más cerrados que en las preguntas anteriores. En efecto, la menor favorabilidad obtuvo el 8,3 % y la mayor el 9,6 %. Esta interpretación se concentrará en pensar qué ocasionó las diferencias porcentuales, para luego problematizar cómo evaluarlas.

Con porcentajes tan cerrados, es práctico realizar la interpretación mediante lo que denominamos *bloques porcentuales*. El primer bloque va desde el 8,3 % al 8,9 %, con las competencias de *discernir y analizar la dimensión social de la vida humana, construir una argumentación ética* (las dos competencias con menos interés por parte del cuerpo estudiantil, con el 8,3 % de favorabilidad),

leer y analizar los textos bíblicos (con el 8,8 %) y *practicar el cuestionamiento filosófico* (con el 8,9 %).

Las competencias más bajas tocan el tema de las relaciones sociales. No obstante, aquello que tienen en común las cuatro competencias de este primer bloque porcentual es que las habilidades se enfocan hacia los procesos racionales (cuestionar, discernir, analizar, argumentar) y explicitan, con mayor intensidad, la necesidad de racionalizar la vida social, religiosa (bíblica) y ética. Se infiere que no es atractivo, en los estudiantes, una ERE que se encargue de academizar estos ámbitos de realidad. Racionalizarlas (academizarlas) sería abstraerlas y volverlas incomprensibles.

En otro escenario, se entenderá quizá que teorizar la vida, en algunos estudiantes, se convierte en una castración del sentido hallado. En palabras de Kant, la razón práctica encuentra sentido en aquello que la razón pura no logra conceptualizar. En esta lógica, la ERE es cuidadosa con las competencias que procura desarrollar en los estudiantes. Debe comprender que, en ocasiones (con mayor probabilidad en materia religiosa), la experiencia tiene una verdad que la razón no comprende. Esta experiencia, su talante cordial e intuitivo, no obstaculiza el sentido, sino que se torna en el referente fundamental de ellos.

El segundo bloque va del 9,1 % hasta el 9,4 %. Allí se encuentran estas cuatro competencias: *practicar el análisis histórico* (9,1 %), *interrogar y dejarse interrogar por las ciencias humanas* (9,2 %), *practicar el diálogo interreligioso, ecuménico e interconviccional* (9,4 %) y *discernir los niveles de realidad y lenguaje* (9,4 %). En estas competencias, se abordan dos categorías. Las de menor porcentaje tienen que ver con el cuestionamiento de la realidad humana, las dos siguientes apuntan a la acción (no solo a la disputa) sobre la realidad. En otras palabras, las dos primeras competencias acentúan lo reflexivo, las otras dos enfatizan la práctica del lenguaje. La realidad religiosa toma ventaja. En síntesis, se afirma con cautela que a los estudiantes les interesa más conocer las habilidades comunicativas para interactuar con la realidad religiosa que cuestionar esa realidad.

El último bloque porcentual abarca las tres siguientes competencias: *explorar y descifrar diferentes formas de expresión literaria y artística* (9,5 %), *explicitar el sentido de los símbolos y ritos* (9,5 %) y *descodificar el modo de relación con lo religioso* (9,6 %). Hay que fijarse la

8 “El lenguaje que aprendimos de nuestras madres nos trae consigo una concepción del mundo y un manual de conducta que sigilosamente forman nuestra manera de ser y de pensar” (González Vallés, 2013, contraportada).

intencionalidad a la cual remiten estas competencias a través de los verbos explorar y expresar, los cuales indican un trato directo con la realidad. Las dos primeras competencias están en conexión con el lenguaje religioso y sus expresiones (literaria, artística, simbólica y ritual). Se trataría, entonces, de una competencia sobre cierto tipo de lenguaje humano que va más allá de lo fáctico o medible. En esta misma lógica, la competencia que más atrae a los estudiantes es la relación y comprensión directa con las realidades religiosas.

Una mirada global sobre estas observaciones constata la existencia de una preferencia ante las competencias relativas a la realidad de los estudiantes. Mientras más cercana esté dicha competencia con la cual ellos se relacionan, más atrayente les resulta. Pero las que implican razonamiento lógico, filosófico, análisis y abstracción de esa realidad se tornan menos interesantes.

En la actualidad, la educación por competencias recibe una significativa acogida en el marco operativo de gran parte de la educación latinoamericana. Según este enfoque, el conocimiento genuino de un estudiante se evidencia en la práctica. Ahora bien, el carácter competitivo que se proyecta sobre las finalidades educativas proviene de una terminología de la cultura empresarial, de la globalización de mercados e industrias que impregna el campo educativo.

¿Cómo evaluar, entonces, las competencias? Desde este enfoque, la evaluación se entiende como un instrumento que juzga al sujeto en la acción y su aprendizaje a partir de la asertividad a la hora de realizar las habilidades aprendidas. Evaluar por competencias en la ERE implicaría un juicio de carácter cualitativo, pues, más que describir el estado en que se encuentra un estudiante, basado en unos estándares (calificar), se realiza para conocer, aceptar y avanzar (acompañar).

En rigor de términos, el docente de ERE no deberá calificar la relación del estudiante con la religión y sus múltiples dimensiones, en particular con la cultural y la de las creencias. Sin embargo, acompañaría al estudiante y le propondría un itinerario de acercamiento académico y experiencial frente al fenómeno religioso en la sociedad. La evaluación debe perder el objetivo clasificatorio o cuantitativo, para abrirse a la realidad humana, porque cada estudiante tiene un proceso particular en su relación con lo religioso.

Síntesis interpretativa

En los encuentros con docentes de ERE, es frecuente percibir una inquietud con respecto a qué evaluar. ¿Se evalúa la experiencia religiosa de los estudiantes? ¿Se evalúa el conocimiento sobre las diferentes religiones? ¿Se evalúa la profunda fe en las convicciones religiosas del credo que profesan? La pregunta no es trivial, dada la naturaleza del hecho religioso, que incluye numerosas dimensiones. Una de ellas, las creencias, tiene relación directa con la imagen de Dios (o con lo sagrado) y afecta a la persona. Esta perspectiva de comprensión de la religión es corroborada por la encuesta. En efecto, ella muestra que la definición de lo que sería una clase ideal de religión, de sus finalidades, sus temas y sus competencias comprende un abanico de dimensiones que complejizan la enseñanza de esta asignatura.

Sin embargo, en esta investigación, se optó por una visión de la religión como un hecho cultural que debe ser tratado en la escuela como tal. Eso la distingue de la catequesis, en la que el objetivo apunta a la constitución de una comunidad creyente conformada por personas que, con una fe adulta, deciden una vida en conformidad con una creencia determinada, por ejemplo, el cristianismo. La ERE, por el contrario, no tiene ese tipo de aspiración y, por tanto, su objetivo no es la fe de los estudiantes, sino el conocimiento de las dimensiones con las que la religión se manifiesta en la cultura y en la sociedad.

Es innegable que una visión no dual, aplicada al conocimiento de cualquier área, resulte más significativa en el campo del conocimiento de la religión. Es decir, si es verdad que no hay conocimiento en que el sujeto esté distanciado del objeto, en el campo de la religión, eso se da con mayor intensidad, porque la religión toca los problemas últimos de la existencia humana, como los valores, el sentido último, la muerte, la esperanza, entre otros. En consecuencia, si se descarta la *objetividad pura*, desde una óptica epistemológica, asumir la religión como un hecho cultural no exonera a la ERE de tener que integrar en su enseñanza y en su evaluación dimensiones que no tienen que ver con lo cognitivo o lo conceptual.

Ahora bien, la encuesta revela que a los jóvenes nos les atrae mucho lo que tenga que ver con esta última parte. Por esta razón, no ponen en los primeros

lugares una clase de religión que dé importancia al razonamiento, la argumentación y la lógica expositiva. Quizás, como evidenció el capítulo dedicado a la espiritualidad, los jóvenes están influenciados por una religiosidad actual marcada por la emotividad, no muy amiga del carácter razonable —no racional— de la religión. También esa inclinación de los jóvenes se explica por una exagerada acentuación de lo nocional y memorístico que marcó a la catequesis en Colombia, perspectiva de la que empezó a salir con lentitud.

¿La evaluación de la ERE debe limitarse a valorar los logros cognitivo-conceptuales de los estudiantes? Si quiere evaluar otros aspectos propios de la experiencia religiosa, ¿cómo hacerlo para que no caer en la confusión entre ERE y catequesis? He aquí ciertas respuestas que brotan de los datos de la encuesta y de la interpretación. En primer lugar, habría que valorar la dimensión cognitiva de la ERE. Es sabido que los jóvenes, por la hegemonía del pensamiento positivista y la cultura ambiente, la consideran una clase de valor secundario con respecto a otras asignaturas.

Una de las vías posibles para diluir ese imaginario deletéreo, es la realización de una clase de religión que les exija rigor académico, precisión en los ejercicios, esmero en la presentación de las *tareas*, no solo por su pulcritud externa, sino por su rigor conceptual. Esta perspectiva está lejos de insinuar que la religión sea algo racional e insiste en este hecho: el abordaje de los temas religiosos no se improvisa; hay una racionalidad en la experiencia religiosa que supone estudio y esfuerzo. Es más, la comprensión profunda de muchos aspectos de la religión, como los textos, los símbolos, el culto, la historia o las creencias, demandan conocimientos que se distancian de la opinión.

¿Qué hacer con la resistencia que refleja la encuesta? La respuesta no es simple, pero hay un aspecto que vale la pena enfatizar. El profesor de religión no debe dejar crecer en sus estudiantes la idea de que en su clase se hace cualquier cosa, se habla de cualquier cosa y se toma la Palabra de cualquier manera. Quizás ese sea uno de los elementos fundamentales de la comprensión de la religión como hecho cultural, que se trata y se observa con rigor académico o científico y, en ese nivel, no hay posibilidad de crecer sin el rigor de la pregunta inteligente y osada, sin el buen método para abordar los asuntos, sin la formulación clara de los problemas, sin la disposición a cuestionar o

interrogar, sin la diligencia para leer con detenimiento un texto, un corto artículo, un conjunto de aforismos o ver con una guía de observación una película. El profesor de ERE —y esto cabe desde la primaria hasta el final del bachillerato— tiene que infundir un talante a su clase. En términos religiosos, y de acuerdo con Vásquez Rodríguez (2015), esto lo lograría, “si deja entrar a su salón a las tres diosas de la investigación: Consistencia, Coherencia y Pertinencia” (p. 112).

La otra parte de la respuesta es esta. Una clase de religión —aunque nos atreveríamos a extender esta afirmación, sin temor a equivocarnos, a cualquier ámbito del conocimiento— evalúa su calidad (como enseñanza) y su conocimiento, por la actitud que suscita en los estudiantes. La experiencia dice que no es fácil, pero también enseña —y conviene no olvidarlo— que no es imposible. ¿Qué? Donde se ven a los jóvenes trabajar con gozo y entusiasmo, allí hay mayores posibilidades de que se produzcan aprendizajes significativos. La distancia que ellos establecen entre *construir la felicidad y clase de religión* quizás sea un llamado urgente de atención a los docentes para hacer de sus clases una experiencia más gozosa. ¿Por qué no pensar en la alegría del descubrimiento intelectual? El primer aspecto de la respuesta no debe desligarse de este otro; dicho de otra manera, habría que descubrir el gozo del esfuerzo que supone el estudio de la religión.

Para finalizar, la encuesta mostró cierta preferencia de los jóvenes por la acción, más que por lo teoría. Quizás ellos tengan razón, porque lo que insinúan a los docentes sea un reto expresable en estos términos: “Queremos una clase de religión capaz de movilizarlos y de inspirar gestos nuevos en nuestro comportamiento. No queremos una clase que muestre una religión que insiste en las reglas, tanto morales como rituales, sino en las relacionales. Queremos una clase de ERE que nos enseñe cómo comportarnos entre nosotros —con nuestro cuerpo—, en un mundo lleno de dolor, de violencia y sufrimiento. Es más, queremos ver testigos que en nombre de sus creencias religiosas viven de forma inusitada el día a día de todos los mortales”. Por encima de la dimensión cultural y doctrinal de toda religión, los estudiantes quieren doctrinas encarnadas en las personas (¿los docentes?), que les hagan pensar y sentir que es posible vivir de otro modo. Habría que recordar aquí las palabras de un teólogo, útiles a los docentes cristianos:

Los evangelios no son libros piadosos para el culto, ni manuales o tratados de teología. Tampoco son narraciones de las hazañas de un héroe, ni relatos de las obras y acciones espectaculares de un taumaturgo. Y menos aún libros de definiciones dogmáticas. Son breves narraciones de la práctica liberadora de Jesús de Nazaret. (Tamayo Acosta, 2003, p. 126)

El conocimiento de lo religioso adquirirá, en este *horizonte práxico*, un sabor sapiencial, distinto a un conjunto de reglas externas que se imponen. Ese conocimiento es capaz de inspirar otros gestos que llenan de gozo y estructuran la personalidad de los niños y de los jóvenes.

La encuesta y sus resultados reclaman, entonces, diseñar una evaluación configurada por una ERE cercana a la realidad de los jóvenes, incansable en su afán de conocerlos, sabia articuladora de lo experiencial y lo conceptual, audaz para integrar lo cualitativo en la evaluación, la cual no sea la prerrogativa de un solo enfoque pedagógico. Por eso, el docente de ERE está desafiado a articular, con esmero en sus procesos evaluativos, los aportes que los diferentes enfoques pedagógicos le ofrecen, en función de las temáticas, los contextos y las edades de sus estudiantes.

Propuestas pedagógicas de evaluación en la ERE

Con el fin de ser más concretos, luego de esas observaciones interpretativas, se presentan ejemplos de evaluación útiles en la ERE. Ellos se limitan a los enfoques traídos a colación en este capítulo.

Desde la evaluación personalizada

Se resaltan dos escenarios paralelos para realizar una evaluación personalizada. El primero de ellos sugiere un *reactivo*⁹ a evaluar, sea una pregunta o un ejercicio donde no se busca una única respuesta, sino las

habilidades (competencias) que utilizan los estudiantes para dar respuesta o llevar a cabo el ejercicio. En esta evaluación, no importa que ellos establezcan un conocimiento o una convicción diferente, porque exige el acompañamiento docente como orientador de horizontes de sentido. No por ello, se queda en el relativismo conceptual, porque las orientaciones del docente son vitales para forjar el criterio o carácter específico desde el cual se responde o se elabora el ejercicio.

El segundo escenario sugiere otros reactivos a evaluar y diferentes propuestas metodológicas que se orientan según los gustos o habilidades de los estudiantes, con el fin de obtener un mismo conocimiento. Este escenario se entiende desde la teorización de Gardner (2001) sobre las *inteligencias múltiples*. En esta perspectiva, la evaluación personalizada cambia *cómo* el estudiante realiza la evaluación, pero no *qué* conocimiento dará cuenta con ello.

Aunque estos escenarios están ordenados y estructurados, el docente de ERE ha de humanizar sus escenarios evaluativos, mediante un criterio específico de evaluación que corresponda a la realidad estudiantil. No quiere decir que realice una evaluación por estudiante, pero sí diferentes niveles de valoración desde la realidad de cada uno. En términos gráficos, para no tratarlos como una masa uniforme, ya que su disposición y experiencia con lo religioso es diferente, la evaluación personalizada lo invita a considerar la relación y comprensión de cada estudiante ante lo religioso. En consecuencia, aunque no espera que todos lleguen a un mismo objetivo, sí cuenta con un avance en el proceso personal. Será el avance del proceso el que determinará la calificación, corrección o valoración del alumno.

Desde la evaluación sumativa

Al inicio del ejercicio educativo, siempre es recomendable dejar claro los objetivos que se desean alcanzar, pues, esto genera una disposición estudiantil hacia la meta planteada. La evaluación sumativa pretende recoger y evidenciar el aprendizaje obtenido a lo largo de un proceso educativo. Por ello, se recomienda al docente de ERE establecer los criterios evaluativos desde la óptica de su clase como espacio académico y humano. En efecto, determinar si el objetivo a evaluar será conceptual, de desarrollo de habilidades o ambas.

9 “Un reactivo es una pregunta a contestar, afirmación a valorar, problema a resolver, característica a cubrir o acción a realizar; están siempre contenidos en un instrumento de evaluación específico; tienen la intención de provocar o identificar la manifestación de algún comportamiento, respuesta o cualidad. Los reactivos seleccionan la información que es relevante para la evaluación” (López e Hinojosa, 2005).

El estándar y los criterios juegan un papel esencial en la evaluación sumativa. Ellos deben establecerse acordes con el proceso educativo llevado a cabo y no postular reactivos (indicaciones) evaluativos con procesos de complejidad mayores. Esto permite evidenciar el nivel de asimilación y abstracción de los conceptos y de las habilidades aprendidas.

Con esto no, se exalta la simplicidad de los estándares a establecer, que convierten a la evaluación en el ejercicio más básico del proceso y con el cual se espera que todos los estudiantes aprueben. En la evaluación sumativa, el docente de ERE debe establecer el justo medio aristotélico en torno a la complejidad de los reactivos que se evalúan.

Desde la evaluación temática

El docente de ERE que plantea una evaluación temática privilegia, en el aprendizaje de sus estudiantes, los desarrollos conceptuales. La evaluación se trabaja de forma teórica o práctica, desde las fronteras que delimitan el currículo planteado. Se sugiere que el docente plantee una evaluación temática en contexto. Es decir, que la ejemplificación, expresión o asociación teórica, se convierta en la evidencia conceptual del conocimiento del estudiante.

Desde la evaluación por habilidades

El conocimiento es para ponerlo en práctica. Esto implica que detrás de un objetivo educativo se encuentra un horizonte práctico. Los procesos educativos pretenden permear la existencia (pensamientos, sentimientos y acciones). La educación las forja, cultiva o fortalece. Desde esta perspectiva, el docente de ERE tiene el reto delicado de identificar las habilidades que desea evaluar en sus estudiantes y, aún más, la manera de evaluarlas. Vuelven a aparecer en el escenario educativo los criterios de evaluación, como horizontes por los cuales se brinda un juicio de valor.

Por ejemplo, si de un tema de ERE se plantea que los estudiantes realicen una obra de teatro, los criterios evaluativos serán: creatividad, contenido, proxemia frente al público, oralidad y calidad interpretativa. Se recurre a la explicación de dichos criterios (creatividad = vestimenta y organización del escenario) para que ambos tengan claridad sobre aquello de lo cual se juzga (evalúa) al estudiante.

Disposiciones pedagógicas finales

¿Son estas propuestas evaluativas las únicas que deben ser gestionadas por el docente de ERE? La respuesta es negativa. No se pretende describir la estrategia perfecta de evaluación, solo el tipo que se deriva como interpretación directa de las respuestas en la encuesta. Incluso, es válido, en la línea interpretativa adoptada en el capítulo, afirmar la interconexión evaluativa a elaborar desde esta fragmentación teórica. Es decir, ¿acaso no se puede fusionar una evaluación temática con una evaluación sumativa?, ¿acaso la evaluación personalizada no abre la posibilidad a la gestión de cualquier otro tipo de evaluación individual?, ¿acaso las experiencias *auto-co-hétero* evaluativas no forman parte del hecho evaluativo? Las herramientas y estrategias evaluativas del docente de ERE son las mismas que tiene cualquier profesor, con dos grandes énfasis (teórico o práctico) a los cuales apunta para que se desarrollen de forma distinta o en paralelo.

No se evalúa la *ortopraxis* y la ortodoxia de los estudiantes en su credo específico, a menos que la evaluación personalizada lo posibilite. El docente de ERE no debe juzgar las relaciones religiosas que establece el estudiante, tampoco la calidad o cantidad de su fe. Tampoco, desacreditar, en nombre del saber académico, el dios al cual se aferra su pupilo. El límite evaluativo se encuentra en la imposibilidad de juzgar como bueno, malo, sobresaliente o excelente, las afecciones personales de cada uno, con respecto a su noción o comprensión de la divinidad.

Puertas abiertas a investigaciones entre ERE y evaluación

Existen propuestas sistematizadas que juzgan, desde disciplinas como la psicología, dimensiones que suelen emerger en la ERE: la espiritualidad y los sentimientos religiosos. Simkin (2017) realiza una adaptación y validación al español de un estudio denominado *Escala de Evaluación de Espiritualidad y Sentimientos Religiosos (Aspires)*, de origen inglés. En medio de la dificultad para evaluar en ERE, sobre todo si el docente no tiene claro que no debe juzgar las relaciones del estudiante con la realidad religiosa, esta propuesta ayudaría a pensar esta delicada situación, porque no establece si, en asuntos religiosos, una persona pasa o no pasa, si es correcta o no, si está

bien o mal. Más bien pretende, a partir de una escala, ubicar la espiritualidad y los sentimientos religiosos en un nivel o estándar establecido con criterios no moralizadores. Esto representaría un avance entre la comunión de la evaluación cuantitativa y cualitativa en la ERE. Quizás ofrecería una vía para valorar aspectos religiosos subjetivos o místicos.

Una segunda veta queda abierta a la investigación: la retroalimentación en la evaluación educativa. De nada sirve esta evaluación como juicio valorativo si frena o paraliza la formación con su veredicto, sobre todo si es negativo, como si la última etapa de un proceso formativo fuera el ser juzgado por un ente externo para determinar la cantidad de conocimiento adquirido bajo una escala estandarizada. El fin último de la evaluación educativa esta explícito: *educar*. Se entenderá así, la necesidad de que toda evaluación educativa se acompañe de la retroalimentación, en la cual el aprendizaje surja a partir de la concientización de los propios errores del estudiante.

Referencias

- Alcaraz Salarirche, N. (2015). Aproximación histórica a la evaluación educativa: de la generación de la medición a la generación ecléctica. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 8(1), 11-25. <https://revistas.uam.es/riee/article/view/2973>
- Anzaldúa Arce, R. E. (2010). *Imaginario social: creación de sentido*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Apel, J. (1996). *Evaluar e informar en el proceso de enseñanza-aprendizaje*. Aique.
- Bernaza Rodríguez, G. (2000). La evaluación desde una perspectiva personológica. *Revista Cubana de Educación Superior*, 20(2), 89-98.
- Castiblanco Palomino, J. J. (2011). La evaluación de la ERE. En J. L. Meza Rueda (Ed.), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 324-364). Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Castillo Arredondo, S. y Bolívar Botía, A. (2002). *Compromisos de la evaluación educativa*. Pearson Education.
- Castoriadis, C. (1975). *La institución imaginaria de la sociedad*. Tusquets Editores.
- Cerda Gutiérrez, H. (2001) ¿Cómo evaluar proyectos? Editorial Magisterio.
- Coca, J. R., Valero Matas, J. A., Randazzo, F. y Pintos, J. L. (2001). *Nuevas posibilidades de los imaginarios sociales*. Asociación Cultural Tremn.
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar. La identidad personal y profesional del docente y sus valores*. Narcea Ediciones.
- De Zubiría Samper, J. (2006). *Los modelos pedagógicos*. Editorial Magisterio.
- Flores Barragán, J. L. (2010). *La educación basada en objetivos*. Universidad Tecnológica de Chihuahua.
- Gardner, H. (2001). *La inteligencia reformulada: las inteligencias múltiples en el siglo XXI*. Paidós.
- Gluyas Fitch, R. I., Esparza Parga, R., Romero Sánchez, M. C. y Rubio Barrios, J. E. (2015). Modelo de educación holística: una propuesta para la formación del ser humano. *Actualidades Investigativas en Educación*, 15(2), 1-15.
- González Vallés, C. (2013). *Dime cómo hablas. Guía práctica de psicolingüística*. Editorial Sal Terrae.
- Lemus Alvarado, M. M. (2012). *La evaluación educativa tiene historia* [ensayo]. <https://es.scribd.com/doc/80501271/La-evaluacion-educativa-tiene-historia>
- López, B. S. e Hinojosa, E. M. (2005). *Evaluación del aprendizaje: alternativas y nuevos desarrollos*. Editorial Trillas.
- Martínez Ruiz, H. (2010). *Metodología de la investigación con enfoque en competencias*. Cengage Learning Editores.
- Mèlich, J. C., Moreta, I. y Vega, A. (2011). *Empalabrar el mundo. El pensamiento antropológico de Lluís Duch*. Fragmenta Editorial.
- Rosales, C. (2000). *Evaluar es reflexionar sobre la enseñanza*. Narcea Ediciones.
- Simkin, H. (2017). Adaptación y validación al español de la Escala de Evaluación de Espiritualidad y Sentimientos Religiosos (Aspires): la trascendencia espiritual en el modelo de los cinco factores. *Universitas Psychologica*, 16(2), 1-12.
- Stake, R. (2006). *Evaluación comprensiva y evaluación basada en estándares*. Editorial Graó.
- Stufflebeam, D., Kellaghan, T. y Álvarez, B. (1982). *Evidencias científicas y cuestionamientos políticos en torno de la evaluación educativa*. Universidad Javeriana.
- Tamayo Acosta, J. J. (2003). *Nuevo paradigma teológico*. Editorial Trotta.
- Torralba, F. (2015). *Pasión por educar*. Ediciones Khaf.
- Unesco (1989). *Convención sobre la enseñanza técnica y profesional* [documento]. http://portal.unesco.org/es/ev.php-URL_ID=13059&URL_DO=DO_TOPIC&URL_SECTION=201.html
- Vásquez Rodríguez, F. (2015). *Pensar en aforismos. Meditaciones para estimular el espíritu*. Editorial Kimpres.

Capítulo 10. Educación religiosa escolar y currículo

Juan Sebastián Herrera Salazar
José María Siciliani Barraza

Porque, ¿quién de ustedes, deseando edificar una torre, no se sienta primero y calcula el costo, para ver si tiene lo suficiente para terminarla?

Lucas (14:28)

Por sus frutos, los conocerán.

Mateo (7:16)

Introducción

La relación de la ERE y el currículo no es clara, ni en la historia epistemológica de la ERE, ni en la epistemología de las ciencias de la educación. No obstante, hay intentos de pensar, por ejemplo, la transversalidad de los problemas religiosos en el currículo, al promover un diálogo fecundo entre las temáticas de la religión con los problemas específicos de las disciplinas que soportan las áreas obligatorias de la enseñanza primaria y secundaria en Colombia. En esa tentativa, se habla, por ejemplo, de “cómo evangelizar a través del currículo [o] evangelizar-educando desde las áreas del currículo” (Peresson Tonelli, 2005, s. p.); también se usan las expresiones *escuela católica en pastoral* (Pérez Sayago, 2015) o *currículo evangelizador* (Vargas Bastidas, 2010). La cuestión sigue abierta, porque la reflexión se planteó por evangelizadores católicos que miran la educación desde la óptica particular de la Iglesia y al currículo como medio de evangelización.

Junto a esta perspectiva de análisis, interesada por las relaciones de la ERE con las demás áreas, hay otra preocupada por el diseño curricular del área de religión. Aquí aparecen problemas relacionados con la visión de currículo: ¿Qué es? ¿Qué elementos

tener en cuenta a la hora de diseñar un currículo de ERE? ¿Con qué criterios elegir sus elementos centrales configuradores? ¿La ERE, en el contexto actual, debe preferir algunos de esos elementos sobre otros? ¿Por qué? ¿Cómo intervienen los horizontes teóricos y epistemológicos que orientan la enseñanza de la religión en la escuela? Las dos perspectivas son esenciales y se entrelazan en la construcción del diseño curricular. No obstante, se insistirá en algunos aspectos fundamentales de la segunda: la identidad, la pertinencia, el factor legal, la asociación mutua y la participación en la vida escolar de las instituciones educativas en Colombia (preescolar, primaria, básica secundaria y media vocacional).

Para alcanzar tal fin, el lector encontrará, en el capítulo, definiciones de ambos conceptos (ERE y currículo) e interacciones entre ambos, consideradas teóricas desde diversas perspectivas. Por ejemplo, el Hno. Coronado Padilla (2018) propone una mirada a partir de un marco amplio en que los conceptos de ERE y currículo son sumidos por dos categorías de carácter global, a saber, conocimiento y formación:

El binomio conocimientos-formación va a encontrar no una separación tajante, sino un complemento en la búsqueda del desarrollo humano, entendido como formación integral de la persona. Es la idea de un desarrollo armónico de todas las disposiciones naturales de los seres humanos (cabeza, corazón, mano) a través de las ciencias sociales y humanas, de las ciencias exactas, físicas y naturales, junto con los deportes, las destrezas técnicas y laborales, entre otras. (p. 7)

En este planteamiento, la integralidad del proceso formativo aparece como un elemento primordial en el análisis del asunto escolar. En efecto, no es posible desligar o separar, salvo a efectos pedagógicos, los conceptos analizados que apuntan, en realidad, a la integralidad humana. En ese sentido, conviene afirmar que la Unesco propende por el desarrollo de las cuatro dimensiones que responderían a ese desafío de formación integral: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a vivir juntos y a aprender a ser¹.

Ahora bien, la ERE, como ciencia pedagógica de lo religioso, bebe de la teología como una de sus principales fuentes. La teología aporta elementos teóricos y herramientas metodológicas en el análisis de la experiencia religiosa. Como ciencia de frontera, puesto que su misión es actualizar el mensaje de la religión cristiana en los nuevos contextos, la teología brinda a la ERE un conocimiento actualizado y conectado con las angustias y preocupaciones humanas del hombre actual. Solo que la teología actual no se hace —en realidad, la buena teología nunca se ha hecho— sin un diálogo riguroso con las ciencias humanas y sociales, en particular, con aquellas que se ocupan del hecho religioso. De ahí que los saberes que sustentan a la ERE posean un carácter abierto, interdisciplinar y dialógico. Este postulado está más claro aún en la actualidad, puesto que la fundamentación de la ERE recurre a disciplinas distintas a la teología para legitimar el estudio de la religión en la escuela (Botero Flórez y Hernández Vargas, 2017)². Un especialista de

la ERE, Rafael Artacho (2009), al referirse al estado actual del conocimiento sobre la religión, se expresa con estos términos esclarecedores:

“El conocimiento de lo religioso no es un arcano dentro de la sociedad del conocimiento. El conocimiento de lo religioso está absolutamente integrado en el conjunto de cualidades y procesos que constituyen la sociedad del conocimiento” (p. 28). De allí se desprende la necesidad de pensar cómo ampliar el conocimiento de lo religioso, como parte de la formación integral, en particular, dentro de la escuela. En efecto, quizás sean insuficientes las tentativas curriculares señaladas, solo por el hecho de que, de alguna forma, ellas parecieran desconocer la autonomía de los saberes curriculares que difieren al área de religión y darían la impresión de querer situar al conocimiento científico en una posición incómoda; aquella con la que ciertos medievales asignaban un estatuto a la filosofía como *ancilla theologiae*. Además de insostenible, esta postura propicia algunas preguntas: ¿No hay tensiones entre la ciencia y la religión, tal como lo reconoce el capítulo 5 de este libro? Incluso, de forma positiva, ¿acaso las ciencias no permiten avanzar a la religión cuando le aporta conocimientos que exigen una reinterpretación de algunos de sus componentes centrales? Por lo tanto, ampliar el conocimiento de lo religioso, como parte de la formación integral, requiere validar un currículo que apunte a la formación, a la educación y a la pedagogía desde su interrelación concatenada con los otros saberes impartidos en la escuela (Coronado Padilla, 2018).

Con el ánimo de animar y nutrir el debate sobre el currículo de la ERE, se presentarán reflexiones que tienen una lógica expositiva inductiva y deductiva, pues arrancan de los datos para transitar hacia los conceptos (ERE, currículo, estatuto jurídico y legitimación) y desembocar en la presentación y análisis de dos modelos curriculares. Por consiguiente, el contenido de las páginas siguientes se divide en cuatro fases. En la primera, se retomarán, de forma general, los datos estadísticos arrojados por la encuesta desde la óptica curricular. En la segunda, se harán precisiones conceptuales en torno a la definición de ERE y de currículo. En la tercera, se tocarán dos componentes

1 Elementos recogidos en el *Proyecto educativo marista de la provincial norandina*, numeral 13. Este documento está inédito.

2 Los autores incluyen las siguientes ciencias para acometer el trabajo *fundamentador* de la ERE: antropología,

sociología, psicología, filosofía y fenomenología. Nótese la ausencia de la teología.

del currículo (estatuto jurídico y legitimación). En la cuarta, se detallarán dos modelos de diseño curricular. Al final, se presentarán algunas conclusiones.

Pistas curriculares encontradas en la encuesta

La encuesta, que se retomó durante todo este libro, tiene distintas temáticas³, aunque, respecto al currículo, no hay preguntas explícitas formuladas. No obstante, muchas de ellas se refieren a aspectos relacionados con el currículo: los contenidos, los objetivos, la relación de los tópicos religiosos con otras áreas de enseñanza (religión y ciencia), la evaluación y el contexto. Sería inadmisibles negar la posibilidad de reflexionar sobre el currículo de ERE, a partir de los datos arrojados por la encuesta. Aún más, se identifican las preguntas vinculadas con el tema curricular. Antes de comentarlas, se hará una reflexión general que apunta a aspectos curriculares retomadas en el momento de mostrar claves curriculares que propone este capítulo. La estructura de la encuesta, en sus cuatro secciones, da pie a los primeros comentarios. Recuérdese que estas cuatro secciones tratan los siguientes temas: (1) el sentido de la vida, (2) las representaciones religiosas, (3) la clase de religión y (4) la diversidad de religiones y filosofías. A primera vista, los dos primeros bloques tocan al estudiante, en tanto a sus preocupaciones personales o existenciales y a sus presaberes. ¿La ERE ayuda a los jóvenes a pensar y descubrir el sentido de la vida? ¿Cómo considera las representaciones religiosas con las que llegan los estudiantes al salón de clase? En el capítulo 6 de este libro, se desarrolla el tema del *sentido de la vida*. Lo que aquí importa es la dimensión fundamental de cualquier currículo: los destinatarios de la formación, sus expectativas, sus condiciones reales y sus conocimientos previos. De forma particular, en función de lo que se entienda por religión, se pensaría en el tipo de conexión entre estas expectativas con la ERE. Esto propicia, de inmediato, intervenir el enfoque epistemológico con el que se mira a la religión. Ese elemento es constitutivo del currículo.

El tercer bloque (*la clase de ERE*) se refiere a la enseñanza, los contenidos, los objetivos, la participación de los estudiantes, la recepción de la clase y la percepción que se forjan los jóvenes al llegar a su último año de estudio en la educación secundaria. La encuesta ofrece elementos valiosos sobre las preferencias temáticas de los estudiantes, respecto a las competencias que prefieren ver desarrolladas en la ERE. Los datos arrojados por la encuesta revelan datos interesantes sobre aspectos precisos del currículo:

- *Contenidos*: la lectura de la Biblia, los contenidos éticos vehiculados por la religión, la espiritualidad, la ciencia y su debate con la religión, el contenido social de la religión, entre otros.
 - *Competencias*: descodificar lo religioso, habitar el cuerpo.
 - *Evaluación*: capaz de combinar lo conceptual y lo experiencial.
- Metodologías de enseñanza*: talleres, debates, lecturas.

El cuarto bloque de la encuesta hace relación a otro componente fundamental del currículo, la relación de la enseñanza con el contexto. La encuesta revela datos significativos sobre la pluralidad religiosa y filosófica que caracteriza al contexto donde viven los jóvenes que reciben la clase de religión en colegios católicos de Colombia. De ambos aspectos, se ocupan los primeros capítulos de este libro. Aquí se subraya que, de alguna forma, ello determina la configuración de un currículo. En efecto, la toma en cuenta del contexto, como elemento del currículo, lleva a pensar la función social de la educación o las finalidades con las que se plantea un proceso educativo de cara a la realidad social. Las formas de análisis de ese contexto y la forma como se piense el impacto que la educación tiene en él son decisivas en una concepción curricular determinada.

Con respecto a algunas preguntas precisas de la encuesta, se comenta que la interrogante 25 se formuló así: *¿La clase de religión te ayuda a preguntarte por el sentido de la vida?* El 73,7 % de los estudiantes encuestados responde con afirmación. Seguido de ello, se les pidió comentar una elección. La respuesta revela que el 44,6 % de los estudiantes piensa que la clase de religión enseña la manera de vivir. En consecuencia,

3 Véase la encuesta en el anexo.

la ERE les brinda elementos para desarrollar la identidad y la apropiación del sentido de la vida⁴.

La pregunta 70 se formuló así: *Si la clase de religión fuera opcional, ¿qué decidirías?* El 77,3 % de los estudiantes dijo continuar con la clase de religión como la conoce o con otra. Es una mayoría significativa la que arroja este dato estadístico. Por consiguiente, a los estudiantes les parece pertinente la clase de ERE en sus aulas. En otras palabras, la inclusión en el ámbito *mesocurricular*⁵ de la clase de ERE es adecuada.

La pregunta 71 se formuló así: *Según tu concepto, ¿la clase de religión católica es diferente de un curso de ética?* Es importante destacar la especificidad que se le da a esta clase, pues la pregunta precisa que se trata de una clase de religión católica. El 70,2 % de los encuestados dice que la ERE tiene puntos comunes con la clase de ética, el 26,1 % afirma que es completamente diferente y solo el 3,7 % expresa que son lo mismo. Es decir, el 96,3 % no marcó la casilla *son la misma cosa*. Estos datos evidencian que la mayoría de los estudiantes detecta que la clase de ERE es algo distinto a la clase de ética y que su objeto es diferente. La ética tiene a una mirada axiológica de la vida desde lo teórico y lo práctico, en cambio, la ERE atiende con pedagogía las necesidades de conocimiento del hecho religioso y de apertura a lo trascendente de los estudiantes.

La pregunta 74 permitió que los estudiantes jerarquizaran sus preferencias frente al siguiente enunciado: *Clasifique por orden de preferencia las afirmaciones siguientes sobre las finalidades de la clase de religión*. Las opciones eran:

- a. La clase de religión debe ser una permanente búsqueda de sentido con todos los estudiantes, con la finalidad de desarrollar una sed de verdad y de interioridad (18 %). La clase de religión primero debe ser el lugar donde se da una información estructurada sobre lo que es el cristianismo (21 %). La clase de religión debe ser el primer lugar donde se da información estructurada sobre las diferentes religiones, en

particular, el cristianismo (22 %). La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad (21 %). La clase de religión debe ser el lugar de una conscientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad en nombre de los valores de justicia y de solidaridad (18 %). Esta gran disparidad en las respuestas se interpreta como signo de la ausencia de un horizonte claro sobre el currículo de ERE, en los colegios de Colombia, al menos en los encuestados que, por demás, es una muestra fiable de la realidad colombiana. Además, que la mayor respuesta (22 %), seleccionada como finalidad de la clase de ERE *informar sobre el cristianismo*, es un indicio que apunta a un hecho significativo. En una buena cantidad de colegios católicos de Colombia, se imparte una ERE confesional confesante.

La pregunta número 75 se formuló así: *¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas del 1 al 3 por orden de importancia*. Las opciones son: construir la felicidad, enfrentar el mal, habitar el cuerpo, convertir la violencia, vivir y morir, vivir en relación, practicar la justicia y la caridad, atravesar el sufrimiento, desarrollar la relación con el mundo, fundar la espiritualidad de lo humano. Con el 5 % de diferencia porcentual, entre las diferentes opciones, *habitar el cuerpo* tiene el primer lugar con el 12 %.

Todas estas preguntas arrojan gran disparidad en la concepción de la clase de ERE de los estudiantes encuestados. En la pregunta 75, ellos consideran que *habitar el cuerpo* es la temática más importante, mientras que los datos de la pregunta 74 deja ver que la clase de religión debe ser el primer lugar donde se da información estructurada sobre las diferentes religiones, particularmente del cristianismo. Quizás esta disparidad sea un indicador de la complejidad que implica hoy intentar postular una identidad epistemológica y curricular de la ERE, en un contexto sociocultural multicultural y pluriétnico como el de Colombia. De hecho, resulta difícil rastrear la trayectoria de la enseñanza de la ERE en el país⁶, en particular, si el

4 Remitimos al capítulo 6, en el que se desarrolla este aspecto con detalle.

5 *Mesocurricular* corresponde a los diseños, las mallas curriculares, los programas y los planes de las instituciones educativas, en un ámbito inferior a lo *macrocurricular* y en un ámbito mayor a lo *microcurricular*.

6 Quizás convenga decir, con mayor precisión, a la luz de los análisis históricos sobre la trayectoria de la ERE en Colombia, que el cambio de situación sociocultural dificulta tener un

rastreo se concentra en los documentos gubernamentales. Por ejemplo, en la página web del Ministerio de Educación⁷, al buscar *educación religiosa escolar*, aparecen 15 ítems, de los cuales solo uno tiene que ver con lo curricular en específico: *La enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos*. Se trata de un documento de la Oficina Asesora Jurídica del Ministerio de Educación Nacional, con apenas dos páginas que explica lo que el decreto 4500, del 19 de diciembre del 2006⁸ explicó sobre el estatuto de la ERE en Colombia, según la Ley General de Educación (1994). No existe un documento oficial del Ministerio de Educación sobre el currículo o, al menos, sobre la malla curricular de la ERE.

Cabe anotar que, ante esta realidad, la Conferencia Episcopal de Colombia tiene una propuesta para la enseñanza de la ERE en los colegios colombianos. Este documento se analizará más adelante, con la intención de evidenciar una tendencia confesional-confesante de la propuesta del ente rector de la Iglesia católica colombiana. Esta legítima pretensión de la Iglesia, sin embargo, no responde a la realidad compleja del país, donde existe una educación pública en que la ERE no debe ser confesional-confesante y en donde, además, como lo revela la encuesta, también hay jóvenes dentro de los colegios católicos a quienes les resulta sin interés la religión, cualquiera que sea. Para finalizar, habría que mirar con cuidado hasta dónde es compatible una ERE confesional-confesante, a partir del planteamiento según el cual el estudio de la educación religiosa en la escuela se justifica por ser la religión un hecho cultural.

modelo de ERE apalancado en un régimen de cristiandad desmoronado, el cual requiere una reformulación del aprendizaje de la religión en la escuela. Desde una mirada histórica, remitimos a estos dos trabajos: "Breve síntesis de la Educación Religiosa en la historia de Colombia", de Turriago Rojas (2013), y "Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia", de Castrillón Restrepo (2011).

7 <https://www.mineduccion.gov.co>

8 Decreto "por el cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la Ley 115 de 1994 y la Ley 133 de 1994".

Precisiones conceptuales

Aproximación al concepto de ERE

La ERE es un área del saber curricular de la escuela en Colombia. Según la clasificación de las ciencias elaborada por la Escuela de Frankfurt, se le considera una rama de las ciencias histórico-hermenéuticas⁹. La ERE atiende, con pedagogía, a las necesidades de conocimiento del hecho religioso y de apertura a lo trascendente de los estudiantes. No se apoya solo en la teología, sino que recurre a otras ciencias como la lingüística, la sociología, la antropología, la arqueología y la psicología, entre otras, para legitimar su puesto en la escuela.

Además, arraigada en el derecho a la libertad religiosa, la ERE promueve una mirada cognitiva de la religión (Equipo Nacional de ERE, 2008). Lo cognitivo aquí no es entendido solo como un aprendizaje conceptual y racional, pero tampoco como un aprendizaje emocional. Puesto que su objeto de estudio es la religión como hecho de la cultura, y puesto que allí la religión aparece con múltiples dimensiones fenoménicas (un culto, una arquitectura, una ética, un libro, una organización social, una expresión estética), sería impensable que tales aspectos con los que se manifiesta la religión en la cultura sean aprehensibles con la pura racionalidad. Por tanto, la ERE atiende al desarrollo de aspectos antropológicos, soteriológicos, sagrados, místicos, comunitarios, entre otros, de la realidad humana tocados por la religión. La ERE intenta dilucidar esos aspectos, al dar elementos a los estudiantes para que desarrollen una mirada crítica y abierta ante el hecho religioso. Es la forma en que la ERE contribuye a la construcción de la identidad y del sentido de la vida por parte de los estudiantes.

En su conceptualización y aplicación, la ERE tiene vertientes y posibilidades diferentes de acuerdo con la escuela, al contexto, a los estudiantes y al profesor. Pese a este número de variables que diversifican su fisionomía, la ERE se agrupa en tres escenarios posibles en Colombia: una ERE desde el cristianismo centrada en Cristo; una ERE desde el hecho religioso

9 La Escuela de Frankfurt clasificó las ciencias en tres categorías: empírico-analíticas, histórico-hermenéuticas y crítico-sociales.

centrada en la pluralidad religiosa y una ERE humanista centrada en la dignidad de la persona (Vivas Albán, 2015).

La ERE enfocada en Cristo, también denominada *confesional-confesante*, tiene como objetivo la aproximación del estudiante al dios de Jesucristo. Desde lo antropológico, esta mirada de la ERE se centra en la revelación de Dios asumida en la cotidianidad humana, según el principio de la encarnación del Verbo. Desde lo sociológico, ella busca construir la sociedad bajo los referentes de la predicación de Jesucristo sobre el Reino de Dios (Mc 1:14-15 y Mt 4:17-23). Desde lo histórico, promueve la configuración de la persona al hacerla consciente de su dignidad como discípula de Jesús y comprometiéndola a construir la historia según el designio de un Dios creador que da los bienes de la tierra a sus hijos para que los trabajen y hagan fructificar de forma equitativa. Una ERE enfocada en Cristo tiene como ventaja la posibilidad de centrar su enseñanza en una fe definida. Por el contrario, su dificultad es que puede convertirse en una catequesis doctrinal, al alejarse del propósito cognitivo, elemento medular y específico de la ERE.

Una ERE desde el hecho religioso, también denominada *confesional no confesante*, tiene como objetivo conocer, respetar y acoger otras manifestaciones religiosas, cuando articula religión, cultura y escuela (Vivas Albán, 2015). Al basarse en la pluralidad religiosa y cultural, esta concepción de la ERE profundiza la dimensión religiosa del ser humano, al asociarla con el origen mismo de las culturas, así como desde las narrativas, gestos y signos que interpretan y expresan la experiencia religiosa (Vivas Albán, 2015). La puesta en marcha de una ERE *confesional no confesante* en las instituciones educativas es una buena opción, ya que desarrolla el estudio del hecho religioso en la escuela a partir de una visión más amplia que la de una determinada confesión religiosa, en tanto a favorecer el ecumenismo y el diálogo interreligioso de forma multidireccional.

También se encuentra la ERE denominada *humanista*. Este nombre preciso se debe a la importancia concedida al desarrollo de la dignidad humana, de manera especial a través de la promoción de un trabajo sobre el sentido de la vida. En efecto, una vida vivida sin respuesta ante los grandes porqués de la

existencia humana se degradaría casi hasta la animalidad. Ahora bien, lo propio del hombre es esa búsqueda de sentido último de la vida, expresada a través de lo mítico, lo simbólico y lo narrativo. A partir de estas búsquedas antropológicas interviene este modelo de ERE no *confesional no confesante*. Según esta, al promover este tipo de expresiones, se fomentan dos aspectos esenciales: el sentido de autotranscendencia humana y el diálogo sobre la experiencia religiosa en una sociedad laicista. Esta modalidad de ERE afirma que el trabajo se hace de forma dialógica, al estilo de la mayéutica socrática.

La importancia de estas distinciones radica en la posibilidad que abren a las instituciones educativas de formular con claridad sus formas de comprender la ERE. Esta definición de los horizontes epistemológicos para la ERE permite tanto a la institución educativa como a los docentes de ERE y a los estudiantes asociar de manera más precisa y pertinente el estudio de la religión en la escuela con el diseño curricular. De hecho, a pesar de no ser contrarias, cada una de estas comprensiones de la ERE responde a un planteamiento curricular diverso según sus objetivos, su naturaleza y su método.

Aproximación al concepto de currículo

En Colombia, la Ley General de Educación (1994), en el artículo 76, plantea varios elementos que son imprescindibles en un currículo: *los criterios*, es decir, los acuerdos iniciales que la comunidad educativa desea proponerse para la implementación de un programa académico; *los planes de estudio*, denominados *contenidos* en párrafos anteriores; *los programas*, que se llaman itinerarios de formación; *las metodologías*, todo lo concerniente a las didácticas y a la pedagogía o el horizonte pedagógico que determinada materia quiere seguir en un tiempo, en un espacio y con personas definidas. El currículo, además, debe tener en cuenta los cambios inherentes a estos componentes. Así lo define la Ley 115 (1994):

(artículo 76)

En efecto, no son elementos estáticos y están inmersos en un contexto educativo en el que participan personas, al hacer del currículo una propuesta colectiva. De hecho, según la Ley 115 (1994), el *currículo* es un elemento base en la posterior construcción del

Proyecto Educativo Institucional¹⁰ (PEI), que es el elemento identitario de una institución de educación básica o media.

Por su parte, Cazares (2008) presenta esta definición: “el currículum puede ser considerado la planeación necesaria que de manera anticipada declara explícitamente los fines, resultados de aprendizaje y los componentes didácticos necesarios para alcanzarlos” (s. p.). En función de ello, definimos su propuesta:

1. *La planeación anticipada*: lo medular del currículo es la capacidad que tiene de planear el hecho educativo.
2. *Los fines*: en el currículo hay una especificación clara de los objetivos a los que se quiere llegar con la puesta en marcha del plan.
3. *Los resultados del aprendizaje*: la evidencia que se quiere tener de la consecución o no de los objetivos. Se trata de la dimensión evaluativa del currículo.
4. *Los componentes didácticos*: relacionados con la metodología de enseñanza-aprendizaje, de acuerdo con la población y el contexto de implementación curricular.

El texto *Currículo y políticas públicas educativas*, de Malagón Plata et al. (2013), presenta definiciones al respecto. Una de ellas reza así: “el currículo es un concepto que expresa un grupo de procesos de organización académica para la formación, de construcción territorial, de utilización de recursos y de intereses sociales y políticos” (p. 13). En este sentido, los autores profundizan el concepto curricular cuando van a lo pragmático y se alejan de lo descriptivo. El horizonte que plantean es la formación en lo contextual, la optimización de las posibilidades puestas en marcha, para que respondan a lo que se quiere privilegiar en

las personas. Un concepto como este complementa los anteriores y pone de manifiesto elementos vitales en la compaginación del currículo y la ERE. Uno de ellos es la articulación de la formación con los deseos y criterios de las personas (profesores, estudiantes, directivos); articulación que se concreta mediante la implementación de determinados procesos en una institución educativa.

Las observaciones sobre estas tres definiciones del currículo revelan la importancia de suscribirse a una sola cuando se desea pensar, de forma metódica, la relación entre ERE y currículo. La opción privilegiaría un aspecto. Sin embargo, tomar la decisión en favor de determinada perspectiva curricular orienta el camino a seguir en el diseño curricular de la clase de ERE. Dejar implícita la opción o, peor aún, no tener claridad criteriológica en un asunto tan medular, ocasionaría contradicciones flagrantes. Por ejemplo, de un lado, postular una ERE de corte humanista y, de otro, manejar sin reflexión la visión curricular centrada en los contenidos. Por tal razón, analizar las grandes tendencias curriculares propiciaría el análisis más razonado y crítico un determinado planteamiento curricular de la ERE.

Tendencias curriculares

Los acercamientos teóricos al currículo, en la actualidad, responden a diversos factores que no tienen que ver, en apariencia, con el hecho educativo. Ianfrancesco Villegas (2004), en su libro *Currículo y plan de estudios. Estructura y planteamiento*, tipifica lo más preponderante de las tendencias curriculares actuales. Entre lo descrito, vale la pena resaltar tres aspectos.

El origen de los cambios curriculares

Son los precedentes contextuales de naturaleza socio-cultural, como la prospectiva del desarrollo nacional, las situaciones de conflicto y el comportamiento humano. Estos factores desencadenan cambios educativos que influyen los procesos curriculares. Es decir, para entender las tendencias curriculares, es necesario tener en cuenta los contextos sociales y culturales donde se ubican las instituciones educativas. Junto a estos aspectos sociales, se incluyen a las personas (el comportamiento humano), en particular las que intervienen en los ámbitos educativos.

10 La Ley General de Educación (1994) presenta el PEI en los siguientes términos: “con el fin de lograr la formación integral del educando, cada establecimiento educativo deberá elaborar y poner en práctica un Proyecto Educativo Institucional en el que se especifiquen entre otros aspectos, los principios y fines del establecimiento, los recursos docentes y didácticos disponibles y necesarios, la estrategia pedagógica, el reglamento para docentes y estudiantes y el sistema de gestión, todo ello encaminado a cumplir con las disposiciones de la presente ley y sus reglamentos” (artículo 73).

Aspectos de carácter prospectivo

Son consideraciones prospectivas en “la sociedad del próximo siglo en relación con el avance tecnológico de alta calidad y complejidad y el dominio que se prevé del sector servicios frente al sector productivo, que obligará a la población activa a consumir servicios e información” (Iafrancesco Villegas, 2004, p. 39). Esta descripción es pertinente en la realidad de la ERE, pues, propone analizar un elemento vital de la generación actual de estudiantes: la tecnología y la consecuente democratización de la información¹¹.

Las TIC constituyen una realidad emergente llena de posibilidades educativas y deben estar contempladas en el currículo. Sin embargo, esta realidad tecnológica necesita ser abordada con perspectiva crítica, porque la clase de ERE no tiene una vocación informativa, sino formativa. La orientación crítica apunta a mantener la importancia del contacto interpersonal o del acompañamiento como condición para orientar a los estudiantes hacia un manejo adecuado de la información a la que acceden en la web, mediante la formulación de criterios de discernimiento.

La investigación en el currículo

Dentro de lo descrito por el profesor Iafrancesco Villegas (2004), se resalta la relevancia de la investigación curricular¹², encaminada desde la contextualización:

Frente a estos contextos y problemáticas de hoy que deben solucionarse ya, es necesario también,

11 Con respecto a las tecnologías, he aquí el concepto de otro autor estudioso del tema: “las TIC han potenciado la producción de recursos de información diversos, así como la imperiosa necesidad de poner a disposición de los usuarios las colecciones de las bibliotecas mediante múltiples puntos de acceso [...] Las actividades educativas y las TIC han representado diversas ventajas y desventajas en función de los procesos cognitivos de los estudiantes, escenarios en los que el insumo básico es la información, la cual debe ser recuperada, analizada y reflexionada por parte de aquellos para construir conocimientos significativos” (Palma Peña, 2012, p. 61).

12 Esta no es la única óptica desde la cual se hace investigación curricular en el mundo, mediante enfoques centrados en los contenidos, en las competencias o en las nuevas tecnologías. Así se verifica, por ejemplo, en el *Manual de investigación internacional curricular*, de Pinar (2014), el cual presenta las tendencias investigativas curriculares en 34 países de todos los continentes.

desde la perspectiva de la investigación curricular, prever socioculturalmente: [...] el impacto social y cultural de la automatización de la nueva organización familiar, los cambios demográficos, el desempleo, el avance tecnológico, el ser productivo y los sistemas de información. (Iafrancesco Villegas, 2004, p. 39)

El profesor Nelson Mafla Terán (2011) agrega un punto adicional desde la investigación dentro de la ERE:

Ante (ciertas) situaciones sociales [...] se intenta recurrir a la investigación con el ánimo de formar sujetos con capacidad de decidir, sujetos con capacidad de ser autores de su propia vida y creadores de su propia identidad con la suficiente voluntad para cambiar las situaciones injustas del planeta. (p. 367)

Ambos autores coinciden en que la investigación debe partir de la realidad contextual de las comunidades educativas y propenden por la formación de los sujetos. Desde esta perspectiva investigativa sobre el currículo, aparece un desafío enorme. El currículo necesita demostrar su pertinencia en la propuesta educativa, en los contenidos, en la metodología, en la lógica de la dinámica de enseñanza-aprendizaje. A la luz de este marco investigativo tendencial, la ERE no se quedará encerrada en la sola conveniencia de su clase, sino que tendrá que articularse con estos factores curriculares destacados por los autores citados. La conciencia de esta necesidad de apertura curricular de la ERE la expresó Mafla Terán (2011), cuando redefine los objetivos de la ERE: “la educación religiosa escolar, en su intencionalidad formativa y disciplinar, busca responder a las necesidades de sentido del ser humano y de orientación que solicita la sociedad en general” (pp. 367-368).

Impacto del currículo

El impacto curricular en sí mismo es complejo de medir. Las variables que lo integran, personales, sociales y científicas, junto a su articulación durante el hecho educativo, resultan complejas. No obstante, hay intentos serios de sistematización de sus variables a la hora de evaluar su impacto. Por ejemplo, el texto *Currículo y políticas públicas educativas* (Malagón Plata et al., 2013), en su capítulo “Construcción de

un marco conceptual y relacional del campo del currículo”, presenta resultados a nivel general y otros a nivel específico que describen el impacto curricular. A nivel general, se da en varias dimensiones:

1. En la *dimensión administrativa del colegio*, “surge la gestión curricular como mecanismo de control y de planeación institucional en medio de contextos de interacción social y tecnológica” (p. 31).
2. En la *dimensión creativa del campo del currículo*, surge “la construcción curricular como la sistematización cognitiva de un contexto social determinado, que conjuga saberes y conocimientos con formas administrativas y de gestión” (p. 31). En la *dimensión técnica del campo del currículo*, surge “la organización curricular como proceso de sistematización progresiva, que relaciona conocimientos específicos con experiencias determinadas, que se calibran por dispositivos de control y de racionalización, con una orientación de utilidad inmediata” (p. 31).

Como es evidente, el rastreo hecho por los autores demuestra un impacto integral en las comunidades educativas en tres vertientes que otras instituciones llaman lo administrativo, lo académico y lo convivencial. Desde una perspectiva educativa confesional católica se incluye la *dimensión pastoral*, caracterizada en el siguiente nivel, en el que se observa el impacto del currículo en las instituciones educativas.

A nivel específico, los autores, según nuestro modo de ver, son más elocuentes al mencionar tres elementos del impacto del currículo: la pertinencia, la *pedagogización* y la flexibilidad curricular, que se definen en los siguientes términos: La *pertinencia*: relaciona el currículo con el impacto en las personas dentro de la sociedad. Desde este primer elemento, es interesante que el currículo haga un ejercicio de ida y regreso hacia el contexto y la sociedad, pues, bebe de allí para formarse y retorna a él como fuente de agua viva, capaz de renovar lo que no debe morir en la sociedad, a saber, lo que fortalece y construye el vínculo social basado en la equidad y la justicia social, económica y ecológica.

1. La *pedagogización*: “es la comprensión de la realidad social como de naturaleza disyuntiva y antagónica, es un proceso de asimilación del

conocimiento desde la realidad concreta, es una operación de sistematización curricular” (p. 32).

2. La *flexibilidad curricular*: “discurso y práctica funcional de institucionalización en el campo del currículo es la sistematización de la diversidad de fuerzas valorativas y significativas provenientes de la sociedad” (p. 32). Desde la perspectiva de la escuela católica, a este tercer elemento se le denominaría la *dimensión pastoral del impacto del currículo*. De forma bien explícita y activa, la ERE se inserta con armonía en él y brinda sus aportes axiológicos a los estudiantes en general y a toda la comunidad educativa en particular.

Estos elementos de análisis del currículo, tanto externos o internos de la institución escolar, son valiosos al momento de asociarlos con la ERE. La planeación curricular no solo toma en cuenta lo evidente, es decir lo académico, sino que contempla el impacto social e institucional del currículo.

Dada la opción que este libro asume sobre la religión, como un hecho cultural, allí aparece una posibilidad de conjugación entre lo curricular, tal como las tendencias actuales lo formulan, y la ERE. Dicho de otro modo, en la medida en que la religión forma parte innegable del contexto cultural, de alguna forma el currículo tendrá que mirar cómo su impacto, sobre todo desde el concepto de *pedagogización*, es capaz, en un primer momento, de asumir ese hecho cultural; luego, cómo analiza este hecho y promueve, en los estudiantes, una mirada crítica y valorativa al respecto; en última instancia, cómo instaura procesos axiológicos que les permita asumir una postura sana y humanizadora frente a la religión.

Necesidades de la ERE en el aspecto curricular

Después de analizar los conceptos de ERE y de currículo y de destacar datos significativos de la encuesta, se identifican algunas exigencias curriculares que la ERE debe asumir si quiere entrar en un diálogo serio y fructífero con esa dimensión medular de la educación, como la planeación del proceso educativo a través del currículo. Dada la complejidad de la tarea, y con el fin de dar orden a la exposición siguiente, se seguirá un

sencillo cuadro expuesto por el profesor George Posner (2005), en su libro *Análisis del currículo*, en el que retrata los cinco currículos concurrentes en una institución

educativa. Cada una de las distinciones será ocasión para indicar las necesidades curriculares de la ERE a la hora actual en Colombia. He aquí el cuadro:

Cuadro 1. Currículos concurrentes

1	Currículo oficial	Es el currículo descrito en los documentos formales.
2	Currículo operativo	El currículo que materializa las prácticas y los exámenes de la enseñanza reales.
3	Currículo oculto	Sus valores y normas institucionales no son reconocidos por los profesores o funcionarios escolares.
4	Currículo nulo	Las materias que no se enseñan. Los mensajes del currículo oculto se relacionan con problemas de género, clase, raza, autoridad, conocimiento escolar, entre otros.
5	Currículo adicional	Son las experiencias planeadas fuera del currículo formal.

Fuente: G. Posner, *Análisis del currículo*, 2005.

Frente al *currículo oficial* no es necesaria una exposición extensa. En efecto, como se vio, la ley colombiana específica y demanda la educación religiosa en primaria y secundaria. Así, cada institución educativa debe incluirla dentro de su plan de formación. No obstante, las grandes lagunas que dejan la ley y los decretos ministeriales hacen que cada institución prepare y documente la enseñanza de la ERE como crea más conveniente. Por eso, hay una necesidad exacta: el Gobierno nacional debe realizar un ejercicio claro y preciso sobre la especificidad de la ERE y adoptar una tendencia epistemológica. La propuesta de la Iglesia católica, en este contexto jurídico legal, es válida en su seno, pero no en los colegios oficiales.

En cuanto al *currículo operativo*, es necesario subrayar el número insuficiente de licenciados en ERE para cubrir la demanda del país. Es lamentable que esta carencia sea colmada cuando asignan profesores de áreas como la filosofía o las ciencias sociales a cursos de religión. La exigencia frente al currículo operativo de la ERE es la urgencia de profesionalización de licenciados en la enseñanza de esta área. Solo de esta manera se avanzará hacia unas prácticas de enseñanza religiosa escolar pertinentes y profesionalizadas; solo así se distinguirá con claridad la diferencia y la complementariedad entre ERE y catequesis, entre ERE e historia de las religiones, entre ERE y acción proselitista o promoción del fanatismo religioso. Es de resaltar la labor ininterrumpida de la Universidad de

La Salle de Bogotá, que durante 50 años forma licenciados en Educación Religiosa Escolar¹³.

A propósito del *currículo oculto*, Torres Santomé (1991) señala:

es preciso que en la investigación sobre el *currículum* desarrollada en las aulas se utilicen metodologías más etnográficas y participantes, junto a marcos de análisis más amplios, en los que se tengan en cuenta las interrelaciones entre el sistema educativo y lo que acontece en otras esferas de la sociedad, de esta manera podremos captar más fácilmente las conexiones entre el *currículum* explícito¹⁴ y oculto de la institución escolar y las producciones económicas, culturales y políticas. (p. 10)

Una de las exigencias que debe afrontar la ERE sobre el currículo oculto es la base de la presente investigación: determinar lo que la religión significa en los jóvenes de los colegios de hoy. De este modo, al conocer lo que piensan y sienten los destinatarios de la clase de religión, se avanzará hacia su pertinencia, la cual pasa por una enseñanza en la escuela capaz de responder a los desafíos planteados por la sociedad

13 En el 2019, el programa de licenciatura en Educación Religiosa, de la Facultad de Ciencias de la Educación de la Universidad de La Salle, celebró los 50 años de iniciación de labores académicas.

14 También *currículo oficial*, en términos de Posner (2005).

contemporánea a la religión. Aunque, también por una enseñanza religiosa escolar que responda a las búsquedas y necesidades reales en materia de religión de los niños y los jóvenes estudiantes colombianos.

Al ampliar el horizonte hacia el *currículo nulo* y conectarlo con el párrafo anterior, la ERE tiene la necesidad curricular de ofrecer una enseñanza pertinente. Las percepciones sobre la ERE, tan disímiles de los jóvenes encuestados, apuntan, según nuestra lectura de los datos arrojados por la encuesta, en esa dirección interpretativa. En otras palabras, el currículo de la ERE necesita avanzar en la unidad de criterios para que la praxis religiosa y sus consecuencias ético-sociales, espirituales, existenciales, encuentren un asidero reflexivo sólido y una fuente potente y dinamizadora de comportamiento ético-religioso.

Al hablar del *currículo adicional*, la ERE necesita coprotagonizar lo que la *Guía para el mejoramiento institucional*, del Ministerio de Educación Nacional (2008) denomina la *gestión de la comunidad*¹⁵. Las interrelaciones entre los agentes de la comunidad educativa de las instituciones confesionales religiosas, en especial, aquellas relacionadas con expresiones públicas de la religión (celebraciones, ritos, encuentros, festividades) contarán con la presencia, el análisis, la orientación y el acompañamiento de la ERE. Es una necesidad curricular de la ERE actual, de la misma manera que el área de Sociales, por ejemplo, es la protagonista de los eventos patrios en las instituciones escolares del país.

La encuesta del Centro de Investigación Educación y Religiones (CRER), de la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva y del grupo de investigación “Educación ciudadana, ética y política”, de la Universidad de La Salle, Bogotá, es una oportunidad para comprender la realidad de los estudiantes, al menos los del último grado, de los colegios católicos de Colombia. La encuesta, como lo muestra este libro, se aproxima un poco más a su pensamiento, sus necesidades, sus imaginarios a propósito de la ERE y de la pluralidad cultural y religiosa.

Como se constata hasta aquí, las respuestas arrojadas por la encuesta permiten identificar ciertas necesidades curriculares de la ERE. Algunas de dichas necesidades se abordaron en otras encuestas y en otros diagnósticos, tal como lo presenta la introducción de este libro. Como consecuencia de ello, por ejemplo, la Conferencia Episcopal de Colombia (2017) hizo un aporte significativo a los colegios católicos del país, mediante la publicación de sus *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*¹⁶. No obstante, hay que responder a necesidades curriculares que la propuesta del clero colombiano, dada su naturaleza confesional-confesante, no satisface a plenitud.

Siete claves curriculares en la construcción del currículo de la ERE

La complejidad del tema curricular en la educación, como lo dejan entrever los párrafos precedentes, hace que la presentación de la opción curricular subsiguiente se limite a siete claves curriculares selectas. Los límites de este capítulo tampoco posibilitan una presentación completa ni una discusión académica digna de este tema. Además, puesto que en el currículo intervienen diversos actores, entre ellos los profesores, y puesto que la encuesta no se refiere a ellos, resulta obvio que el material estadístico de esta investigación está limitado para pensar, con exhaustividad, la complejidad del currículo de ERE. Por tanto, el lector excusará si se presentan, a continuación, estas siete claves curriculares que nos parecen decisivas para pensar cualquier práctica curricular de la ERE, acorde con los avances de la investigación actual en este campo. Estas claves son una alternativa, en medio de otras. Su pretensión es contribuir a la coherencia estructural de este capítulo e incitar a los docentes y responsables de la ERE a pensar cómo construyen el currículo y bajo qué presupuestos epistemológicos.

Primera clave: una aproximación al currículo de la ERE como una construcción cultural

Asumimos el enfoque cultural del currículo: “una perspectiva cultural del *currículum* se refiere a las experiencias de las personas consiguientes a la existencia

15 *Gestión de la comunidad*, “como su nombre lo indica, se encarga de las relaciones de la institución con la comunidad; así como de la participación y la convivencia, la atención educativa a grupos poblacionales con necesidades especiales bajo una perspectiva de inclusión, y la prevención de riesgos” (Ministerio de Educación Nacional, 2008, p. 27).

16 Este texto actualiza los estándares aprobados y publicados por la Conferencia Episcopal de Colombia en el 2012 y en el 2004.

del *currículum*, y no a los diversos aspectos que lo configuran” (Grundy, 1998, p. 20). Un aspecto interesante de este enfoque es su invitación a no partir de posturas ideales, canónicas, desde las cuales criticar las prácticas curriculares.

Como construcción cultural, el lugar de realización del currículo son las prácticas educativas de las personas involucradas en la tarea educativa. Por esta razón, la profesora Grundy (1998) afirma: “Pensar en el *currículum* es pensar en cómo actúa e interactúa un grupo de personas en ciertas situaciones. No es describir y analizar un elemento que existe aparte de la interacción humana” (p. 21). Esta visión se basa en la premisa según la cual el conocimiento de esa interacción educativa exige, a su vez, el conocimiento del contexto educativo donde se construye o practica determinado currículo. Ese conocimiento contextual lleva a la identificación de los valores y creencias que orientan la práctica curricular. Lo que está en la base del currículo no son leyes gubernamentales, decretos ministeriales, teorías universales, sino las creencias y valores que dirigen a una sociedad determinada. Por consiguiente, “la cuestión que hemos de plantearnos es: ¿qué clase de creencias sobre las personas y el mundo llevan a un tipo determinado de prácticas educativas, en especial a las que se engloban en el término *currículum*?” (Grundy, 1998, pp. 22-23).

Segunda clave: un currículo orientado por un interés emancipador

Si toda práctica educativa, incluida la construcción curricular, se orienta por un interés que busca construir un tipo de persona y de sociedad, el currículo de la ERE debe guiarse por el interés emancipador. ¿Cómo entender tal concepto en el ámbito de la ERE? En el horizonte del pensamiento habermasiano, la emancipación está ligada a la autonomía y a la responsabilidad, a su vez vinculadas con la autorreflexión (Grundy, 1998). Solo el sujeto, que encuentra la oportunidad de volver sobre sí mismo y examinarse, está en condiciones de emanciparse. Conviene subrayar que no se trata de un hecho solo individual, puesto que la libertad humana se ejerce en el seno de la sociedad, caracterizada por su naturaleza interactiva: “De ahí que la emancipación esté también inextricablemente ligada a las ideas de justicia y, en último extremo, de igualdad” (Grundy, 1998, p. 35).

La interrogante decisiva, que Habermas (citado por Grundy, 1998) se planteó es la siguiente: emancipación, ¿de qué? De acuerdo con el pensamiento de este filósofo, la *autorreflexión*, como camino o condición hacia la emancipación, exige liberarse de la falsa conciencia y de las ideologías que corrompen el consenso societario y hacen que un grupo social viva bajo la mentira y el autoengaño. La autorreflexión emancipadora libera de ese engaño (que no alcanza ni el interés técnico ni el práctico) y se concreta en una forma de acción autónoma y responsable; en la denominada *potenciación*: “la capacitación de individuos y grupos para tomar las riendas de sus propias vidas de manera autónoma y responsable” (Grundy, 1998, p. 38).

Las consecuencias que Grundy (1998) determina en el currículo resultan luminosas en la ERE. Lo central es que ese currículo forma para la libertad responsable; aunque esa libertad se ejerce en dos niveles significativos. Por un lado, el *nivel personal*, que la autora denomina el nivel de la conciencia. Gracias a ella, la libertad adquirida se basará en una educación que posibilita a los estudiantes saber distinguir una proposición ideológica (*deformada*) sobre el mundo (porque sirve a los intereses de dominación) y de una proposición auténtica que libera. Por otro lado, el *nivel social*, que la doctora Grundy (1998) llama el *práctico*, lo describe así:

El *currículum* emancipador implicará a los participantes en el encuentro educativo, tanto profesor como alumno, en una acción que trate de cambiar las estructuras en las que se produce el aprendizaje y que limitan la libertad de modos con frecuencia desconocidos. Un *currículum* emancipador supone una relación recíproca entre autorreflexión y acción. (p. 39)

En la ERE, estas categorías fundamentales destacadas por el enfoque curricular cultural forman parte de su proyecto educativo: libertad, responsabilidad, cambio personal y estructural, justicia, verdad. Desde el prisma de la fe cristiana (en caso de una ERE confesional), ellas adquieren una coloración particular al ser confrontadas con la manera en que Jesús las vivió. Se tratará de un examen de sí mismo, por ejemplo, cuyo motor no será la búsqueda de la propia perfección, sino la voluntad de ajustarse mejor, día tras día, a los dones recibidos de Dios y a su voluntad.

Se tratará de una libertad para amar, para orar, para mantener la capacidad profética que implica la verdad cristiana, para no dejarse esclavizar por nada ni por nadie y estar dispuesto, así, a optar por los valores del Reino de Dios.

Tercera clave: un currículo hoy exigido a beber de varias fuentes epistemológicas

La encuesta confirma una tendencia cada vez más acentuada en la investigación sobre la ERE y su diseño curricular. La ERE ya no debe apoyarse en una sola fuente epistemológica. Para pensar, planear y realizar el aprendizaje de la religión en la escuela, hay que recurrir a varias raíces que, desde perspectivas diferentes y complementarias, ofrecen elementos valiosos para comprender la religión. El currículo de ERE acogerá los aportes de distintas disciplinas que se ocupan de la religión, como la psicología, la sociología, la filosofía, los estudios culturales, la teología, la antropología, la pedagogía religiosa, la historia, la estética, las ciencias de la comunicación y la ética. Estas fuentes no se integrarán al currículo de forma aislada, sino que entrarían de forma transversal en los componentes esenciales del currículo de ERE, sean los fundamentos, las metodologías, los fines, incluso en la secuenciación de las actividades de enseñanza-aprendizaje.

Junto a estas fuentes epistemológicas, capaces de aportar herramientas valiosas para ayudar a los niños y jóvenes a aprender la religión en la escuela, hay que mencionar la necesidad obligatoria de un diálogo con otras ciencias. Por ejemplo, para definir y formular el tipo de aprendizaje que se quiere promover con la clase de religión, el diseño curricular de la ERE requiere conversar con la epistemología, con las teorías pedagógicas del aprendizaje, con la sociología del conocimiento. Para definir las estrategias de gestión del currículo, tendrá que dialogar con las ciencias de la educación. Para tener en cuenta al contexto socioeconómico contemporáneo, acudirá a los análisis pluridisciplinares sobre la situación del capitalismo digital y financiero actual, así como su impacto sobre la religión. Esto no significa que la ERE, y en particular una de estilo confesional cristiano, no encuentre inspiración en el Evangelio. Significa que, por estar integrada en la escuela y sus métodos, el diseño curricular de la ERE debe entablar un diálogo

interdisciplinar que muestre la capacidad de esta área de enseñanza para entrar en un debate académico riguroso. Ahí se juega, en gran parte, su prestigio académico y epistemológico.

Cuarta clave: un currículo que define el aprendizaje de la religión cuando privilegia la dimensión cognitiva

En armonía con la invitación del papa Juan Pablo II, el currículo del área de religión debe promover un aprendizaje marcado por la dimensión cognitiva de la religión. Como parte de su horizonte epistemológico, ninguna religión se reduce a un conjunto de doctrinas o razonamientos; mucho menos la fe cristiana. De hecho, en ella, la dimensión racional está presente. Jesús entró en el debate al plantear una forma de vivir y de entender a Dios que chocaba con el *establishment* de su contexto religioso-cultural, pero, también con la forma corriente en que la gente vivía su relación con Dios. Por eso, sus parábolas fueron un lenguaje de choque que provocó un cambio en la imagen de Dios de sus oyentes. Es sabido que la primera carta de Pedro invita a dar razón de la fe (1 Pe 3:15).

Hablar de la dimensión cognitiva de la religión significa honrar el postulado según el cual hay que abordarla en la escuela con sus métodos y sus fines —como un hecho cultural—. Además, se sabe que la religión tiene una dimensión experiencial-simbólica y ética, mientras que todo verdadero aprendizaje produce cambio en el individuo. Por consiguiente, eliminar la tensión entre estas dimensiones no es el objetivo de la ERE. Aunque, apostamos por privilegiar la dimensión cognitiva del estudio de la religión en la escuela, sin negar la posibilidad de propiciar, a través de las actividades de aprendizaje, experiencias capaces de tocar las fibras emocionales más hondas de los niños y jóvenes, como los resortes éticos capaces de conducirlos a nuevos comportamientos¹⁷.

Privilegiar la dimensión cognitiva en la ERE significa también otras cosas. En primer lugar, distinguirla de la catequesis, en la que tampoco se descuidaría la dimensión racional de la fe, pero cuyo objetivo es formar una comunidad de discípulos a través del encuentro

¹⁷ Remitimos al capítulo 3 de este libro, el cual, entre sus pistas pedagógicas, propone una pedagogía capaz de articular lo racional y lo cordial.

profundo, personal y comunitario con Cristo¹⁸. La clase de ERE, incluso una de corte humanista, nunca será opuesta a la catequesis. En segundo lugar, acentuar el lado cognitivo en la ERE invita a promover las operaciones del trabajo intelectual que forman estudiantes que piensan con argumentos y con crítica¹⁹ la religión.

En tercer lugar, la ERE propiciaría el descubrimiento gozoso de la labor intelectual bien hecha, de una lectura bien resumida, de un argumento bien elaborado, de un debate apasionado pero respetuoso, de una exposición atrayente, ágil y sólida en su línea argumentativa, de un análisis estructurado. Es hora, en estos tiempos de emoción exacerbada en materia de religión, de diseñar un currículo de religión que, desde preescolar hasta undécimo grado, trace un recorrido (una carrera o trayectoria, como indica la etimología de *currículum*) que lleve a los ciudadanos colombianos a dar razón con respeto de su fe, así como de ser capaces de apreciar los valores de otras religiones; rechazar los fanatismos y fundamentalismos, alejados de toda forma reposada de discusión argumentada y dialógica. Privilegiar la dimensión cognitiva en el aprendizaje de la religión en la escuela no significa desarrollar clases aburridas e insignificantes por estar desconectadas de la vida de los estudiantes.

18 Son comprensibles las razones por las cuales, en la práctica, en ciertos colegios católicos de Colombia, la ERE es una sesión de catequesis. Sin embargo, hay que trabajar para diferenciarlas, porque sus objetivos fundamentales, sin ser opuestos, son distintos.

19 Las grandes operaciones intelectuales son inducción, deducción, abducción, correlación analógica, ejemplificación, las cuales implican realizar tareas y cuya práctica debe ser cultivada con determinación en la ERE, como observar, describir, analizar, sintetizar, aplicar, generalizar, abstraer, argumentar, demostrar, clasificar, ordenar, dividir, concluir, resumir, definir, organizar, relacionar, argumentar, identificar, formular criterios de interpretación, citar. Junto a estas tareas desafiantes está una de gran envergadura, fundamental en materia religiosa: leer y escribir. Por ello, la ERE tiene un campo vasto de trabajo; tanto más que no estamos acostumbrados en Colombia, de forma general, al debate riguroso y sereno, porque la religión se considera un campo carente de rigor académico, confinado a la emocionalidad o a la creencia ingenua. Mientras no demos cuenta de cierta cientificidad del tratamiento de la religión en la escuela colombiana, correremos el riesgo de ser incomprendidos y habrá menos chance de que se conserve la enseñanza de religión como un área obligatoria.

Quinta clave: un currículo que selecciona los contenidos en función de los desafíos del contexto y de las necesidades de los estudiantes

Los criterios para escoger los contenidos de la ERE se establecen en función de las diversas fuentes en las que bebe hoy. Además, la religión, en cuanto hecho cultural, se presenta bajo varios aspectos que organizan los contenidos: lo ritual, lo histórico, lo ético, lo doctrinal. Sin embargo, en esta clave curricular, conviene subrayar que el conocimiento de los intereses religiosos y antropológicos de los estudiantes es una variable fundamental en la escogencia de los contenidos. Dicho de otro modo, la encuesta muestra que los jóvenes tienen preguntas e inquietudes en asuntos religiosos. La psicología religiosa revela que las etapas del desarrollo de la conciencia religiosa propician que los niños y jóvenes pasen por diversas preguntas en el curso de su desarrollo psicofísico. En general, los intereses de los estudiantes se conectan con los problemas sociales y culturales en los que viven. Tomar en cuenta los contextos socioculturales, por un lado, y las necesidades religiosas y antropológicas de los estudiantes, por otro, son las dos variables decisivas con las cuales determinar los contenidos de la ERE.

Para desarrollar una ERE confesional católica, los contenidos se articularían en torno a la presentación de la figura de Jesús. Los estudios actuales en la materia permitirían un acercamiento pluridisciplinar a Jesús, gracia al cual es posible responder a lo contextual-cultural de la realidad actual y a las necesidades antropológico-religiosas de los estudiantes. A través de la figura de Cristo, una ERE confesional revisitaría la presentación de otros contenidos centrales de la fe cristiana católica, como la eclesiología, la ética, la sacramentalidad, entre otros.

Sexta clave: un currículo que se construye en perspectiva participativa y deliberativa

Como construcción permanente, gracias a las actividades de sus actores (estudiantes, docentes, directivos), la construcción del diseño curricular no debe ser una directriz venida desde arriba, definida y elaborada en bloque por un conjunto de expertos, que dicen a los docentes y estudiantes lo que se hará con la clase de religión. Bajo el supuesto de la naturaleza interactiva de la sociedad y del carácter dialógico del aprendizaje y la enseñanza, la construcción del currículo de la

ERE debe ser una construcción colectiva, participada, deliberada. Esto supone tiempo y paciencia, porque implica dialogar, limar diferencias, ponerse de acuerdo en aspectos esenciales, aceptar enfoques diversos, involucrar y escuchar a la mayoría. En este punto, se sitúa una característica curricular que ninguna otra área de enseñanza honra tanto y con escrupuloso cuidado como el área religiosa: el carácter dialógico y democrático del currículo. La religión no es una imposición, incluso en los colegios privados confesionales. El lema de la predicación de Jesús debe resonar con vigor: “Si alguno *quiere* venir en pos de mí, niéguese a sí mismo, tome su cruz y sígame” (Mt 16:24).

Así, el diseño curricular de la ERE se revela como un proceso inacabado, siempre en construcción. Respecto a eso, no hay que asustarse ni alarmarse. A condición de tener ciertas directrices claras, a condición de un mínimo acuerdo en asuntos esenciales, la construcción del currículo en la ERE debe aceptar la provisionalidad como actitud de apertura exigida por la naturaleza de la religión, porque hay necesidad de una permanente reinterpretación creativa de la tradición, en función de los cambios socioculturales en que viven los estudiantes y docentes.

Séptima clave: un currículo que insta a una permanente evaluación desde lo conceptual y lo actitudinal

Postulamos la evaluación bajo la perspectiva del discernimiento cristiano. En esta tradición espiritual, se trata de un medio, no de un fin (el objetivo del cristianismo no es el discernimiento por sí mismo, sino discernir para actuar de determinada manera y quedarse con lo bueno²⁰). Esta actitud se armoniza cuando da una fuerza espiritual invaluable, con la necesidad de “comprobar el resultado y la eficacia de las intenciones educativas desarrolladas, con el fin de confirmarlas o modificarlas” (Fernández Martín, 2014, p. 40). Para llevar a cabo esta tarea, en todas sus facetas (qué, cómo y cuándo evaluar), el currículo de ERE se muta en invitación apremiante al profesor

de ERE para devenir un docente reflexivo²¹. En efecto, evaluar es escuchar, recoger información, someter a escrutinio la tarea realizada, investigar para verificar, desde criterios establecidos con la mayor claridad posible, si se camina en dirección al logro de los fines trazados en el currículo.

La evaluación, en armonía con la clave precedente, no es solo una tarea del docente; también los estudiantes deben evaluar. Su actitud ante la clase, la enseñanza de sus docentes y, sobre todo, el impacto que las clases producen en ellos, ¿las reciben cada vez con mayor gusto e interés? ¿Identifican en sus docentes de ERE personas con conocimiento y pedagogía? ¿La ERE les genera rigor académico, actitudes y habilidades útiles en todas las áreas? Plantear la evaluación, en estos términos es, de forma implícita, reconocer que los criterios evaluativos del currículo de la enseñanza religiosa, aunque privilegien lo cognitivo, no se limitan a lo conceptual y cerebral. No obstante, en sana lógica con la cuarta clave que privilegia la dimensión cognitiva del aprendizaje de la religión en la escuela, se establecen criterios para comprobar con rigor si la ERE es eficaz a la hora de desarrollar en los estudiantes las actitudes intelectuales que traten con talante académico la religión.

Tres componentes del currículo de la ERE: estatus jurídico, legitimación y didáctica

Justificación legal de la ERE

En Colombia

Una vez vistas estas tres modalidades de ERE, y dado el objetivo preciso de este capítulo, conviene mirar algunos aspectos legales sobre la justificación de la ERE en Colombia. Al finalizar, se mostrará la importancia que esta justificación tiene en cualquier propuesta curricular.

20 Recuérdese la consigna de san Pablo: “Examinen todo cuidadosamente y quédense con lo bueno” (1 Tes 5:21).

21 Un desarrollo más amplio de un currículo que insta prácticas pedagógicas autorreflexivas se aprecia en “Nuevo paradigma curricular para prácticas pedagógicas autorreflexivas”, de Coronado Padilla (2011).

En el país, la educación está reglamentada por la Ley General de Educación (Ley 115, del 8 de febrero de 1994^[22]), la cual define:

La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes. La presente Ley señala las normas generales para regular el Servicio Público de la Educación que cumple una función social acorde con las necesidades e intereses de las personas, de la familia y de la sociedad. Se fundamenta en los principios de la Constitución Política sobre el derecho a la educación que tiene toda persona, en las libertades de enseñanza, aprendizaje, investigación y cátedra y en su carácter de servicio público. (artículo 1)

Dentro de las posibilidades educativas que presenta la Ley General de Educación²³, la ERE se sitúa dentro de la educación formal, definida como “aquella que se imparte en establecimientos educativos aprobados, en una secuencia regular de ciclos lectivos, con sujeción a pautas curriculares progresivas, y conducente a grados y títulos” (artículo 10).

En cuanto a la propia ERE, desde el marco de esta legislación general:

En todos los establecimientos oficiales o privados que ofrezcan educación formal es obligatoria en los niveles de la educación preescolar, básica y media cumplir con [...] la educación para la justicia, la paz, la democracia, la solidaridad, la confraternidad, el cooperativismo y, en general, la formación en los valores humanos. (artículo 14, literal d)

También se nota una alusión explícita a ella, cuando se afirma que los “objetivos específicos de la educación media académica [son] la capacidad reflexiva y crítica sobre los múltiples aspectos de la realidad y la comprensión de los valores éticos, morales, religiosos y de convivencia en sociedad” (artículo 30, literal g).

En esta ley, además, se habla sobre el mandato legal de la enseñanza de la ERE en Colombia:

Áreas obligatorias y fundamentales. Para el logro de los objetivos de la educación básica se establecen áreas obligatorias y fundamentales del conocimiento y de la formación que necesariamente se tendrán que ofrecer de acuerdo con el currículo y el Proyecto Educativo Institucional. Los grupos de áreas obligatorias y fundamentales que comprenderán un mínimo del 80 % del plan de estudios, son los siguientes: [...] 6. Educación Religiosa. (artículo 23)

El primer párrafo de este artículo establece que “la educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla” (artículo 23^[24]).

Además, se insiste sobre el punto siguiente:

Se garantiza el derecho a recibir educación religiosa; los establecimientos educativos la establecerán sin perjuicio de las garantías constitucionales de libertad de conciencia, libertad de cultos y el derecho de los padres de familia de escoger el tipo de educación para sus hijos menores, así como del precepto constitucional según el cual en los establecimientos

22 Con los años, se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación (Decreto 1075, del Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2015).

23 “El servicio educativo comprende el conjunto de normas jurídicas, los programas curriculares, la educación por niveles y grados, la educación no formal, la educación informal, los establecimientos educativos, las instituciones sociales (estatales o privadas) con funciones educativas, culturales y recreativas, los recursos humanos, tecnológicos, metodológicos, materiales, administrativos y financieros, articulados en procesos y estructuras para alcanzar los objetivos de la educación” (Ley 115, artículo 2).

24 Frente a este particular, la oficina de asesoría jurídica del Ministerio de Educación Nacional suscribe que “la enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos oficiales no está circunscrita a ningún credo ni confesión religiosa sino a un área del conocimiento para el logro de los objetivos de la educación básica, garantizando que en los establecimientos educativos estatales ninguna persona será obligada a recibirla, pero para efectos de la promoción y evaluación de los alumnos cada institución deberá decidir en su pei, de acuerdo a las condiciones de su entorno, cultural y social los programas a desarrollar con aquellos alumnos que hacen uso de su legítimo derecho a no recibirla” (Ministerio de Educación Nacional, s. f., s. p.).

del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibir educación religiosa. (artículo 24)

A partir de estos apuntes legales, se concluye:

- La ERE es un área fundamental de la educación formal básica y media en Colombia. En virtud de esta condición legal, elabora sus propios desarrollos curriculares y se despliega con derecho en el ámbito de la educación formal.
- Todos los establecimientos educativos (oficiales y privados) de educación formal deben ofrecer la ERE en consonancia con las demás disposiciones de ley, con la Constitución y de acuerdo con su PEI.
- Ninguna persona debe ser obligada a recibir la clase de ERE.
- Los padres de familia tienen el derecho de determinar, conforme a su convicción, la educación religiosa que sus hijos menores de edad han de recibir (Sentencia T-662/99).

Cabe observar, desde la problemática central de este capítulo, que la *educación* es un elemento a tener en cuenta dentro del ordenamiento jurídico de un país. En efecto, no es lo mismo un planteamiento curricular, por ejemplo, en un país con una iglesia nacional, como se analizará en el siguiente apartado, que el planteamiento curricular en un Estado que se autodenomina laical. Dicho de otro modo, el marco legal no es ajeno a la comprensión curricular en un sistema de educación nacional. En ese sentido, tanto la breve exposición legal precedente, como la que sigue, ilustran acerca del alcance que sobre el currículo poseen las leyes de Colombia y de otros países en materia de educación, así como las leyes que versan sobre la libertad religiosa o su definición.

En otros territorios

La mirada general a la justificación legal de la ere en otros territorios diferentes de Colombia propicia entender el devenir histórico de esta rama del saber, de una manera más amplia, para evitar discusiones endogámicas. Esta comprensión aporta elementos sobre la influencia que la legislación educativa tiene en la configuración del currículo. Para cumplir este

fin, el libro *Religión en la educación pública* (2010), cuya coordinadora es Carmen Asiaín Pereira, será el guía. Por cuestiones de extensión, se escogieron solo algunos países del mundo (Argentina, Brasil, Ecuador, México, Estados Unidos, España e Inglaterra). Una breve presentación de la situación legal de la ere en ellos permitirá extraer conclusiones a la hora de pensar un currículo de la ere en Colombia.

Argentina

En este país, es *pública* toda educación reconocida por el Estado²⁵. La Constitución argentina, en el artículo 14, garantiza el derecho a enseñar y aprender a todos los habitantes, conforme a las leyes que reglamentan su ejercicio. Cada uno de los distritos de la república tiene en vigor una ley específica en cuanto a lo educativo.

Frente a la enseñanza del hecho religioso no hay un pronunciamiento legal específico. La legislación se refiere a una educación integral. Por ejemplo, el artículo 6, de la Ley Federal de Educación, “señalaba explícitamente que el sistema debía posibilitar que las personas se realicen en sus dimensiones cultural, social, estética, ética y religiosa” (citado por Lo Prete, 2010, p. 54). Distinta situación hay en las leyes de las demás provincias. En “la constitución de Catamarca²⁶ [se] expresa que la enseñanza religiosa se garantizará en los centros educativos de todos los niveles según el culto de los educandos, agregando un requisito: que el culto esté reconocido por el Estado” (Lo Prete, 2010, p. 57).

Brasil

La constitución brasileña de 1988 señala que “la enseñanza religiosa, de matrícula facultativa²⁷, se constituirá disciplina dentro de los horarios normales

25 En Argentina, en materia educativa, “la terminología correcta de acuerdo a la normativa en vigor, consiste en referirse a la educación ‘pública’ de ‘gestión privada’ y a la educación ‘pública’ de ‘gestión estatal’” (Lo Prete, 2010, p. 55).

26 Catamarca es una de las 23 provincias de la República Argentina. A su vez, es uno de los 24 estados autogobernados y uno de los 24 distritos electorales legislativos nacionales. Su capital y ciudad más poblada es San Fernando del Valle de Catamarca.

27 Esto significa “que la escuela, en su proyecto pedagógico, ofrezca con claridad a los alumnos y padres cuales son las opciones disponibles por las Iglesias, con carácter interconfesional” (Chaves Faria, 2010, p. 98).

de las escuelas públicas del primario” (artículo 10, citado por Chaves Faria, 2010), aunque excluye a la educación secundaria.

La Ley de Educación de 1996, en su artículo 33 (modificada en 1997), establece que la enseñanza religiosa, “de matrícula facultativa, es parte integrante de la formación básica del ciudadano y constituye disciplina de los horarios normales de las escuelas públicas de educación fundamental, asegurando la diversidad religiosa de Brasil, prohibida cualquier forma de proselitismo” (citada por Chaves Faria, 2010, pp. 98-99). Ante esto:

Se fortaleció la idea de un tercer de enseñanza religiosa —el modelo supra-confesional, donde la religión es abordada desde una perspectiva científica, sea sobre una visión antropológica, centrada en la observación de las diversas manifestaciones religiosas como fenómenos culturales, sea por el ángulo histórico, enfatizando el estudio de la Historia de las Religiones. (Chaves Faria, 2010, p. 99)

En el 2008, Brasil y la Santa Sede firmaron un acuerdo sobre el estatuto jurídico de la Iglesia católica en el país. Entre los acuerdos firmados, se contempla la educación. Después de varias modificaciones en la Cámara de Diputados, el artículo 11, de la Ley 5598 (2009), la educación religiosa se definió así:

La enseñanza religiosa, de matrícula facultativa, es parte de la formación básica de ciudadanos y constituye una disciplina dentro del horario normal de las escuelas públicas de educación primaria, asegurando el respeto por la diversidad cultural religiosa de Brasil, de conformidad con la Constitución Federal y otras leyes corrientes, sin cualquier forma de proselitismo. (citado por Chaves Faria, 2010, p. 103)

No obstante, el senado brasileño no tiene aún “consenso sobre cuál es el modelo de educación religiosa que va a prevalecer, cuál será su contenido mínimo, ni sobre la cuestión de la calificación y la admisión de profesores” (Chaves Faria, 2010, p. 104).

Ecuador

Los centros educativos fiscomisionales son llevados por la Iglesia católica y sostenidos por el Estado ecuatoriano. En esos centros, la educación religiosa cumple un papel preponderante. En el 2009, bajo el decreto ejecutivo 1780, el Ministerio de Gobierno renovó los convenios fiscomisionales con la Iglesia. Confedec es la entidad privada que se encarga de representar los intereses de la educación confesional católica. La Corte Suprema de Justicia, en 1995, sentenció que es necesario:

Garantizar el respeto de las creencias de cada uno [...], la educación laica nada impone y más tiende a consagrar la libertad en materia de instrucción religiosa y moral, a fin de que los padres puedan ejercitar la facultad constitucional de dar a sus hijos la educación que a bien tuvieren. (Baquero, 2010, p. 168)

México

México es un estado laico y, aunque la garantía de la libertad de creencias está reglamentada, como lo reza el artículo 3 de la Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público (1992), la cámara de diputados no deja de discutir la pertinencia de la enseñanza religiosa escolar. A partir de la reforma constitucional del 28 de enero de 1992, se legisló al respecto con el siguiente tenor: “la educación religiosa puede ser impartida en las escuelas privadas (las que atienden el 10 % de la población escolar en nivel básico)” (Medina González, 2010, p. 184).

Aunque es derecho de los padres garantizar que sus hijos reciban la educación religiosa y moral, de acuerdo con sus propias convicciones, libres de intervención del Estado, hay inconsistencia jurídica porque el estado mexicano maneja la mayoría de la educación en el país y en ella no hay enseñanza religiosa (Medina González, 2010). Esta contradicción se hace más flagrante cuando la ERE se despliega en una perspectiva dialógica, crítica, científica y pluralista. Por eso, Medina González (2010) afirma que “La enseñanza religiosa no es contraria a la laicidad ni a la separación del Estado y las comunidades religiosas. La enseñanza religiosa desarrolla la libertad religiosa como derecho fundamental que debe ser garantizado por el Estado” (p. 185).

Ante esta dificultad jurídica de graves consecuencias prácticas, se formula una vía para resolverla de forma gradual:

se propone por el momento analizar de cerca, pero con reservas, los modelos que la doctrina en derecho religioso comparado señala; por ejemplo, aquel modelo que aún pudiera relacionar indirectamente el factor religioso y el Estado, como es el caso de la propuesta alemana de la asignatura LER (*Lebensgestaltung, Ethik, Religionskunde, Conformación de vida, ética y conocimiento de la religión*). Este modelo podría ser en última instancia, guardando toda proporción, comparable con la existente asignatura en México de 'Formación Cívica y Ética', cuyo contenido fomenta el respeto a los derechos humanos, entre ellos, la libertad religiosa. (Medina González, 2010, p. 185)

Estados Unidos

En materia religiosa, en el país norteamericano, es necesario citar dos horizontes legales que se contraponen. El primero es la Cláusula de Establecimiento de la Corte Suprema que "intenta mantener las escuelas públicas neutrales en relación a la religión" (Isaacson, 2010, p. 322). El segundo es la Cláusula de Libre Ejercicio de la primera enmienda "que establece que el Gobierno no puede dictar ninguna ley que prohíba el libre ejercicio de creencias religiosas" (Isaacson, 2010, p. 322). Hay que añadir que en este país la escuela pública es escenario y objeto de confrontaciones legales por las expresiones religiosas en general y las oraciones en particular. Tales debates producen tensión entre la garantía de la cláusula de establecimiento y la de libre ejercicio: "la corte permite la expresión religiosa si no da la apariencia de que la escuela lo está promocionando" (Isaacson, 2010, p. 322). Esto es amplio en su interpretación.

Otro tema destacado tiene que ver con el plan de estudios, pues hay confrontación entre:

La enseñanza sobre la religión [que] engendra conocimiento de diferentes tipos de religiones y cómo han influido en las culturas y en la historia [...] y la enseñanza sobre una confesión religiosa [que] generalmente promueve una religión sobre otras y alienta a personas a vivir en base a esa fe. (Isaacson, 2010, p. 329).

Ante un panorama legal incierto, las escuelas públicas optaron, en su mayoría, por no hacer mención alguna de la religión, por temor a sufrir costosos litigios.

España

Según la Ley Orgánica de Educación del 2006, "la materia religión existe en la escuela pública. En la situación actual, la asignatura de enseñanza de la religión se imparte en régimen de oferta obligatoria para los centros docentes y de carácter voluntario para los alumnos" (Palomino, 2010, p. 346).

En virtud de la enseñanza de la religión, y de acuerdo con la confesionalidad, hay cuatro grandes grupos: católicos, evangélicos, islámicos y judíos. Cada una de las confesionalidades de estos grupos religiosos diseñó estrategias para capacitar y certificar a los profesores en la enseñanza de la religión.

Inglaterra

La relación de las autoridades civiles con las confesiones religiosas varía de acuerdo con el país del Reino Unido que se analice. En Inglaterra, existe la denominada Iglesia nacional, proveniente del anglicanismo, como es sabido. Desde el punto de vista histórico:

En Inglaterra y Gales, la enseñanza de la religión no confesional (estudio sobre la religión, pero no instrucción religiosa de un credo concreto y basándose por tanto en aspectos sociológicos, culturales e históricos) ha sido ofrecida en las escuelas públicas desde el año 1870. (García Oliva, 2010, p. 485)

El modelo y el contenido de la enseñanza religiosa se reglamentan y definen por la Education Act 1996, la School Standards Framework Act 1998 y el Standing Advisory Committee on Religious Education (García Oliva, 2010), con representantes de la Iglesia de Inglaterra, de otras iglesias, de la autoridad educativa local y de los profesores²⁸, quienes se encargan de definir, por tanto, el contenido de la asignatura.

Como es evidente en este corto recorrido legal por diferentes naciones americanas y europeas, la

28 Los docentes son nombrados por la entidad educativo local y no por las confesiones religiosas; además, ellos se excluyen de la enseñanza de la religión, pero nunca de la labor docente, en razón de sus creencias (García Oliva, 2010).

enseñanza de la religión varía y depende, en gran medida, de la autoconcepción del Estado respecto a la participación de la religión y de las iglesias en el aparato gubernamental, desde la existencia plena de la clase de religión en países que mantienen una relación fluida con la Santa Sede, por ejemplo, hasta la eliminación de una cátedra de la enseñanza religiosa con países declarados laicos por completo. Cada país, a partir de su realidad cultural e histórica, traza su camino.

Este panorama ilustra al caso colombiano, cuando brinda puntos de referencia en cuanto a lo metodológico, lo social y lo curricular, objeto específico de este capítulo. El acercamiento legal, a nivel local e internacional, propicia a las instituciones educativas y a los integrantes de un país o de una comunidad educativa tomar posición y dar directrices claras sobre lo que se quiere (los contenidos), cómo se quiere (metodología, formación docente) y para qué (evaluación, perfil del estudiante) con la clase de ERE, incluso si es posible o no denominarla de esa manera, de acuerdo con la normatividad vigente y las posturas asumidas en torno a la libertad de religión y la comprensión de la relación entre religión y Estado.

Legitimación de la ERE

La legitimación de la enseñanza de la ERE en las escuelas va más allá de la justificación de tipo legal expuesta en párrafos anteriores. Al no tratarse de una mera imposición del Estado, esta legitimación se debe exponer desde otros frentes. Al respecto, Meza Rueda (2011) describe *cuatro modelos* de legitimación de la ERE, a partir de (a) la misión de la Iglesia, (b) la dimensión religiosa del ser humano, (c) la cultura y (d) la convergencia entre religión, cultura y escuela.

Acerca de la legitimación de la clase de religión, a partir de la misión de la Iglesia, se concibe la ERE como un lugar privilegiado para instaurar dicha misión. La razón última de la clase de religión reposaría en el mandato de Jesucristo a sus discípulos: “Id, pues y haced discípulos a todas las gentes” (Mt 28:19). Meza Rueda (2011) describe el ambiente de la enseñanza de la ERE, desde la relación de la Iglesia católica con el Estado colombiano, a propósito del concordato aún vigente: la ERE se confunde con la catequesis y el profesor de religión deviene un misionero.

Respecto a la legitimación de la ERE, a partir de la dimensión religiosa del ser humano, Meza Rueda (2011) enarbola el siguiente axioma: “La religión se estudia en la escuela porque la religiosidad es una dimensión de la existencia humana” (p. 29). En este sentido, la ERE se legitima desde un componente más audible en un contexto estatal laical, por ejemplo, cuando privilegia la presencia de profesores que ayuden al estudiante en el crecimiento de su dimensión religiosa, trascendente y de interioridad.

La legitimación de la ERE, a partir de la relación religión y cultura, lleva a este autor a insistir en el siguiente punto: “uno de los propósitos primordiales de la escuela es el ser mediadora entre el sujeto y la cultura. Al ser la religión un componente constitutivo de la cultura, no puede quedar al margen de la acción de la escuela” (p. 31).

La religión, como un hecho cultural, está presente en nuestra realidad con un tinte cristiano particular. Esto implica que la dinámica de enseñanza-aprendizaje de la ERE tenga un énfasis en el cristianismo. No obstante, la ERE no debe desconocer otras tradiciones religiosas en la cultura colombiana. Al respecto, el mundo actual, subraya Meza Rueda (2011), “se caracteriza por la emergencia copiosa de propuestas religiosas, (así) será necesario formar a las nuevas generaciones para que sepan convivir entre tantas posibilidades” (p. 32).

El papa Juan Pablo II (1991), en su discurso de cierre del Simposio Internacional sobre la Enseñanza de la Religión Católica en la Escuela, planteó la convergencia entre la ERE y la cultura, cuando se refiere a la legitimación de la ERE desde una mirada cultural. En principio, es interesante rescatar el llamado que el sumo pontífice hace a las autoridades políticas de los países europeos, cuando las insta a definir con claridad:

Las normas legislativas y los ordenamientos institucionales, de forma tal que aseguren [...] las condiciones para un efectivo y digno desarrollo de la enseñanza de la religión en la escuela pública, según el principio de su igual dignidad cultural y formativa con las demás disciplinas. (numeral 8)

El magisterio católico solicita a los estados europeos mantener el principio de igual dignidad cultural y formativa a la enseñanza de la religión en las escuelas. Este subrayado resulta de suma relevancia, porque la

ERE es una disciplina del saber y, como tal, debe tener cabida en la escuela; además de que tendrá la exigencia de entrar en el debate que la religión, como hecho cultural ambiguo, provoca en el contexto académico. Eso propiciará argumentar sus planteamientos con razones susceptibles de ser escuchadas por académicos no creyentes en principio, a quienes los argumentos confesionales no les resultan suficientes.

A la par, es pertinente hacer eco de las palabras que el papa Juan Pablo II (1991) dirigió a los profesores de religión:

La fecundidad de la enseñanza de la religión y su capacidad de incidir en la mentalidad y en la cultura de vida de muchos jóvenes, dependen en larga medida de la preparación y de la continua puesta al día de los profesores, de la convicción interior, [...] de la fidelidad eclesial con las que llevan a cabo su servicio y de la pasión educativa que los anima. (s. p.)

En este extracto, es notoria la correspondencia entre el principio declarado por Meza Rueda (2011) sobre la importancia de formar a las nuevas generaciones ante la multiplicidad de opciones religiosas. En tal sentido, el papa Juan Pablo II (1991) acierta cuando invita a los profesores de religión a prepararse a nivel académico y a nivel de su interioridad, pues ambos son factores influyentes en su labor docente. También es un acierto porque la cultura juvenil necesita, como toda la cultura humana, un desarrollo válido de criterios más allá de lo afectivo y dictatorial de los medios de comunicación y de las redes sociales. La tozuda realidad conlleva a la formulación de preguntas existenciales profundas, escamoteadas por el deseo hedonista de vivir. Por eso, la clase de ERE es un elemento cultural decisivo que ayuda a los jóvenes a depurar sus opciones vitales desde la mirada académica. Allí reside la relevancia del énfasis papal en la preparación y puesta al día de la convicción interior de los profesores de religión.

El papa Juan Pablo II (1991), además, manifiesta en su discurso que la ERE no consiste solo en una recapitulación histórica de la religión, sino que se “debe abrir la inteligencia y el corazón para que capten el gran humanismo cristiano, inherente a la visión católica. Aquí estamos en las raíces de la cultura religiosa” (numeral 5). La ERE, entonces, se legitima una vez desde lo cultural, como parte inherente de la historia humana. La expresión más clara de esta

legitimación la expresa el sumo pontífice, con estos términos contundentes:

Es oportuno que la enseñanza de la Religión en la escuela pública persiga un objetivo común: promover el encuentro con el contenido de la fe cristiana *según las finalidades y los métodos propios de la escuela y, por ello, como un hecho cultural.* (numeral 5) [énfasis de los autores]

Ahora bien, ¿qué se entiende por cultura? Pierre Bourdieu (1998) define la *cultura* como “aquello que queda en el espíritu después que se ha olvidado todo lo que se aprendió” (p. 335). Ella no se trata, con exclusividad, de una transmisión sosa de conocimientos que se olvidarán, sino de la praxis del humanismo que la religión, en general, y el cristianismo, en particular, tienen como vocación. No obstante, se cae en el argumento falaz de conservar la cultura. En tal equívoco, el humanismo se troca en individualismo y la religión pierde su esencia solidaria. Resulta entonces que, en la escuela, “la organización del trabajo estrictamente individualista que impone [la institución escolar que] tiende a reforzar la inclinación al individualismo [...] que llevan al sistema educativo a desconocer lo comunitario como objetivo central de la educación escolar y religiosa” (Bourdieu, 1998, p. 425). Meza Rueda (2011), el papa Juan Pablo II (1991) y Bourdieu (1998) coinciden, por tanto, en la importancia que tiene la escuela y la religión para conservar la cultura como algo colectivo, más profundo que lo individualista.

La didáctica de la ERE: un desafío en el diseño curricular

Otro elemento importante a la hora de pensar la relación entre ERE y currículo es la didáctica de la ERE. Ella se convierte en un elemento central que responde al cómo de la educación. El Dr. José Raúl Jiménez Ibáñez (2011), profesor de la Universidad de La Salle (Bogotá), plantea este tema como un desafío de la ERE en Colombia. Define la didáctica desde dos vertientes. Por una parte, al citar a Yves Chevallard, suscribe la importancia de la selección de contenidos: “todo proyecto social de enseñanza y de aprendizaje se constituye dialécticamente con la identificación y la designación de contenidos de saberes como contenidos a enseñar” (p. 318). Por otra parte, junto a los

contenidos, el profesor postula una dinámica diferenciadora para renovar la metodología en la práctica cotidiana docente:

La didáctica ha de descentrarse de los estilos de enseñanza para fijarse en los estilos de aprendizaje de los estudiantes. De aquí se resalta el trabajo autónomo del estudiante y cómo él mismo se convierte en protagonista de su propio proceso de aprendizaje. (pp. 318-319)

La didáctica parte de los contenidos para focalizarse en las habilidades de los estudiantes y no en las formas de enseñanza de los profesores. Desde esta óptica, la ERE en Colombia tiene un desafío crucial que tiene dos facetas: (1) necesita actualizar y buscar pertinencia en lo referente a los contenidos que desea socializar y (2), en relación con la metodología, necesita implementar formas de aprendizaje que correspondan a los estilos de aprendizajes de los niños y jóvenes de hoy. La tensión entre lo emocional y lo racional, analizada en otro capítulo, aparece a la hora de plantear las formas de los jóvenes actuales para aprender. Pareciera, en todo caso, que la pura racionalidad no es el camino apropiado —quizás nunca lo fue— para enseñar a aprender la religión en la escuela. La profesora Novoa Palacios (2017) lo formula en estos términos:

El maestro que educa en lo religioso tiene el papel de animar a sus estudiantes hacia un despertar crítico desde la interioridad frente a las situaciones que amenazan a la humanidad, a partir de asumir disposiciones de orden actitudinal, que permitan un desarrollo de lo afectivo emocional más que lo racional instrumental. (p. 167)

Desde esta mirada a la didáctica, que es un desafío para los contenidos y la enseñanza concreta de la ERE en el día a día de las aulas de clase, se reformula la identidad de la ERE, su categorización y su reglamentación. En efecto, la didáctica invita a cualquier forma de comprensión de la ERE a dar razón —a nivel académico— de sus contenidos y su forma de enseñar la religión; también libera a la ERE de las presiones jurídicas (en especial, las que amenazan con pisotear el derecho a la libertad religiosa o las que

instrumentalizan la ley educativa para hacer proselitismo), cuando propicia una reflexión aguda y rigurosa sobre las formas de conocimiento de la religión como hecho de cultura. La comprensión de la ERE, su categorización y su reglamentación encuentran en la didáctica una condensación que impele al profesor de ERE, a partir del cómo del aprendizaje, a considerar los aspectos que intervienen en el currículo.

Hay lugar para afirmar que la didáctica es un elemento unificador entre la identidad de una disciplina y su planteamiento curricular. En ese sentido, para entender mejor la articulación entre ERE y currículo, las reflexiones del profesor Jiménez Ibáñez (2011), sobre el rol decisivo de la didáctica, iluminan esta compleja problemática. La *didáctica* es, entonces, “un llamado a los profesores, diseñadores de planes curriculares y organizadores de planes de estudios para que [...] no ignoremos las posibilidades que se abren ante la comprensión de la Educación Religiosa Escolar en nuestros tiempos” (p. 319).

Dos propuestas curriculares de la enseñanza de la ERE en Colombia

Propuesta de la enseñanza de ERE según la Conferencia Episcopal de Colombia

Presentación

Los *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*, de la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) se aprobaron en la CIII Asamblea Plenaria del Episcopado Colombiano, en junio del 2017. El documento contiene una breve presentación, una definición de la ERE, su marco legal, la presentación del currículo de la religión católica, un apartado denominado “Una pista sobre cómo trabajar en Educación Religiosa, con base en los estándares de la Conferencia Episcopal de Colombia”; continúa con “Algunos requisitos para los docentes” y, para finalizar, desarrolla los estándares de la ERE. En el presente texto, se tomarán algunos apartados significativos y de interés para analizar, así como el desarrollo parcial de la propuesta de trabajo de grado noveno, a modo de ejemplo.

La ERE según la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC)

La CEC percibe la ERE desde su funcionalidad educativa y desde los efectos educativo-integrales que tiene sobre los estudiantes. Además, la ERE no comunica aprendizajes solo conceptuales, sino que ofrece herramientas de análisis y promueve actitudes hacia lo religioso. El fin fundamental de la ERE se plantea desde el crecimiento y la madurez de los alumnos:

Las enseñanzas que se imparten en las clases de Religión y los procesos de aprendizaje que se realizan contribuyen a la educación integral de los alumnos. Por ello todos los aprendizajes de carácter conceptual, instrumental y actitudinal se justifican en función y el crecimiento y la madurez de los alumnos. (CEC, 2017, p. 8)

Los *Estándares...* proponen el siguiente desafío para la ERE: “ofrecer y garantizar el espacio y los medios para que los estudiantes se formen en: la toma de conciencia de la propia identidad religiosa, el respeto y el reconocimiento de las identidades distintas de aquella que se posee” (p. 9). Este planteamiento muestra que la ERE, como la concibe la CEC, no siempre está al servicio de la confesionalidad católica, puesto que debe ayudar a cada estudiante a fortificar su identidad religiosa y a reconocer las otras.

Requisitos de los docentes de ERE, según la CEC

El documento magisterial tiene, como se indicó, un breve apartado en el que describe los requisitos para los docentes de ERE en Colombia. Después de un recorrido profesional o de idoneidad, la CEC estima que es esencial la vinculación del docente de ERE a la Iglesia católica. Entre otros aspectos sobre este punto preciso, se destaca la invitación a los docentes:

- Ir a las fuentes del mensaje cristiano, la Sagrada Escritura, la tradición y el magisterio de la Iglesia Católica. Estar en contacto con la Iglesia, en especial con la Iglesia local en donde ejerce su servicio educativo y conocer el puesto que ella le asigna a la Educación Religiosa Escolar en su magisterio y en sus planes y programas pastorales.

- Conocer los criterios para el diálogo desde el catolicismo con los no creyentes, con las ciencias, con la cultura, con las religiones no cristianas. (CEC, 2017, p. 32)

Resulta evidente, por tanto, que, según la CEC, la identidad religiosa del profesor de la ERE en Colombia debe ser cristiana católica. Sin embargo, este catolicismo no se muestra contrario al diálogo de la religión con la ciencia, la cultura, el ateísmo u otras religiones no cristianas.

Propuesta curricular de la ERE de la CEC

El documento de la CEC (2017) ofrece una explicación curricular, conceptual y metodológica de los *Estándares...*, que después presenta en orden por cada grado de la educación básica y media de Colombia (desplegado desde preescolar hasta undécimo). La CEC organizó en cada grado un eje temático principal y cuatro enfoques coincidentes con los periodos académicos: (a) período 1: enfoque antropológico; (b) período 2: enfoque bíblico; (c) período 3: enfoque bíblico-cristológico y (d) período 4: enfoque eclesiológico. En Colombia, las instituciones educativas deben garantizar 40 semanas de clases anuales²⁹, distribuidas en 4 períodos académicos de 10 semanas (Directiva Ministerial n.º 15, 2009).

En cada periodo, hay preguntas problemas sobre temas y aprendizajes que se deben adquirir en tres aspectos: aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a vivir en comunidad.

Ejemplo de planeación en grado noveno

Para enseñar en grado noveno, la CEC propone el eje temático de *la moral*. En función de ello, para generar una idea de la propuesta y por cuestión de espacio, se comentarán dos periodos.

El *enfoque antropológico* (primer periodo) establece la dimensión ética y religiosa de la persona, a partir de preguntas como ¿qué es la ética y moral?, ¿por qué se afirma que hay crisis de valores? Entre las temáticas contempladas están la moral de la persona, la justicia entre generaciones y la ética de las

²⁹ Respecto a otras disposiciones de este aspecto, se pueden consultar la Ley 1753 del 2015, en su artículo 57, que modifica el artículo 86 de la Ley 115 de 1994 y la Resolución 1730, del Ministerio de Educación Nacional.

religiones monoteístas. Respecto a los aprendizajes, en particular, aprender a conocer, está el concepto de ser humano, condicionante del sentido moral. En el aprender a hacer, se propone al estudiante analizar y resolver cuestiones morales a la luz de criterios de moralidad. En el aprender a vivir en comunidad, se invita a los estudiantes a establecer acuerdos sobre pautas de comportamiento (CEC, 2017).

En el enfoque bíblico-cristológico (tercer periodo), se establece a Jesús como fundamento de la moral cristiana, a partir de las preguntas: ¿para qué un mandamiento nuevo?, ¿por qué el encuentro con Jesús generó cambios morales en algunos personajes de su época? Entre las temáticas contempladas están la fuerza revolucionaria de las bienaventuranzas, la opción fundamental y las cartas del Nuevo Testamento. En el caso de los aprendizajes, en el aprender a conocer, entre otros, está el sentido de la conversión y de las exigencias morales predicadas por Jesús; en el aprender a hacer, se analiza la relación entre el cumplir los mandamientos y trascender a las bienaventuranzas, como distintivo de la nueva moral; en aprender a vivir en comunidad, se resuelven dilemas morales desde la práctica del amor fraterno, la justicia social y el bien común.

Estas observaciones sobre los puntos esenciales de los *Estándares...* permiten deducir que la CEC contempla una ERE ubicada dentro de la categoría *confesional confesante*. La confesión se centra en Cristo y su legitimación se plantea desde la misión evangelizadora de la Iglesia. Esta es una concepción válida amparada en la identidad cristiana y en la legislación estatal. A pesar de las críticas que reciba, tiene el mérito de postular en público las intencionalidades de la Iglesia con la ERE y de ser abierta a otras identidades confesionales. Además, su estructura antropológica, bíblica, cristológica y eclesiológica brinda a los docentes católicos posibilidades de análisis de los contenidos de la fe cristiana.

Al texto le hace falta el reconocimiento de la heterogeneidad de identidades religiosas —o, por el contrario, la ausencia de ellas— en los estudiantes y en las familias de las instituciones educativas colombianas. Esta pluralidad religiosa y cultural se da hoy, tal como lo revela la encuesta, aún en aquellas instituciones

dirigidas por representantes de la Iglesia católica³⁰. Sin ser, pues, un texto impositivo de la fe cristiana católica, desde el punto de vista práctico-pedagógico, no hay una consideración suficiente —comprensible por tratarse de un currículo de ERE confesional confesante— de las identidades religiosas diversas que tiene Colombia. Quizás varios siglos de hegemonía católica en la historia político-religiosa del país y la exigencia que supone aceptar el desmoronamiento del régimen de cristianidad, estén detrás de este tímido reconocimiento de la pluralidad religiosa en los *Estándares...* de la CEC.

Propuesta de la enseñanza de la ERE, según la Comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza de Colombia

Previos

La Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza de Colombia se esfuerza en contribuir, de manera adecuada y pertinente, a la formación de estudiantes de los actuales 13 colegios que dirige en el país. Dentro de este esfuerzo, desde hace cerca de 10 años, la comunidad marista desarrolla una propuesta curricular de la ERE en un direccionamiento diferente a lo presentado por la CEC.

En los párrafos siguientes, se presentarán asuntos de esta propuesta. Se trata de un documento de uso interno en los colegios maristas, redactado bajo la supervisión del profesor David Eduardo Lara Corredor, con los aportes de representantes del área de ERE de todos los colegios maristas en Colombia.

Plan de área de ERE: presentación

El documento que plasma esta propuesta se titula “Plan de área de Educación Religiosa” y tiene como asignatura a la ERE, de la Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza y Lara Corredor (2018). El documento se compone de las siguientes generalidades: justificación, diagnóstico, objetivo general y específicos, estándares, competencias del área y metas. A su vez, se expone, en un cuadro, los grados

30 Como los colegios privados de comunidades religiosas o del clero secular, colegios en administración educativa, en convenio privado-público o en concesión del servicio educativo.

con su correspondiente eje temático y desempeño en cada uno de los cuatro periodos del año lectivo. Para finalizar, se refiere al componente evaluativo de la ERE y la metodología propuesta. En el presente texto, se expondrán elementos del documento mesocurricular y se presentará lo diseñado para el grado noveno a modo de ejemplo. Más que explicar la propuesta, la intención es visualizar la pertinencia curricular metodológica.

Objetivo general del plan

Promover en los estudiantes un proceso de enseñanza-aprendizaje que los capacite para el ejercicio de la libertad religiosa y los cualifique en su competencia espiritual, espiritual trascendente, espiritual religiosa y espiritual religiosa cristiana, permitiendo la formación de su inteligencia espiritual y existencial, con la estructuración de su dimensión religiosa a partir de los parámetros del Proyecto Provincial Marista de ERE. (Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza y Lara Corredor, 2018, p. 6)

Estándares

Interpretar la realidad contextual, mediante procesos hermenéuticos y exegéticos de su contexto personal, social y cultural, en relación con la dimensión religiosa y con las tradiciones e historia religiosa de su pueblo.

- Identificar expresiones simbólicas de los contextos donde están inmersos a través de procesos de lectura crítica de la realidad y de comprensión desde el referente de la espiritualidad religiosa cristiana.
- Reconocer las hierofanías en las diversas manifestaciones de espiritualidad Valorar el hecho religioso, como parte estructural de su ser.

Plan de área de ERE: interacciones

Como es evidente, la relación entre los estándares y el objetivo general del plan tiene un carácter universal y corresponde al estatuto de una ERE confesional no confesante, es decir, a una ERE centrada en el hecho

religioso, alejada del adoctrinamiento, mientras es capaz de garantizar la libertad religiosa, expresada en la Ley General de Educación de Colombia.

Otro elemento del plan a destacar, a nivel curricular, son las competencias:

- Saber creer, en relación directa con la fe, a través de los lenguajes sapienciales para descubrir en los textos (acontecimientos fundantes) la revelación mistagógica de sentido (competencia espiritual).
- Saber aprender a dar razón de la fe (competencia argumentativa).
- Saber trascender, en relación directa con la religión, por cuanto el sujeto descubre el sentido último de su vida, dado en el misterio, desea religarse y obligarse, mediado por los lenguajes *prolépticos*, parabólicos y exhortativos (competencia interpretativa y competencia espiritual trascendente).
- Saber integrar fe y vida, fe y ciencia (competencia valorativa actitudinal y competencia espiritual religiosa cristiana).
- Saber esperar, en relación directa con el principio escatológico, la tensión del aquí y ahora, pero todavía no, y la lectura de los signos de los tiempos en clave escatológica. Su lenguaje es *proléptico* y parabólico (competencia espiritual trascendente)
- Saber liberar, en relación con la dimensión crítica y liberadora de la formación del sentido, para superar las enajenaciones, dominaciones y explotaciones de los sujetos, sistemas y productos. Sería aprender a aplicar a la realidad (competencia propositiva).
- Saber interpretar, en relación con los procesos hermenéuticos de construir y comprender significados; es decir, interpretar, a partir del contexto, los diversos lenguajes religiosos de las tradiciones (competencia espiritual religiosa).

Estas competencias (espiritual, argumentativa, interpretativa, espiritual trascendente, valorativa actitudinal, espiritual religiosa cristiana, propositiva

y religiosa), en el desarrollo de la enseñanza-aprendizaje, ejercen un impacto definitivo, porque fungen como elementos integradores del hecho religioso de los estudiantes, quienes buscan conocer, respetar y acoger otras manifestaciones religiosas, al articular religión, cultura y escuela, como lo tipifica el modelo expuesto de ERE.

Por su parte, Artacho López (2009), al citar a Ulrich Hemel, valida el uso de las competencias, debido a que proporcionarán a cada alumno “los elementos necesarios para reflexionar y tomar decisiones para cuestiones importantes: el conocimiento de sí mismos, la relación familiar, la elección de la carrera, la profesión, la opción religiosa, el estilo de vida y, en fin, las opciones básicas” (p. 38). Ahora bien, este autor observa un aspecto del cual Hemel no da cuenta con claridad en su definición de la *competencia religiosa*:

Hemel, sin embargo, adopta una visión parcial de la enseñanza escolar de la Religión al definir la competencia religiosa. La interpretación religiosa del mundo desde la opción religiosa concreta es una competencia que supone una opción previa de fe. Es una competencia para desarrollar como profundización intelectual de la propia opción de fe. (Artacho López, 2009, p. 39)

Por lo tanto, cabe preguntarse si estas competencias se pueden desarrollar por los jóvenes de los colegios católicos maristas o si suponen en ellos —como si se estuvieran aún en un régimen de cristiandad— una *opción previa de fe*. En efecto, si el contexto religioso cultural colombiano es cristiano, cada día es evidente el alejamiento de los estudiantes del metarrelato cristiano y de las instituciones tradicionales que lo soportan³¹. Los datos de la encuesta zanján, de alguna manera, este dilema; lo espiritual trascendente es uno de los centros de interés de los encuestados. En cualquier caso, hay un elemento que el profesor de ERE debe manejar con suma cautela e inteligencia en el aula de clase cuando pone en marcha un plan como el expuesto.

El análisis de este asunto lleva al profesor José Fernández Martín (2014), en su libro *Fundamentos de la ERE. Para la formación de profesores de religión*, a plantear un sustento teórico y contextual basado en el hecho religioso. Esta perspectiva haría pertinente esta enseñanza religiosa, con la cual se evitarían saltos indebidos entre lo enseñado, incluso bajo el horizonte de las competencias, y la realidad religiosa de los niños y jóvenes. La mirada a la tradición cultural de Occidente, impregnada por el cristianismo, forma parte del análisis del hecho religioso en la clase de ERE, mientras propicia el estudio de las fuentes del cristianismo:

Junto con otras materias, la ere da su aportación para comprender la tradición cultural de Occidente, fuertemente marcada, en el pasado y en el presente por el cristianismo. Este impacto del cristianismo en la cultura lo encontramos en muchas disciplinas [...]. Para entenderlo, se debe estudiar explícitamente la fe cristiana, acercarse seriamente y de modo sistemático a la fuente en la que los cristianos se han inspirado para estar presentes, de un modo determinado, en la cultura y en el mundo. (p. 64)

En lo concerniente a la metodología, la propuesta de la Comunidad de los Hermanos Maristas de Colombia (2018) pretende evitar la fosilización del esquema mesocurricular en la búsqueda de la sistematización de experiencias significativas. De esta manera, “la propuesta epistemológica interna que fundamenta el área, es la dinámica de los dos polos relacionales de lo religioso: lo antropológico y el Misterio, a través de las mediaciones o hierofanías” (p. 17).

La metodología, entonces, contempla cuatro fases que, a su vez, se subdividen en diez momentos en el desarrollo de la clase de ERE durante un período académico:

31 Téngase en cuenta el dato sorprendente arrojado por la encuesta: solo el 39,4 % de los estudiantes se reconoce en la confesionalidad católica. Remitimos al capítulo 2.

Cuadro 2. Fases curriculares

Fase introductoria	1. Motivación 2. Exploración
Fase de fundamentación	3. Elaboración de datos y hechos 4. Disposición actitudinal 5. Operación cognitiva 6. Producción y comprensión
Fase de interiorización	7. Socialización 8. Proyección compartida
Fase de evaluación y mejoramiento	9. Valoración 10. Proyecto de vida

Fuente: Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza y D. E. Lara Corredor, 2018, *Plan de área de Educación Religiosa*, pp. 17-19.

Estas cuatro fases, en la práctica, responden al ritmo de los estudiantes y genera un camino en el que no solo son experiencias necesarias, sino que se estudian y discuten, en paralelo, los contenidos, la producción, la proyección y el ejercicio de valoración que toda experiencia auténtica comporta. Es interesante constatar, en el ejercicio docente cotidiano, que el ritmo de las cuatro fases metodológicas garantiza una libertad y un desarrollo de la creatividad del profesor de ERE y repercute en la enseñanza-aprendizaje de los estudiantes.

Ejemplo de planeación en el grado noveno

A continuación, se expondrá la malla curricular propuesta en el plan de área de Educación Religiosa, de la comunidad marista en la asignatura de ERE de grado noveno. El plan establece la distribución de los cuatro periodos del año lectivo:

Cuadro 3. Plan de área de Educación Religiosa

Período 1 Componente antropológico Competencia espiritual	Período 2 Componente de revelación El misterio y sus fuentes Competencia espiritual trascendente
Período 3 Componente histórico hermenéutico Competencia espiritual religiosa	Período 4 Componente de proyección comunitaria y disciplinar Competencia espiritual religiosa cristiana

Fuente: Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza y D. E. Lara Corredor, 2018, *Plan de área de Educación Religiosa*, p. 9.

A su vez, cada periodo contiene un eje temático y un desempeño. Al respecto, se propone “Confrontar

la identidad personal desde el referente de Jesús de Nazaret” (p. 12), en los estudiantes de noveno grado:

Cuadro 4. Detalles del plan de área de Educación Religiosa

N.º	Eje temático	Explicación	Desempeño
Primer periodo	El contexto actual confrontado con el contexto de Jesús.	El contexto personal (identidad- autoestima). El contexto sociocultural, político, religioso, económico actual. Contexto sociocultural, político, religioso, económico de la época de Jesús.	Reconoce la realidad personal del estudiante y analiza su contexto, para confrontar dicha realidad con el contexto de Jesús.
Segundo periodo	Confrontar la propia identidad desde el proyecto de Jesús.	El Reino de Dios y el Dios del reino. El proyecto del Reino de Dios y la radicalidad de Jesús: las bienaventuranzas. Soy único, autónomo trascendente y libre.	Asume que el proyecto de Jesús, al confrontarlo con la propia vida, aporta en la construcción de la identidad.
Tercer periodo	El Jesús de la historia y el Cristo de la fe.	La Pascua cristiana. La vivencia del Cristo de la fe, en las primeras comunidades cristianas. El ser humano llamado a participar en la propuesta transformadora de Jesús.	Interpreta, desde los escritos del Nuevo Testamento, la vivencia de la fe de las primeras comunidades cristianas, referentes para la propia vida.
Cuarto periodo	Una comunidad que construye la identidad del cristiano.	El cristianismo como espiritualidad de seguimiento. Jesús en las otras religiones y las otras religiones frente al cristianismo.	Analiza la identidad de la comunidad cristiana, desde el discipulado y el seguimiento de Jesús para confrontar con la propia identidad.

Fuente: Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza y D. E. Lara Corredor, 2018, *Plan de área de Educación Religiosa*, p. 12.

El plan preparado parte de la identidad de una ERE que se centra en el hecho religioso, desde su identidad confesional no confesante:

El punto de partida es la constatación de un hecho: las nuevas generaciones se van encontrando con la religión, en forma directa, por medio de la experiencia personal y familiar, o en forma indirecta, al encontrar que muchos de sus conciudadanos profesan una fe religiosa, como la fe cristiana, y que nuestro patrimonio cultural incluye muchas manifestaciones del 'hecho religioso'. En este nivel hay una experiencia que demanda una explicación, sentido y ubicación en nuestra cultura. (p. 3)

Para cumplir tal efecto, se parte del elemento antropológico, se continúa con lo misterioso, sigue lo histórico, para finalizar con el componente de proyección comunitaria y disciplinar. De este modo, se genera el itinerario y se homologa a los cuatro periodos académicos. En grado noveno, el recurso a Jesús de Nazaret se tomaría como un paradigma significativo (si se usa un término no religioso) en muchas personas de la sociedad y construir, desde allí, un elemento evidente en todo el recorrido de este capítulo y de este libro: la identidad personal de los estudiantes. En este mismo orden de ideas, se activan los planes de los demás cursos.

Conclusión

La claridad del planteamiento de la ERE en las instituciones educativas, en las áreas de trabajo de cada colegio, en los profesores y en los estudiantes, es fundamental en la enseñanza-aprendizaje. No tener claridad induce a equívocos metodológicos, curriculares, académicos, epistemológicos e incluso de fe. "Se hace pues necesario, en medio de este cúmulo de posibilidades, generar ciertos puntos de articulación sinérgica que orienten hacia el cumplimiento de la tarea de la ERE, de manera que puedan crearse nuevas visiones de comprensión" (Niño López, 2007, p. 150). Una ERE, desde el hecho religioso, por ejemplo, facilita el trabajo en la realidad colombiana que tiene una fuerte influencia cultural cristiana, pero en la que no todos los ciudadanos ni los estudiantes son cristianos católicos activos.

La ERE es un área obligatoria y fundamental según la Ley 115 (1994). No obstante, "la educación religiosa se ofrecerá en todos los establecimientos educativos, observando la garantía constitucional según la cual, en los establecimientos del Estado ninguna persona podrá ser obligada a recibirla" (artículo 23).

De acuerdo con la concepción de la educación, de manera general, y de la ERE, en particular, cada nación

organiza y orienta la clase de ERE, de religión o como cada estatuto legal la denomine. El acercamiento legal sobre la ERE, en diferentes países, genera criterios más universales y pertinentes en lo correspondiente a la ERE en Colombia.

La puesta en marcha de una correcta legitimación de la ERE, en las comunidades educativas, es fundamental para que la clase tenga el estatuto y la altura correspondiente a un área fundamental y obligatoria de la enseñanza de la educación básica y media en el país. La legitimación de la ERE, desde la convergencia entre religión, cultura y escuela, como lo señala Meza Rueda (2011), sería viable, adecuada y suficiente ante cada uno de los ámbitos de la comunidad educativa de una institución.

La profesionalización (como licenciados en ERE) de los profesores es un horizonte general al que debe propender la educación colombiana. En este caso, por extensión, la didáctica de la ERE es un elemento que necesita exploración, investigación y producción académica relevante en nuestro contexto, pues lo producido sobre el tema es poco en comparación con su importancia.

Al igual que la definición y delimitación de la ERE, el concepto de currículo necesita bastante investigación, sobre todo si se tienen en cuenta las variables actuales que las tendencias investigativas en este campo de la educación permiten intervenir e interactuar. De forma específica, conviene subrayar que hoy la mirada a lo curricular está mediada por las tendencias socioculturales que desafían a cualquier plan educativo desde un punto focal: su pertinencia. Por eso, la investigación curricular se convierte en una cantera imprescindible de la educación en general y la ERE en particular.

La encuesta del CRER, de la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva, y del grupo de investigación “Educación ciudadana, ética y política”, de la Universidad de La Salle, Bogotá, se convierte en una herramienta útil de consulta de los profesores de ERE de Colombia. Este sustento científico es, en efecto, un asidero conceptual, experimental, metodológico y temático de la realidad actual de la ERE en los colegios católicos. El rastreo temático hecho en la encuesta da intuiciones válidas y fecundas que ayudan al quehacer del profesor de ERE en lo cotidiano.

Las necesidades actuales de la ERE en Colombia van desde la unificación de criterios sobre la identidad de la misma área del saber, hasta la validación del trabajo realizado en favor de la organización curricular³², hasta abarcar la clase en el ámbito actual colombiano.

Una propuesta curricular precisa debe partir de una identidad apropiada y pertinente de la ERE, de acuerdo con su contexto, de la escucha de las angustias y esperanzas de sociedad y sus miembros, de los avances epistemológicos en cuanto a la religión y a las otras áreas humanistas actuales, de la claridad conceptual y de la efectiva pertinencia curricular.

Si bien, la religión no es el único criterio de juicio de la cultura de una sociedad, para que sea posible una actitud crítica, es imperativo que la escuela sea el ámbito en el que los alumnos adquieran una escala de valores que sirva de referencia en su análisis crítico de los valores y contravalores que impregnan el contexto social donde viven (Fernández Martín, 2014). Solo así la enseñanza de la ERE será veraz y adecuada en las instituciones educativas colombianas.

La Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza de Colombia desarrolló una propuesta curricular plasmada en el documento mesocurricular del plan de área de Educación Religiosa en la asignatura de ERE. En este plan, incluyó elementos de tipo conceptual, metodológico, epistemológico, evaluativo y teleológico, que son una opción viable y aplicable en el universo de la ERE en Colombia.

32 La ausencia de lineamientos curriculares de la ERE, en los documentos orientadores del Ministerio de Educación Nacional, es un desafío a los investigadores en este campo. No solo porque constituye un área fundamental y obligatoria de la educación en Colombia, sino porque los cambios culturales, políticos, sociales y económicos del país reclaman un diálogo riguroso entre las diferentes confesiones religiosas; diálogo que debe incluir a las religiones indígenas, a las tradiciones afrodescendientes y a los no creyentes. El objetivo de este diálogo sería la construcción de una política pública en materia de educación religiosa, para que aporte elementos más claros en asuntos curriculares, capaces de mostrar y argumentar su pertinencia ante la realidad plural de un país en período de posconflicto.

Referencias

- Artacho López, R. (2009). *Enseñar competencias sobre religión. Hacia un currículo de religión por competencias*. Desclée de Brouwer.
- Asiaín Pereira, C. (Coord.) (2010). *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel*. Fundación Universitaria Española.
- Baquero, J. (2010). La religión en la educación pública del educador. En C. Asiaín Pereira (Coord.), *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel* (pp.165-168). Fundación Universitaria Española.
- Botero Flórez, C. D. y Hernández Vargas, Á. A. (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Universidad Santo Tomás y Fundación Universitaria Católica Lumen Gentium.
- Bourdieu, P. (1998). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Taurus.
- Castrillón Restrepo, J. F. (2011). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En J. L. Meza Rueda (Ed.), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 37-70). Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Cazares, M. (2008). *Una reflexión teórica del currículum y los diferentes enfoques curriculares* [documento]. Bogotá. https://www.academia.edu/37841026/UNA_REFLEXION_TEORICA_DEL_CURRICULO_Y_LOS_DIFERENTES_ENFOQUES_CURRICULARES
- Chaves Faria, A. C. (2010). La enseñanza religiosa en las escuelas públicas brasileñas: entre la prohibición del proselitismo y la violación de la libertad religiosa. En C. Asiaín Pereira (Coord.), *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel* (pp. 93-105). Fundación Universitaria Española.
- Comunidad de los Hermanos Maristas de la Enseñanza y Lara Corredor, D. (2018). *Plan de área de Educación Religiosa* [documento inédito]. Bogotá.
- Conferencia Episcopal de Colombia (2017). *Estándares para la Educación Religiosa Escolar (ERE)*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Coronado Padilla, F. H. (2011). Nuevo paradigma curricular para prácticas pedagógicas autorreflexivas. En C. J. Díaz Meza y D. F. Sarmiento (Eds.), *Currículo y prácticas pedagógicas. Voces y miradas con sentido crítico* (pp. 11-20). Editorial Unisalle.
- Coronado Padilla, F. H. (2018). La formación frente a los cambios de la sociedad contemporánea colombiana. *Revista de la Universidad de La Salle*, (75), 13-38.
- Decreto 1075 del 2015 (26 de mayo), por medio del cual se expide el Decreto Único Reglamentario del Sector Educación. Ministerio de Educación Nacional de Colombia. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30019930>
- Directiva Ministerial n.º 15 del 2009 (21 de agosto). *Calendario académico y recesos estudiantiles en establecimientos educativos de carácter no oficial*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-199751_archivo_pdf_directiva_calendario.pdf.
- Equipo Nacional de ERE (2008). *Horizontes y perspectivas de la ERE*. Comunidad de Hermanos Maristas de la Enseñanza.
- Fernández Martín, J. A. (2014). *Fundamentos de la ERE. Para la formación de profesores de Religión*. Editorial CCS.
- García Oliva, J. (2010). La enseñanza de la religión en la escuela pública en Inglaterra y Gales. En C. Asiaín Pereira (Coord.), *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel* (pp. 483-494). Fundación Universitaria Española.
- Grundy, S. (1998). *Producto o praxis del currículum*. Ediciones Morata.
- Ianfrancesco Villegas, G. M. (2004). *Currículo y plan de estudios. Estructura y planteamiento*. Editorial Magisterio.
- Isaacson, S. E. (2010). Religión en las escuelas públicas de los Estados Unidos. En C. Asiaín Pereira (Coord.), *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel* (pp. 319-335). Fundación Universitaria Española.
- Jiménez Ibáñez, J. R. (2011). Didáctica de la ERE. En J. L. Meza Rueda (Ed.), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 293-324). Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Juan Pablo II (1991, 15 de abril). *Discurso al Simposio Europeo sobre la Enseñanza de la Religión en la Escuela Pública* [discurso]. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. Congreso de la República de Colombia. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ley 1753 del 2015 (09 de junio), por la cual se expide el Plan Nacional de Desarrollo 2014-2018, "Todos por un nuevo país". *Diario Oficial* n.º 49358. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=61933>
- Ley de Asociaciones Religiosas y Culto Público de 1992 (15 de julio), *Diario Oficial de la Federación*. http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/24_171215.pdf
- Lo Prete, O. (2010). Educación pública y religión en la Argentina. En C. Asiaín Pereira (Coord.), *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel* (pp. 43-64). Fundación Universitaria Española.
- Mafla Terán, N. (2011). La investigación en ERE. En J. L. Meza Rueda (Ed.), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 364-396). Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Malagón Plata, L. A., Machado Vega, D. F. y Rodríguez Rodríguez, L. H. (2013). *Currículo y políticas públicas educativas*. Universidad del Tolima.
- Medina González, M. C. (2010). Régimen jurídico de la religión en la educación pública en México. En C. Asiaín Pereira (Coord.), *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel* (pp. 169-205). Fundación Universitaria Española.
- Meza Rueda, J. L. (2011). Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. En J. L. Meza Rueda (Ed.), *Educación Religiosa Escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 15-38). Pontificia Universidad Javeriana y Editorial San Pablo.
- Ministerio de Educación Nacional (s. f.). *La enseñanza de la educación religiosa en los establecimientos educativos*. Oficina Asesora Jurídica. <https://www.mineduacion.gov.co/1621/article-86905.html>
- Ministerio de Educación Nacional (2008). *Guía para el mejoramiento institucional. De la autoevaluación al plan de mejoramiento*. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-177745_archivo_pdf.pdf
- Niño López, D. F. (2007). La enseñanza de la religión en la escuela. *Actualidades Pedagógicas*, (50), 147-152.
- Novoa Palacios, A. (2017). *Aportes de la educación religiosa a la reconciliación y la paz*. Editorial Paulinas.
- Palma Peña, J. M. (2012). Recursos de acceso abierto en el marco de la sociedad del conocimiento: hacia la democratización de información. *Revista Documentación*, 5(28), 56-64. <http://eprints.rclis.org/17383/>
- Palomino, R. (2010). Algunas notas sobre el sistema educativo español. En C. Asiaín Pereira (Coord.), *Religión en la educación pública. Análisis comparativo de su regulación jurídica en las Américas, Europa e Israel* (pp. 435-352). Fundación Universitaria Española.
- Peresson Tonelli, M. (2005). *Cómo evangelizar a través del currículo* [documento]. <https://es.scribd.com/doc/71368408/Evangelizar-a-Traves-Del-Curriculo>
- Pérez Sayago, O. (2015). *Evangelización y escuela católica. Hacia la construcción de una escuela católica en pastoral* [documento]. Confederación Interamericana de Educación Católica. <http://www.ciec.edu.co/wp-content/uploads/2015/05/17.-La-Pastoral-Educativa-y-sus-programas-CIEC.pdf>
- Pinar, W. (2014). *International Handbook of Curriculum Research*. Routledge.
- Posner, G. (2005). *Análisis del currículo*. McGraw-Hill.
- Provincia Marista Norandina (s. f.). *Proyecto educativo marista de la provincial norandina* [documento inédito]. Bogotá.
- Resolución 1730 del 2004 (18 de junio), por la cual se reglamentan la jornada única y la intensidad horaria anual de los establecimientos educativos de carácter no oficial. Ministerio de Educación Nacional. https://www.mineduacion.gov.co/1621/articles-85869_archivo_pdf.pdf.
- Sentencia C-555/94 de 1994 (06 de diciembre). (M. P. Eduardo Cifuentes Muñoz).
- Sentencia T-662/99 de 1999 (07 de septiembre). (M. P. Alejandro Martínez Caballero).
- Turriago Rojas, D. (2013). Breve síntesis de la educación religiosa en la historia de Colombia. En Á. Hernández Bello y J. M. Siciliani (Eds.), *Educación y religión en contextos de transición*. Bonaventuriana.
- Vargas Bastidas, H. (2015, septiembre). *El desafío de un currículo evangelizador a la identidad católica de los colegios de iglesia* [conferencia]. Congreso de Colegios Católicos, Una pasión que se renueva. Pontificia Universidad Católica de Chile. <http://educacioncatolica.cl/2015/downloads/ponencias/c/Mons%20Hector%20Vargas.pdf>
- Vivas Albán, M. (2015). *Una educación plural, incluyente y significativa. Una propuesta para los colegios de Fe y Alegría Internacional* [documento inédito]. Bogotá.

Conclusiones

Al final de este trabajo, proponemos al lector una reflexión relacionada con la ERE confesional católica. Esta reflexión brota de un dato de la encuesta que amerita una meditación sostenida y mayor investigación: los jóvenes consideran que la clase de religión es el lugar privilegiado para conocer la religión cristiana, de forma estructurada. En varios capítulos de este libro, se observó que los alumnos desean conocer otras religiones y que, en Colombia, es significativo el estudio de las religiones de los pueblos indígenas y afroamericanos. La razón de este reconocimiento brota de una realidad contextual plural y diversa reconocida por la Constitución colombiana de 1991, corroborada por los jóvenes encuestados.

Junto a esta realidad plural (religiosa, filosófica y cultural, económica), se reconoce la legitimidad de una ERE confesional católica o cristiana. Esta legitimidad se extiende a una ERE confesional indígena o afrodescendiente, justo en nombre de la pluralidad. Sin embargo, es un hecho innegable que el cristianismo (el católico y el cristianismo evangélico o pentecostal) es la religión que tiene mayor influencia en el territorio nacional y en la cultura colombiana, a costa de una subvaloración de lo indígena y lo afrodescendiente, que en tiempos coloniales fue una negación radical —y eliminación— de la otredad indígena y

negra. Con el Concilio Vaticano II y las teologías del diálogo interreligioso, en particular con el surgimiento de las teologías afros e indígenas en América Latina y el Caribe¹, esta situación comenzó a cambiar desde hace unos cincuenta años.

Pero, en la actualidad, la educación religiosa en los colegios católicos de Colombia se sitúa en un contexto en donde el debate no reposa tanto en la negación de las religiones indígenas o afrodescendientes², sino en la forma de comprender el cristianismo. Dicho de otra manera, lo propio de Colombia es un debate en torno a lo que significa ser cristiano. No sin razón los jóvenes piden que la primera tarea de la educación religiosa sea *dar una información estructurada* sobre la fe cristiana.

Los debates recientes en torno a la paz son la ocasión para percibir la envergadura de este asunto grave. En nombre del cristianismo, los cristianos pentecostales y los cristianos evangélicos, así como católicos

1 Una panorámica sobre estas teologías se encuentra en *Teologías del sur. El giro descolonizador*, de Tamayo Acosta (2017). Véanse estos apartados: “Teología indígena” y “*Su-mak kawsay* y teología indígena” (pp. 188 y 213-235), “Teología afronegra en América Latina y el Caribe” (pp. 188-189).

2 Aunque el problema sigue vigente con otros matices y desafíos.

(incluidos sacerdotes, obispos, religiosos) votaron *no* al acuerdo de paz. No obstante, en nombre del cristianismo, otros hicieron lo contrario. Si se pregunta a los partidarios del *no*, jamás negarían su voluntad de paz; nunca se atreverían a decir que están en contra de la paz. Solo es un hecho que sí están en contra de las mediaciones que, aunque imperfectas, se implementan para conseguirla. Al mismo tiempo, situaciones como el asesinato de más de 500 líderes sociales en los últimos años parecen no alamar a algunos cristianos de Colombia, quienes se contentan con las explicaciones que atribuyen esas masacres a las bandas criminales. Se trata de un asesinato sistemático de larga duración que cuestiona la legitimidad del Estado de derecho, defendida por tantos cristianos que la enarbolan, cuando atacan a los excombatientes de la guerrilla³.

La polarización teórica en otros países no está ausente en Colombia. Nos referimos a quienes rechazan la presencia y la utilidad de la enseñanza religiosa en la escuela y quienes la defienden. Detrás de ese debate, existen problemas teóricos, como el concepto epistemológico de *verdad* y la pretensión *veritativa* de las religiones, las razones de la *increencia* o la credibilidad de los evangelios. A nuestro parecer, ese no es el principal debate en el país. Se trata más bien de estas preguntas desafiantes: ¿qué significa ser cristiano en Colombia hoy? ¿Qué criterios escoger para discernir lo propio del cristianismo? O, como postula el teólogo José González Faus (2018), ¿qué dios se nos revela en Jesucristo?, ¿qué imagen de hombre se nos revela en Jesucristo? Es evidente que la situación social y política de posconflicto impide que la ERE en Colombia sea neutra y responda, de forma aséptica, a esas interrogantes. Esta imposibilidad de neutralidad no impide a la ERE confesional, sin embargo, cumplir su misión: presentar con argumentos los contenidos de la fe cristiana.

La confesionalidad de la ERE postulada, enfatizada en el contexto colombiano de polarización y

de construcción de la paz, exige el emprendimiento de un esfuerzo sistemático por conocer la tradición cristiana, en tanto a su teología, su magisterio, sus expresiones artísticas, para tener la audacia de transmitir esta tradición. Como consecuencia, optar por una ERE que trata la religión como un hecho de cultura no significa hacer de esta asignatura un curso de cultura religiosa, en el que se informa sobre las diferentes religiones (o sobre el cristianismo en concreto) de un modo neutro. Comprender así la aproximación cultural a la enseñanza del aprendizaje de la religión en la escuela resulta deficiente⁴, porque, en último término, la cuestión de la religión, en sus manifestaciones culturales, remite a la cuestión central de Dios y su relación con el ser humano.

Por eso, postular que en la escuela se necesita “promover el encuentro con el contenido de la fe cristiana según las finalidades y los métodos propios de la escuela” (Juan Pablo II) significa, en una ERE confesional cristiana, interrogarse: ¿cuáles son los contenidos que se quieren transmitir?, ¿los conocen los docentes?, ¿están en capacidad de reinterpretarlos en el contexto colombiano de posconflicto? Ese contenido fundamental, lo sabemos, es Jesucristo. Por tanto, la cuestión de Dios, objeto de la religión en una ERE confesional, está en la presentación significativa de Jesucristo y su mensaje. Porque el cristianismo conoce a Dios en Jesús. Así lo expresó el papa Benedicto XVI (2008), en su discurso inaugural de la V Conferencia General del Episcopado Latinoamericano y del Caribe, en Aparecida:

¿Quién conoce a Dios? ¿Cómo podemos conocerlo? [...] Para el cristiano el núcleo de la respuesta es simple: sólo Dios conoce a Dios, sólo su Hijo que es Dios de Dios, Dios verdadero, lo conoce. Y Él, ‘que está en el seno del Padre, lo ha contado’ (Jn 1:18). De aquí la importancia única e insustituible de Cristo para nosotros, para la humanidad. Si no conocemos a Dios en Cristo y con Cristo, toda la realidad se convierte en un enigma indescifrable;

3 Héctor Fabio Henao, director del Secretariado Nacional de Pastoral Social, durante la 108.a Asamblea Plenaria de la Conferencia Episcopal de Colombia (1-6 julio del 2019), se expresó en estos términos: “el asesinato a líderes sociales y defensores de derechos humanos es, indudablemente, una de las preocupaciones grandes que hay hoy en el país, porque vulnera de una manera muy fuerte el ejercicio de la democracia local y de la participación ciudadana” (Elizalde Prada, 2019, s. p.).

4 De hecho, esa aproximación olvida que la mayoría de los estudiantes, como revela la encuesta, no aborda la religión desde la *increencia*, sino desde alguna postura religiosa. Dicho de otro modo, el docente de religión no debe tratar sus temas religiosos con estudiantes que los miran desde afuera, porque ellos hablan desde su experiencia religiosa. Esto desafía terriblemente al profesor de ERE.

no hay camino y, al no haber camino, no hay vida ni verdad. (pp. 12-13)

Los métodos de la escuela para tratar la religión como un hecho cultural requieren llevar a un análisis crítico de las imágenes de Jesús que circulan entre los estudiantes y confrontarlas con los planteamientos cristológicos, tanto los elaborados por el magisterio y las teologías de la tradición, como los formulados por las teologías contemporáneas. Afrontar esta cuestión provoca “temor y temblor” (Flp 2:12) por una razón. La pregunta sobre Dios y la pregunta sobre el significado de la fe cristiana encuentran su fuente de respuesta en la persona de Jesucristo. El acceso a él pasa por una ardua y exigente reinterpretación de las Sagradas Escrituras, que cuentan su vida, su muerte y su resurrección. El capítulo 4 sobre la lectura de la Biblia en la ERE mostró las demandas de esta apasionante tarea.

La teología actual ofrece herramientas que identifican las deformaciones que someten a la figura de Jesús: solo un personaje histórico, un líder religioso entre tantos, un guía para mi bienestar emocional, un revolucionario social (Sesboüé, 1999; Uríbarri Bilbao, 2018). Por eso, la insistencia de la mayoría de los capítulos del libro es una invitación respetuosa, pero apremiante, a los docentes de ERE para continuar su formación, en especial la teológica y la pedagógica, porque no basta el conocimiento de la tradición, sino su presentación atrayente, significativa y crítica a los niños y jóvenes en la clase de religión.

Además, la construcción del saber teológico⁵, no se hace —nunca se ha hecho— sin un diálogo serio con la cultura y sus corrientes de pensamiento. Desde los padres de la Iglesia, como santo Tomás y los grandes teólogos de la modernidad, hasta llegar al mundo actual, la teología cristiana se hace en diálogo con los problemas sociales y los debates científicos. Esta verdad constatable en la tradición teológica cristiana es una garantía a la ERE confesional católica. En efecto, una teología que conversa con la ciencia, la política, la economía, la filosofía, la tecnología, la psicología, está en capacidad de brindar herramientas poderosas y fecundas a un profesor de ERE confesional católica,

para presentar lo medular de la fe cristiana de forma significativa y en diálogo con las racionalidades contemporáneas.

El desafío de una ERE confesional está en asumir y cultivar, con tacto pedagógico, ese diálogo crítico sobre el significado de ser cristiano en la clase de religión. Nadie agota el misterio de Cristo, nadie presume de comprender en definitiva el mensaje del Evangelio. Este postulado, formulado por Descartes así: “el hombre que comprendiese a Dios sería otro Dios” (citado por Torralba, 2018, p. 27), que casi aparece como un *leitmotiv* en este libro, no exime de algunas certezas decisivas que, sin embargo, deben ser siempre profundizadas.

Una de esas certezas cristológicas es que la opción preferencial por los pobres forma parte de la fe cristológica. El papa Benedicto XVI (2007) la formuló así, cuando indicó que la fe saca al creyente del aislamiento y lo introduce en una comunidad solidaria, en particular con los más pobres y los sufrientes:

La fe nos libera del aislamiento del yo, porque nos lleva a la comunión: el encuentro con Dios es, en sí mismo y como tal, encuentro con los hermanos, un acto de convocación, de unificación, de responsabilidad hacia el otro y hacia los demás. En este sentido, la opción preferencial por los pobres está implícita en la fe cristológica en aquel Dios que se ha hecho pobre por nosotros, para enriquecernos con su pobreza. (p. 13)

¿Cómo una clase de ERE confesional católica aporta a la construcción de la paz en Colombia? ¿Cómo ayuda a superar el individualismo? ¿Cómo contribuye a acabar con la inmoralidad que saquea los bienes comunes del Estado y las riquezas naturales del país? ¿Cómo promueve la solidaridad y la distribución equitativa de las riquezas del país? Lo que impide vivir juntos a los colombianos no es un debate teórico-religioso, es una realidad cruel que causa diferencias económicas hirientes; por ejemplo, cuando el director de una empresa estatal se gana más de 18 mil dólares mensuales, mientras que a un obrero se le paga 260 dólares al mes⁶.

5 Se postula que en la clase de religión confesional católica se produce conocimiento teológico, cuando se realiza como práctica pedagógica, comunicativa, reflexiva y se reinterpretan, mediante el diálogo, los contenidos de la fe cristiana.

6 La brecha social hiriente no es solo una realidad colombiana. En la Cumbre de la Tierra, celebrada en Río de Janeiro en el

Si el objeto de una ERE confesional es propiciar el encuentro con el contenido de la fe cristiana, y si hace parte de esa fe cristiana la opción preferencial por los pobres, ¿cómo la ERE despierta en los estudiantes la sensibilidad y la solidaridad ante las diferencias sociales? ¿Cómo provoca en ellos ese sentido de compasión o de misericordia ante las víctimas de la guerra? En ningún territorio colombiano, donde hay conflicto armado, ganó el *no* al acuerdo de paz. Solo en las grandes ciudades, alejadas del conflicto y la violencia triunfó. ¿No revela ese dato que, quizás, eso sea un síntoma de un cristianismo individualista, indiferente ante las atrocidades cometidas durante más de 50 años de violencia? ¿El Evangelio no invita a buscar caminos de diálogo, aunque sean imperfectos y vacilantes, en lugar de promover el aumento de la fuerza militar como solución a los problemas de violencia de Colombia?

Una ERE confesional católica contribuiría a la paz si promueve el conocimiento de un Jesús, cuyo gesto principal fue compartir, al encarnarse y nacer en un pesebre, la suerte de los pobres de Galilea. Pensar el país desde los que sufren, desde los que están privados de los bienes más elementales forma parte de una fe cristológica, de una confesión católica, cuya fuerza de reconciliación y de misericordia están por estrenar en el país, porque de alguna forma, se diría que el Jesús de los evangelios, el que predicó las bienaventuranzas, el que fue rico se hizo pobre para enriquecernos con su pobreza, no es proclamado con suficiente fuerza en las clases de religión. Cuando se le presente con serenidad y con tacto pedagógico (con la sabiduría comunicativa del Evangelio), de seguro la ERE confesional católica mostrará con claridad el potencial que tiene para construir ciudadanía y para construir una Colombia cuyos habitantes vivan más felices y menos distraídos.

Referencias

- Benedicto XVI (2008). Discurso inaugural de su santidad Benedicto XVI. En Consejo Episcopal Latinoamericano, *v Conferencia general de Episcopado Latinoamericano y del Caribe* (pp. 7-24). Centro Episcopal Latinoamericano y Editorial San Pablo. <https://www.celam.org/aparecida/Espanol.pdf>
- Elizalde Prada, O. (2019). La Iglesia colombiana denuncia que 'el asesinato a líderes sociales vulnera el ejercicio de la democracia'. *Vida Nueva Digital*. <https://www.vidanuevadigital.com/2019/07/02/la-iglesia-colombiana-denuncia-que-el-asesinato-a-lideres-sociales-vulnera-el-ejercicio-de-la-democracia/>
- González Faus, J. I. (2018). *Accesos a Jesús*. Editorial Sal Terrae.
- Juan Pablo II (1991, 15 de abril). *Discurso al simposio europeo sobre la enseñanza de la religión en la escuela pública* [discurso]. http://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/1991/april/documents/hf_jp-ii_spe_19910415_insegnamento-religione.html
- ONU (2012, 27 de julio). Resolución aprobada por la Asamblea General. <https://undocs.org/pdf?symbol=es/A/RES/66/288>
- Sesboüé, B. (1999). *Imágenes deformadas de Jesús. Modernas y contemporáneas*. Mensajero.
- Tamayo Acosta, J. J. (2017). *Teologías del sur. El giro descolonizador*. Editorial Trotta.
- Torralba, F. (2018). *Y, a pesar de todo, creer*. PPC Editorial.
- Uríbarri Bilbao, G. (2018). *Teología de ojos abiertos. Doctrina, cultura y evangelización*. Editorial Sal Terrae.

2012, se trazaron metas para enfrentar dicha brecha descrita en estas cifras: 15 % de la población mundial que habita en países desarrollados consume el 56 %, mientras que el 40 % de los países pobres consume solo 11 %. Al respecto, véase la resolución *El futuro que queremos*, de la ONU (2012).

Anexo

Encuesta

La religión y la clase de religión tal como las perciben los estudiantes de undécimo grado en Colombia

Encuesta del Centre de Recherche Éducation et religions (CRER), de la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva y del grupo de investigación Educación ciudadana, ética y política, de la Universidad de La Salle, Bogotá.

El objetivo de esta encuesta es recoger datos para que los investigadores podamos determinar lo que la religión significa en los jóvenes. Nos interesa la manera en que tú personalmente vives la religión.

Para alcanzar el éxito de nuestra investigación, es importante que respondas estas preguntas libre y abiertamente. El cuestionario es anónimo y las respuestas se utilizarán solo con fines universitarios de investigación científica.

Esta investigación es dirigida por el profesor Henri Derroitte, de la Universidad Católica de Lovaina, y por el profesor José María Siciliani, de la Universidad de La Salle de Bogotá. En caso de alguna pregunta, sugerencia u observación sobre esta encuesta, no dudes en escribir a Diana du Val d'Eprêmesnil (asistente de la Facultad de Teología de la Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva) al correo electrónico: diane.duval@uclovin.be. También puedes escribir al profesor José María Siciliani: jsiciliani@unisalle.edu.co.

Si piensas llenar la encuesta en varias etapas separadas en el tiempo, te sugerimos indicar sobre el *post-it* a la izquierda un código personal (conocido solo por ti) que te permitirá proseguir sobre el mismo formulario.

A manera de preámbulo

1. Año de nacimiento

¿En qué año naciste? _____

2. Sexo

Masculino _____ Femenino _____

3. Años de estudio

Primaria: _____

Bachillerato: _____

Otros estudios: _____

4. Tipo de bachillerato

Normalista: _____

Bachillerato académico: _____

Bachillerato técnico: _____

Otro: _____

5. Tipo de colegio:

Colegio público: _____

Colegio privado: _____

Colegio privado católico: _____

6. Código de acceso:

7. Centros de interés

Enumera tus principales centros de interés en el orden de tus preferencias:

Actividades en la naturaleza	Lectura
Amigos	Trabajo como estudiante, empleo pagado
Artes	Grupos juveniles o movimientos de jóvenes
Escritura	Música
Familia	Redes sociales
Juegos en grupo	Series de televisión
Juegos en internet	Salidas o paseos
Deporte	Turismo, viajes

8. Otros

9. Otros centros de interés (precisa, por favor, qué es lo que te interesa)

10.

El sentido de la vida

11. ¿Con qué palabras asocias la expresión sentido de la vida?

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

12. ¿Te haces preguntas sobre el sentido de la vida?

Nunca: _____

Raramente: _____

De vez en cuando: _____

¿Un comentario al respecto?

Frecuentemente: _____

Muy frecuente: _____

Pienso en ello todo el tiempo: _____

13. ¿Hay algunas clases que te permiten preguntarte sobre el sentido de la vida?

No, ninguna. _____ ¿Por qué? _____

14. Sí, algunas. _____

Si tu respuesta es afirmativa, ¿podrías señalar cuáles clases y explicar en qué ocasiones o cómo esas clases abordan la pregunta sobre el sentido de la vida?

Sí. Todas:

- a. _____
- b. _____
- c. _____
- d. _____
- e. _____

15. Si tu respuesta es afirmativa, ¿podrías señalar en cuáles clases y explicar en qué ocasiones o cómo esas clases abordan esta pregunta por el sentido de la vida?

La clase de religión ayuda a preguntarte por el sentido de la vida?

No -----

Sí -----

Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo se aborda esa pregunta en la clase de religión?

¿Las preguntas por el sentido de la vida han sido abordadas en la clase de religión (este año o los años anteriores)?

No -----

Sí -----

Si tu respuesta es afirmativa, ¿cómo se abordaron esas preguntas en la clase de religión?, ¿en qué circunstancias?, ¿qué fue lo que más te marcó, lo que más te interesó?

16. Según tú opinión, ¿la religión (o las religiones) hoy puede darle sentido a la vida?

No -----

Sí. Una religión solamente: ----- ¿Cuál religión? -----

¿Por qué solo esa religión?

Sí. Por algunas religiones. No todas. -----

¿Cuáles? -----

¿Por qué esas religiones?

¿Cuáles son las religiones que no pueden darle sentido a la vida y por qué?

Sí. Todas las religiones: _____

¿Por qué todas las religiones?, ¿cuál sería el sentido de la vida que todas proponen?

¿Cuáles son las circunstancias que te permiten reflexionar sobre el sentido de la vida?

Circunstancia	Nunca	A veces	Frecuentemente
Cuando leo			
En el momento de tomar una gran decisión			
Mientras estoy envuelto en alguna circunstancia cualquiera			
En la naturaleza			
En una relación sentimental			
En los intercambios familiares			
En los momentos de soledad			
En un momento difícil de vivir			
En los movimientos juveniles			
En un videojuego			
Cuando discuto con mis amigos			
Cuando escucho o hago música			
Cuando practico mi deporte favorito			
Cuando veo televisión			
Cuando me conecto a las redes sociales			
Cuando hago juegos en internet			
Cuando viajo			
Durante o después de una celebración religiosa			

Comenta o completa las respuestas (o alguna de las respuestas) de la pregunta anterior. Indica también si hay otras circunstancias que te permiten reflexionar sobre el sentido de la vida

17. Brevemente, el sentido de la vida para ti es...

18. Las representaciones religiosas

19. A cada uno de los términos siguientes, asocia espontáneamente al menos una palabra, máximo cinco (sustantivo, adjetivo, verbo...)

Dios

Biblia

Iglesia

Las preguntas propuestas aquí tienen como objetivo permitirnos observar tus percepciones sobre la religión católica y su práctica. En el marco de esta encuesta, la mirada que tienes sobre la religión católica y por consiguiente sobre el dios de los cristianos nos interesa, cualesquiera que sean tus propias convicciones.

Sobre Dios

20. ¿Con cuál relación humana podrías comparar tu relación con Dios?

Explica:

21. He aquí diferentes asociaciones que se hacen con frecuencia sobre Dios. Indica hasta qué punto estás de acuerdo con cada una de esas asociaciones

Asociación	No estoy de acuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo
Dios/padre				
Dios/juez				
Dios/amor				
Dios/justo				
Dios/creador				
Dios/perdón				
Dios/omnipotente				
Dios/sabe todo				
Dios/protector				

22. He aquí diferentes afirmaciones. Indica hasta qué punto estás de acuerdo

Afirmación	No estoy de acuerdo	Más bien en desacuerdo	Más bien de acuerdo	De acuerdo
Yo soy responsable de mi propia existencia. Dios no puede intervenir en ella.				
No puedo imaginar que Dios no pueda existir.				
Siempre fui educado en la fe católica. Dios hace parte de mi vida. Soy creyente por tradición familiar.				
Nunca me pregunté verdaderamente sobre la existencia de Dios.				
El mundo no existiría sin una potencia superior.				
Todos tenemos una parte de Dios en nosotros.				
Interrogarse sobre la existencia de Dios es esencial.				
Si Dios existe, él no es de nuestro mundo.				
Existe un solo Dios, cualquiera que sea el nombre que se le dé.				
Si Dios existe, nosotros no podemos describirlo.				

Sobre la Biblia

23. ¿Con que frecuencia tienes la ocasión de leer o de escuchar un texto bíblico?

Cada día: -----

Muy frecuente: -----

Una vez por semana: -----

Una vez al mes: -----

Una vez al año: -----

Menos de una vez al año: -----

Un comentario al respecto:

24. ¿En qué ambiente tienes la ocasión de leer, escuchar o estudiar los textos bíblicos?

Lugar	Nunca	A veces	Frecuentemente	Este punto no me concierne
En el colegio				
Con los amigos				
Con un especialista				
En reuniones de grupos juveniles				
En la familia				
En la parroquia				
Solo				
En internet				
Otro ambiente (para precisar en la pregunta siguiente)				

25. ¿Existen otros ambientes, otros momentos u otros contextos en los cuales te sucede que abres, lees o escuchas la Biblia?

No: -----

Sí. -----

Si tu respuesta es afirmativa, ¿podrías precisar esos ambientes?

26. Según tu opinión, la Biblia...

Fue escrita por Dios: ----

Fue dictada por Dios a los hombres: ----

Fue inspirada por Dios y escrita por los hombres: ----

Fue escrita por los hombres sin inspiración divina: ----

27. ¿Cuáles son tus convicciones con respecto al contenido de la Biblia?

Convicción	En desacuerdo	De acuerdo
En el colegio		
La Biblia solo dice la verdad		
El contenido de la Biblia es verdadero, pero el hombre lo transforma al leerlo		
La Biblia debe ser continuamente interpretada		
La Biblia da testimonio de una gran sabiduría humana universal		
La Biblia da todas las verdades		
La Biblia es un libro de viejas historias sin interés		

Sobre el contenido de la fe

28. Sobre la creación del mundo, evalúa estas diferentes afirmaciones sobre una escala de 0 (falso) a 10 (verdadero).

	Estas afirmaciones me parecen falsas o verdaderas										
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
El origen del universo es una cuestión solo científica.											
Las teorías (llamadas del <i>big bang</i>) que explican la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo me parecen interesantes.											
El mundo fue creado en siete días (tal como lo cuenta el primer relato bíblico).											
Los textos bíblicos y los modelos científicos se sitúan en campos diferentes.											

29. ¿Es también tu punto de vista? Sobre una escala de 0 (no es mi punto de vista) a 10 (es mi punto de vista)

	Según mi punto de vista										
	No					Sí					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Los modelos científicos sobre el origen del universo (en particular, la explicación a partir de un <i>big bang</i> inicial) me los presentaron en clase (este año o los años anteriores, en una materia o varias).											

Continúa...

	Según mi punto de vista										
	No					Sí					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Me siento capaz de explicar, en algunos minutos, uno de esos modelos científicos sobre la aparición del espacio, del tiempo, de la materia y del universo.											
Por causa de mis convicciones religiosas o filosóficas, me opongo a esos modelos científicos.											
Los relatos de creación en la Biblia me los presentaron en clase (este año o en años anteriores en una materia o en varias).											
En la clase de religión, aprendí cómo analizar esos relatos de creación.											
Me siento capaz de explicar en algunos minutos, el contenido, el estilo y el sentido de esos relatos bíblicos de creación.											

30. ¿Según tu opinión, ¿qué se celebra en Navidad?

31. Si tuvieras que representar la fiesta de Navidad, ¿cuáles son los cinco elementos que seguramente dibujarías?

- a. -----
- b. -----
- c. -----
- d. -----

32. A propósito de Jesús, ¿qué piensas sobre estas diferentes afirmaciones?

	No	Sí	Sin opinión
Jesús existió			
Jesús es hombre			
Jesús es Dios			
Jesús es salvador			
Jesús es profeta			
Jesús fue concebido por obra del Espíritu Santo			
Jesús nació de la Virgen María			
Jesús es el hijo de José y María			

33. En una frase, ¿Para ti qué es la resurrección?

34. A propósito de la muerte y de la resurrección de Jesús, ¿qué piensas sobre estas diferentes afirmaciones?

	En desacuerdo	De acuerdo	Sin opinión
Jesús fue crucificado en la cruz.			
Jesús resucitó y subió al cielo.			

35. ¿Estás de acuerdo con estas diferentes afirmaciones? Según tu opinión, ¿los cristianos están de acuerdo entre ellos?

	Para mí		Para los cristianos	
	En desacuerdo	De acuerdo	En desacuerdo	De acuerdo
Dios es Padre, Hijo y Espíritu Santo.				
Dios dio el Espíritu Santo a los hombres para guiarlos hacia el bien.				
Dios perdona todos nuestros pecados.				
Después de la muerte, cada quien tendrá una vida eterna.				

36. En la Iglesia católica se celebran diferentes sacramentos, ¿puedes citarlos?

- a. -----
- b. -----
- c. -----
- d. -----
- e. -----
- f. -----
- g. -----

37. A propósito de los sacramentos en general, ¿qué piensas de estas afirmaciones?

	No	Sí	No sé
Los sacramentos no tienen ningún interés.			
Los sacramentos no hacen a alguien mejor creyente que otro.			
La fe debe expresarse también con nuestro cuerpo, porque no somos puros espíritus.			
Los sacramentos son signos históricos, palabra y gestos de Jesucristo que los creyentes repiten.			

38. ¿Cómo te sitúas con respecto al bautismo?

<input type="checkbox"/>	Fui bautizado. Fue una decisión de mis padres y eso me conviene.
<input type="checkbox"/>	Fui bautizado. Fue una decisión de mis padres, pero si yo hubiera podido escoger, yo no lo hubiera hecho.
<input type="checkbox"/>	Fui bautizado. Fue mi propia decisión.
<input type="checkbox"/>	No he sido bautizado, pero podría ser que solicite el bautismo más tarde.
<input type="checkbox"/>	No he sido bautizado y probablemente nunca lo pediré.
<input type="checkbox"/>	No fui bautizado porque soy de otra convicción.

39. ¿Un comentario al respecto?

Para mí el bautismo es...

40. A propósito de la celebración eucaristía, ¿qué piensas de estas diferentes afirmaciones?

	Para mí			Para los cristianos		
	No	Sí	No sé	No	Sí	No sé
La eucaristía recuerda el sacrificio de Jesús, el don total de sí mismo						
La eucaristía es únicamente el recuerdo de la última cena de Jesús con sus apóstoles						
La celebración de la eucaristía es una ocasión para el cristiano de volver a las fuentes de la Palabra y del compromiso de Jesús						
En la eucaristía, el pan y el vino se vuelve el cuerpo y la sangre de Jesucristo.						

Sobre la clase de religión

¿Tus padres o tú han solicitado al colegio replazarte la clase de religión por alguna otra materia? ¿Cuál?

41. En algunos colegios, los alumnos no siguen la clase de religión católica. Según tu opinión, ¿por qué?

		No	Sí, algunos	Sí, muchos	Sí, todos
1	Porque siempre han estado en otras clases en lugar de la clase de religión				
2	Porque ellos son de otra religión o filosofía				
3	Porque no quieren seguir las clases de religión católica				
4	Porque lo escogieron personalmente				
5	Porque sus padres lo quieren				
6	Para estar con los compañeros				
7	Porque quieren a otro profesor de otra materia				
8	Porque no quieren al profesor de la clase de religión (católica)				
9	Porque alguien en el colegio los aconsejó				
10	Porque no están de acuerdo con la moral católica				
11	Porque no están de acuerdo con las posturas de la Iglesia católica en la vida política y social				

42. Si la clase de religión fuera opcional, ¿qué decidirías?

	Yo decidiría seguir la clase de religión
	Yo decidiría tomar otra materia u otra clase de religión o de ética
	No seguiría más ningún curso de religión o de moral.
	Mis padres escogerían por mí

43. Según tu concepto, ¿la clase de religión católica es diferente de un curso de ética?

	Es completamente diferente
	Tienen puntos comunes
	Son la misma cosa

44. ¿El cristianismo del que se habla en la clase de religión, es diferente, según tu opinión, del que se habla en otra parte?

	Ninguna diferencia	Diferencias poco importantes	Es verdaderamente diferente
En familia			
En los medios (prensa, radio, tv, internet)			
En la Iglesia, los sacerdotes, en parroquia			
El papa			
En la clase de religión en primaria			
En el catecismo			
En los grupos religiosos que frecuento			

45. La clase ideal de religión...

	Completamente en desacuerdo No estoy seguro Completamente de acuerdo	En desacuerdo De acuerdo
Hace a los estudiantes más cercanos a la fe en Dios		
Ayuda a los estudiantes en sus búsquedas para dar sentido y una dirección a sus vidas		
Da a los estudiantes una imagen objetiva de las religiones del mundo		
Ayuda a los estudiantes a descubrir la verdad sobre Dios gracias a las religiones		
Ayuda a los estudiantes a comprender lo que significan las religiones		
Invita a los estudiantes a discutir cuestiones religiosas		
Favorece la comprensión de cuestiones y problemas sociales		
Trata de mejorar las condiciones de aprendizaje en la clase		
Da respuesta a preguntas importantes		
Enriquece los conocimientos generales		
Hace a los estudiantes más cercanos a la Iglesia católica		
Lo ideal sería que no existiera		

46. Clasifique por orden de preferencia las siguientes afirmaciones sobre las finalidades de la clase de religión (1= la preferencia más pequeña; 5: la preferencia más grande)

	1	2	3	4	5
La clase de religión debe ser una permanente búsqueda de sentido con todos los estudiantes con el fin de desarrollar en ellos una sed de verdad y de interioridad					
La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre lo que es el cristianismo					
La clase de religión debe ser primero el lugar donde se da una información estructurada sobre las diferentes religiones, en particular, sobre el cristianismo					
La clase de religión debe mostrar que la palabra de los creyentes tiene sentido en nuestra sociedad					
La clase de religión debe ser el lugar de una concientización crítica y de una movilización para transformar nuestra sociedad, en nombre de los valores de justicia y de solidaridad					

47. ¿Cuáles son las tres temáticas (o más) que te parecen más importantes? Enuméralas del 1 al 3 por orden de importancia

	Construir la felicidad
	Enfrentar el mal
	Habitar el cuerpo
	Convertir la violencia
	Vivir y morir
	Vivir en relación
	Practicar la justicia y la caridad
	Atravesar el sufrimiento
	Desarrollar la relación con el mundo
	Fundar la espiritualidad de lo humano

48. Entre esas temáticas del programa, ¿cuáles has trabajado ya durante el bachillerato?

	Construir la felicidad
	Enfrentar el mal
	Habitar el cuerpo
	Convertir la violencia
	Vivir y morir
	Vivir en relación
	Practicar la justicia y la caridad
	Atravesar el sufrimiento
	Desarrollar la relación con el mundo
	Fundar la espiritualidad de lo humano
	Ninguna

49. ¿Cuáles son las competencias por desarrollar en la clase de religión que te parecen más importantes? Enuméralas del 1 al 3 por orden de importancia

	Leer y analizar los textos bíblicos
	Descodificar el modo de relación con lo religioso
	Practicar el análisis histórico
	Interrogar y dejarse interrogar por las ciencias humanas
	Practicar el cuestionamiento filosófico
	Discernir los niveles de realidad y de lenguaje
	Explicitar el sentido de los símbolos y de los ritos
	Construir una argumentación ética
	Practicar el diálogo ecuménico, interreligioso e interconviccional
	Explorar y descifrar diferentes formas de expresión literaria y artística
	Discernir y analizar la dimensión social de la vida humana

50. Entre estas competencias, ¿cuáles son las que has aprendido a manejar en la clase de religión de este año o de los años anteriores?

Anota solamente las que has trabajado en clase de religión.

Si es posible, clasifícalas por orden de preferencia, al poner en primer lugar aquellas que te impactaron más.

	Leer y analizar los textos bíblicos
	Descodificar el modo de relación con lo religioso
	Practicar el análisis histórico
	Interrogar y dejarse interrogar por las ciencias humanas
	Practicar el cuestionamiento filosófico
	Discernir los niveles de realidad y de lenguaje
	Explicitar el sentido de los símbolos y de los ritos
	Construir una argumentación ética
	Practicar el diálogo ecuménico, interreligioso e interconviccional
	Explorar y descifrar diferentes formas de expresión literaria y artística
	Discernir y analizar la dimensión social de la vida humana
	Ninguna
	Otras (no incluidas aquí arriba)

51. ¿Cuáles son otras competencias que aprendiste a manejar en la clase de religión?

52. ¿Distingues con claridad las competencias puestas en obra en la clase de religión?

Sí -----
 No -----

53. En la clase de religión, ¿te sientes bien en el sistema de evaluación por competencias?

Sí -----
 No -----

A propósito de la diversidad de religiones y filosofías

En esta cuarta parte del cuestionario, hay que anotar que, cuando hablamos de Dios, se trata de Dios en general, cualesquiera que sean tus convicciones.

Creencias**54. ¿Eres creyente?**

Entre “No, absolutamente” (0) y “Sí, verdaderamente” (10), ¿dónde te sitúas?

¿Eres practicante? ¿Practicas algunos ritos de tu religión?

Entre “No, nunca” (0) y “Sí, siempre”, ¿dónde te sitúas?

	No					Sí					
	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Creyente											
Practicante											
Obligado a practicar											
En búsqueda											
Interesado en las cuestiones religiosas											

55. ¿Te reconoces en algunas de las siguientes religiones, convicciones o filosofías? ¿Cuál o cuáles?

Agnosticismo ¹	Anglicanismo	
Ateísmo	Budismo	
Catolicismo	Hinduismo	
Islamismo	Judaísmo	
Moralismo laico	Cristianismo ortodoxo	
Protestantismo	Testigo de Jehová	
Otra (precisarla por favor)		

¹ El agnosticismo es una concepción filosófica según la cual todo lo que sobrepasa el dominio de la experiencia no se puede conocer. Por tanto, es imposible para el hombre pronunciarse sobre la existencia de Dios. La persona que dice: “Yo no sé si Dios existe”, es agnóstica.

56. Entre las siguientes religiones, convicciones o filosofías, ¿hay alguna que tu desearías descubrir o conocer mejor?

Agnosticismo		Anglicanismo	
Ateísmo		Budismo	
Catolicismo		Hinduismo	
Islamismo		Judaísmo	
Moralismo laico		Cristianismo ortodoxo	
Protestantismo		Testigo de Jehová	
Otra (precisarla por favor)			

A continuación se plantean algunas afirmaciones que ciertas personas emiten sobre su fe.

¿Qué piensas tú sobre estas afirmaciones?

Encierra en un círculo la respuesta que crees más apropiada.

57. Numerosas personas afirman tener la experiencia de una cierta proximidad de Dios

		No	No estoy seguro	Sí
1	¿Piensas tú que eso es verdad?			
2	¿Has hecho tú mismo la experiencia de esta proximidad?			
3	¿Te gustaría que eso te pasara?			

58. Numerosas personas afirman que Dios las ayuda en una situación concreta en una situación concreta

		No	No estoy seguro	Sí
1	¿Piensas tú que eso es verdad?			
2	¿Has hecho tú mismo la experiencia de la ayuda de Dios en una situación delicada?			
3	¿Te gustaría que eso te pasara?			

59. Numerosas personas afirman que su fe les da un sentimiento de seguridad que no puede explicarse de manera razonable

		No	No estoy seguro	Sí
1	¿Piensas tú que eso es verdad?			
2	¿Has hecho tú mismo la experiencia de esta seguridad?			
3	¿Te gustaría que eso te pasara?			

60. Numerosas personas afirman que su fe frecuentemente les ha ayudado a no desanimarse en algunas situaciones precisas

		No	No estoy seguro	Sí
1	¿Piensas tú que eso es verdad?			
2	¿Has hecho tú mismo la experiencia de este apoyo de la fe?			
3	¿Te gustaría que eso te pasara?			

61. Numerosas personas afirman que la vida no tendría sentido sin la fe

		No	No estoy seguro	Sí
1	¿Piensas tú que eso es verdad?			
2	¿Has hecho tú mismo la experiencia de una fe tan profunda?			
3	¿Te gustaría compartir esta convicción?			

Religión y mundo moderno

No es fácil determinar las influencias del mundo moderno sobre la religión. Sobre ese punto las opiniones varían.

62. ¿Estás de acuerdo con estas opiniones?

	No. Absolutamente en desacuerdo	No completamente de acuerdo	Más o menos	Más bien de acuerdo	Sí, totalmente de acuerdo
Si no hubiera religión en nuestra sociedad moderna, sería necesario inventar una.					
En nuestra sociedad llamada laica, diferentes movimientos religiosos nacen.					
En una sociedad moderna, la necesidad de religión desaparece.					

Frente a la pluralidad religiosa

63. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones?

	No. Absolutamente en desacuerdo	No completamente de acuerdo	Más o menos	Más bien de acuerdo	Sí, totalmente de acuerdo
El hecho de que haya varias religiones practicadas en Colombia es una riqueza en nuestra sociedad					
El hecho de que haya diferentes visiones del mundo y de culturas es bueno a nuestra sociedad y la hace más colorida					
No se puede encontrar el camino hacia la verdad sino únicamente por el diálogo entre las religiones y las convicciones					
Todas las religiones valen lo mismo. Ellas son caminos diferentes para alcanzar la misma salvación.					
Comparada con mi religión, mi convicción, las otras no contienen sino una parte de verdad.					
Comparada con las otras religiones y convicciones, la mía encierra la única verdad.					

La imagen de Dios y del mundo

64. ¿Estás de acuerdo con estas afirmaciones?

	No. Absolutamente en desacuerdo	No completamente de acuerdo	Más o menos	Más bien de acuerdo	Sí, totalmente de acuerdo
Cada uno decide por sí mismo sobre el sentido que le da a su vida					
La vida tiene poco sentido					
Hay una potencia superior sin la cual el mundo no existiría					
Dios está en el origen de la creación del mundo					
Dios o lo divino no se dejan apresar en nuestras palabras					
A fin de cuentas, nuestra vida está determinada por las leyes de la naturaleza					
No puedo pronunciarme sobre la existencia de un dios o de un ser supremo					

	No. Absolutamente en desacuerdo	No completamente de acuerdo	Más o menos	Más bien de acuerdo	Sí, totalmente de acuerdo
No hay potencia superior					
Los hombres inventaron a Dios para tranquilizarse					
Hay una vida después de la muerte. Todos tenemos un alma inmortal					
Después de la muerte nos reencarnamos					
Hay un Dios y se le puede conocer gracias a los textos sagrados					
Hay un Dios que se ocupa personalmente de cada ser humano					
Los ángeles existen					
Los espíritus existen					
El mal existe					
Satán existe					

Te corresponde concluir

¿Cuáles preguntas le faltan a este cuestionario? ¿Cuáles preguntas sugieres agregar?

65. ¿Cuáles preguntas o temas de esta encuesta te gustaría discutir en las próximas horas de la clase?

66. Para terminar, ¿cuál es tu concepto (en tres palabras o frases) sobre este cuestionario?

¡Muchas gracias!

Universidad Católica de Lovaina-la-Nueva
 Centre de Recherche Éducation et
 Religions (crer)
 Henri Derroitte
 Faculté de Théologie
 Gran Place, 45 bte. L3. 01.01
 Teléfono: 010 47 40 66
 Correo electrónico: henri.derroitte@uclovain.be

Universidad de La Salle, Bogotá
 Grupo de investigación "Educación ciudadana, ética y política"
 José María Siciliani Barraza
 Facultad de Ciencias de la Educación
 Carrera 5 n.º 59a-44
 Teléfono: 348 8000
 Extensión: 1503
 Correo electrónico: jsiciliani@unisalle.edu.co

Los autores

José María Siciliani Barraza

Doctor en Teología y en Filosofía (Universidad de París IV Sorbona e Instituto Católico de París, Francia). Profesor titular del programa de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar, de la Facultad de Ciencias de la Educación, Universidad de La Salle, Bogotá. Su centro de investigación es la narrativa en el campo de la catequesis, la educación religiosa escolar y la homilética.

Juan Manuel Torres Serrano

Doctor en Teología (Universidad Laval, Quebec, Canadá). Profesor titular e investigador del Departamento de Formación Lasallista, Universidad de La Salle, Bogotá. Su centro de interés investigativo gira en torno a la teología práctica, en particular, en las prácticas religiosas de jóvenes universitarios.

Jorge Alonso Espinosa Bernal

Pregrado en Estadística (Universidad Nacional de Colombia, Bogotá), especialista en Mercadeo (Universidad de los Andes, Bogotá), magíster en Teología de

la Biblia (Universidad de San Buenaventura, Bogotá), certificado internacional en Programación Neurolingüística (con el Dr. Jhon Grinder) y *coach*. Es fundador de la compañía Total Marketing Group, dedicada a liderar investigaciones en sectores variados, como consumo masivo, financiero, automotor, gobierno, opinión pública y medios de comunicación, entre otros. Colabora con cursos de lectura narrativa de la Sagrada Escritura en la parroquia San Antonio de Padua, Mosquera, Cundinamarca, y es columnista en el periódico *ADN*.

Sebastián Rubio Triana

Licenciado en Educación Religiosa Escolar (Universidad de La Salle, Bogotá).

Jairo Alberto Díaz Montes

Hermano lasallista. Licenciado en Educación Religiosa Escolar (Universidad de La Salle, Bogotá). Profesor de Educación Religiosa Escolar y de Ética, de la Universidad de La Salle, Bogotá. Coordinador de pastoral, en el Colegio Juan Luis Londoño (Institución Educativa Distrital, Bogotá).

Ómar Andrés Martínez López

Licenciado en Educación Religiosa Escolar (Universidad de La Salle, Bogotá). Profesor de Educación Religiosa Escolar, en el Instituto San Bernardo de La Salle, Bogotá.

Carlos Alberto Perdomo Ramírez

Licenciado en Educación Religiosa (Universidad de La Salle, Bogotá). Profesor de Educación Religiosa Escolar, en el Colegio Nuestra Señora de la Sabiduría, Bogotá.

Luis Sebastián Pérez Valencia

Hermano lasallista. Licenciado en Educación Religiosa Escolar (Universidad de La Salle, Bogotá). Profesor de Educación Religiosa Escolar. Coordinador de pastoral, en el Colegio Rogelio Salmona (Institución Educativa Distrital, Bogotá).

Roger Andrés Arias Angarita

Licenciado en Educación Religiosa Escolar (Universidad de La Salle, Bogotá). Profesor de Educación Religiosa Escolar, en el Colegio de La Salle, Villavicencio, Colombia.

Diana Paola Rico Ballesteros

Religiosa del Instituto de Hermanas Bethlemitas Hijas del Sagrado Corazón de Jesús (provincia del Sagrado Corazón de Jesús, Colombia). Egresada de la Universidad de La Salle, Bogotá, en la Licenciatura en Educación Religiosa. Profesora de Educación Religiosa Escolar. Coordinadora de pastoral y promoción vocacional, en el Colegio del Sagrado Corazón Hermanas Bethlemitas, Barrancabermeja, Colombia.

Juan Camilo González Palencia

Licenciado en Educación Religiosa Escolar (Universidad de La Salle, Bogotá). Actualmente labora como coordinador de una agencia publicitaria.

Juan Sebastián Herrera Salazar

Hermano marista. Licenciado en Educación Religiosa (Universidad de La Salle, Bogotá). Profesor de Educación Religiosa, en la Institución Educativa Champagnat, Pinares de Oriente, Villavicencio, Colombia.

¿Qué está pasando con la clase de Religión en los Colegios Católicos de Colombia? Más precisamente, ¿cómo la están percibiendo los jóvenes que estudian allí? Este libro presenta los resultados estadísticos de una encuesta elaborada en Colombia, y la interpretación realizada por los autores. Diez temas centrales son abordados en relación con la clase de Religión: pluralidad cultural, pluralidad religiosa, espiritualidad, ciencia y religión, Biblia, ética social, ética personal, sentido de la vida, currículo y evaluación.

Ante la dificultad de una sólida formación religiosa en los hogares y frente a la persistencia del fenómeno religioso en las sociedades posmodernas, incluida la sociedad colombiana, este libro postula algunas razones y ciertos derroteros pedagógicos, con el ánimo de prestar dos servicios fundamentales a los docentes de Religión: valorar y comprender más profundamente su labor y avizorar caminos didácticos susceptibles de hacer más atrayente la enseñanza escolar de la religión.



Sede Chapinero, Carrera 5 # 59A-44
PBX: 348 8000 Exts.1224 y 1226
edicionesunisalle@lasalle.edu.co
<https://ediciones.lasalle.edu.co/>
Bogotá, D. C., Colombia

