



# Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 3, 2021



**Instituto  
Escuela de la Fe**  
UNIVERSIDAD FINIS TERRAE



# Revista de Educación Religiosa

Volumen 2, n.º 3, 2021

Instituto Escuela de la Fe  
Universidad Finis Terrae

*Editor:*

Mg. Javier Díaz Tejo

*Consejo asesor:*

Dr. Enrique García Ahumada  
Seminario Pontificio Mayor, Arquidiócesis de Santiago, Chile.

Dra. Carolina López Castillo  
Universidad Católica de Costa Rica, Costa Rica.

Dra. Gladys Coronado Núñez  
Universidad Politécnica Salesiana, Quito, Ecuador.

Mg. Ángela Cadavid Vélez  
Universidad Católica de Pereira, Colombia.

Dr. Hosffman Ospino  
Boston College, EE.UU.

Ediciones Universidad Finis Terrae  
Av. Pedro de Valdivia 1509, Providencia  
Teléfono: (56-2) 2420 7630  
www.uft.cl

*Colaboraciones*

Edición de estilo: Lc. Patricio Varetto C.  
Edición técnica: Dra. Consuelo Salas L.  
Diseño gráfico y diagramación: Francisca Monreal P.

ISSN: 2452-5936  
Santiago de Chile  
2021

Esta obra está bajo una licencia de Creative Commons Reconocimiento-  
No Comercial-Sin Obra Derivada 4.0 Internacional.



DOI 10.38123/rer.v2i3

## ÍNDICE

EDITORIAL	7
<i>Javier Díaz Tejo</i>	
ARTÍCULOS	9
OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR PARA PROMOVER EL PLURALISMO RELIGIOSO EN LA ESCUELA	9
<i>Ciro Moncada Guzmán</i>	
LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL EN CONTEXTO ECLESIAL. PROGRAMAS Y ESTRATEGIAS DE ACCIÓN SOCIOEDUCATIVOS	30
<i>Raquel Sanhueza Estay</i>	
¿ESTÁ PREPARADA LA PASTORAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA UN TRABAJO INCLUSIVO CON LOS JÓVENES? APROXIMACIONES DESDE LA DISCAPACIDAD FÍSICA	56
<i>Patricio Morales Torres</i>	
APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERSPECTIVA NO PARAMETRAL	81
<i>Cetty Carlos Benjumea Loaiza</i>	
UM EXEMPLO DE PESQUISA COM A JUVENTUDE. A RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO RELIGIOSA NO ENSINO MÉDIO E UNIVERSIDADE CATÓLICA	102
<i>Mônica Baptista Campos</i>	

A EDUCAÇÃO ECOLÓGICA À LUZ DA <i>LAUDATO SI'</i> E SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS SABERES NA DIMENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO	120
<i>Wagner Francisco de Sousa Carvalho</i>	
LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE COSTA RICA	139
<i>Marco Antonio Fernández Picado</i>	
AGRADECIMIENTOS	153

## EDITORIAL

Este nuevo número de *Revista de Educación Religiosa* aparece en un momento de incertidumbre y tensiones en Chile y varios países del continente. La pandemia sigue estando presente entre nosotros y distintos hechos sociopolíticos indican que no estamos en tiempos serenos. Es difícil precisar en qué grado la emergencia sanitaria ha agravado esta situación, pero de lo que no caben dudas es que este es el contexto en el que nos corresponde pensar y llevar adelante distintos procesos de educación religiosa. A ello nos animan las investigaciones de diverso tipo que se presentan en las siguientes páginas.

Ciro Moncada Guzmán, desde Colombia, nos invita a pensar cómo la Educación Religiosa Escolar (ERE) se ha de abrir a contextos de pluralidad escolar, con base en la consideración de la espiritualidad de los estudiantes. Raquel Sanhueza Estay, de Chile, hace revisión de los programas y estrategias que se han elaborado para prevenir los abusos sexuales en contextos pastorales, un asunto que sigue con lamentables evidencias en distintas zonas. Patricio Morales Torres, por su parte, nos acerca al complejo mundo de la pastoral universitaria desde el específico punto de vista de la reflexión y la acogida real que se da a las personas discapacitadas, tema en que parece ser necesario un mayor interés de la academia.

A fines de octubre de este año 2021 se realizó una nueva versión del “Congreso Virtual de Educación Religiosa”, esta vez enfocado en la ERE. Los artículos que sirvieron como base a las exposiciones se presentan por primera vez en este número. Así, desde Colombia, Cetty Carlos Benjumea Loaiza nos invita a mirar la ERE como una particular construcción de significados a partir de la exploración de la relación con el Misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia. Mónica Baptista Campos, desde Brasil, con base en el Pacto Educativo Global, nos acerca a las diversas concepciones religiosas de determinados estudiantes universitarios,

para dar cuenta de cómo la ERE ha aportado en la maduración de su religiosidad juvenil. Del mismo país, el P. Wagner Francisco de Sousa Carvalho desarrolla el concepto de “educación ecológica” a la luz de la encíclica *Laudato si’*. Finalmente, Marco A. Fernández Picado, desde Costa Rica, ofrece antecedentes para comprender el desarrollo histórico y algunos desafíos que enfrenta la ERE en su país, con énfasis en contextos públicos.

Como afirmé en el número pasado, hay que seguir escudriñando los inéditos tiempos que estamos viviendo, sacando aprendizajes para aplicarlos a la educación religiosa, en sus múltiples facetas. Los estudios que se tratan en este número de *Revista de Educación Religiosa* son un aliciente para no cejar en el empeño.

Javier Díaz Tejo  
Editor





## ARTÍCULOS

### OPCIONES EPISTEMOLÓGICAS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR PARA PROMOVER EL PLURALISMO RELIGIOSO EN LA ESCUELA

#### *EPISTEMOLOGICAL OPTIONS OF SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION TO PROMOTE RELIGIOUS PLURALISM AT SCHOOL*

Ciro Moncada Guzmán<sup>1</sup>

Universidad Santo Tomás, Colombia

#### RESUMEN:

La Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia ha sido asumida desde diversas perspectivas didácticas y epistemológicas, haciéndola transitar pedagógicamente entre escenarios catequéticos y otros que la excluyen de los planes de estudio. Por ello, se ha planteado una investigación cualitativa fundamentada desde los métodos narrativos para indagar por las particularidades de su identidad; ello, con el objetivo de identificar algunas opciones epistemológicas para promover el pluralismo religioso en la escuela desde categorías fundantes que puedan configurarla como un área para la formación integral. Se busca explorar la ERE como un área que, lejos de discriminar a las minorías religiosas, favorezca la construcción de un espacio para el cultivo de la espiritualidad humana, la apertura humana y el pluralismo religioso. De ahí que los resultados de esta investigación tiendan a mostrar una nueva forma de configurarla en el currículo escolar desde la perspectiva de su aporte a la formación integral de la dimensión espiritual, religiosa y trascendente de la persona, libre de intenciones proselitistas.

1 ciromoncada@ustadistancia.edu.co

**PALABRAS CLAVE**

Educación Religiosa Escolar, pluralismo religioso, espiritualidad, trascendencia, libertad religiosa

**ABSTRACT:**

Religious Scholar Education in Colombia has been assumed from various didactic and epistemological perspectives, making it move pedagogically between catechetical settings and others that exclude it from the study plans. Therefore, qualitative research based on narrative methods has been proposed to investigate the particularities of their identity, to identify epistemological options to promote religious pluralism at school for founding categories that can configure it as an area for comprehensive training, which, far from discriminating against minorities religious, promote a space that favors the cultivation of human spirituality, human openness, and religious pluralism. Hence, the results of this research tend to show a new way of configuring it in the school curriculum from the perspective of its contribution to the integral formation of the spiritual, religious, and transcendent dimension free of proselytizing intentions.

**KEYWORDS**

Religious Scholar Education, religious pluralism, spirituality, transcendence, religious liberty

## INTRODUCCIÓN

Cuando se indaga por la relación entre la religión y la escuela en el marco de la política pública colombiana, es necesario concentrar la atención en las dinámicas y circunstancias que se tejen sobre la Educación Religiosa Escolar (ERE), área del conocimiento que según la Ley General de Educación Colombiana (Ley 115, 1994) es obligatoria y fundamental para toda institución educativa, tanto pública como privada.

Este dictamen no ha estado libre de comprensiones tendenciosas a partir del extremo ideológico desde el cual se le intente dar una interpretación, acción que ha llevado a la configuración de espacios de proselitismo religioso y discriminación, como también de iniciativas para excluirla de las escuelas. Ahora bien, si se indagan las prácticas pedagógicas de los maestros es posible corroborar esta hipótesis. Por ello, urge la búsqueda por una protección del derecho a las libertades religiosa, de cultos y de conciencia, que en la actualidad siguen siendo incipientes dentro de la política pública colombiana.

Por otra parte, las reflexiones académicas actuales sobre la identidad de la Educación Religiosa Escolar en Colombia, posteriores a la Constitución Política (1991), han permitido evidenciar otros posibles caminos; tal es el caso de Peresson (2004), que abre la prospectiva de la ERE a todos los cristianismos desde la perspectiva de la construcción del Reino; Meza (2011) y Nieto y Pérez (2020), que indagan por su epistemología estableciendo un diálogo entre la teología de la liberación y las pedagogías críticas; Bonilla (2015), que integra al diálogo los aportes de la complejidad; Cantillo y Quintero (2020), Pérez (2017), Tovar (2019) y Pérez et al. (2020), quienes resaltan la importancia del pluralismo religioso; y, por último, Botero y Hernández (2017, 2018), Cuellar y Moncada (2019), Moncada (2020), Moncada y Pérez (2020), Cuellar et al. (2020) y Pico et al. (2018), que hacen una comprensión fundamentada en la búsqueda de la formación integral a partir del cultivo de la espiritualidad humana, la apertura humana y el pluralismo religioso.

Es notorio entonces que la propuesta de una Educación Religiosa Escolar configurada como escenario de catequesis no es la única opción, pues esto, en última instancia, termina siendo un espacio de discriminación de algún grupo minoritario, lo cual no solo es ilegal en las escuelas colombianas, sino principalmente ciega ante las diversas propuestas que buscan la promoción del pluralismo religioso y la libertad de conciencia. De ahí que a continuación se expongan los resultados de una investigación por métodos narrativos que fue desarrollada por USTA y Unicatólica durante los últimos seis años, la cual permite evidenciar esos otros posibles caminos.

## MARCO TEÓRICO

De acuerdo con la historia de la educación colombiana de los últimos 30 años, posteriores a la Constitución Política vigente (1991), se han evidenciado diversos intentos de concentrar la atención en la ERE como eje articulador del pluralismo religioso en las escuelas colombianas; se trata de un esfuerzo que supone con urgencia distinguir la práctica pedagógica (pública y privada) de la ERE de cualquier ejercicio de proselitismo religioso que por sí mismo legitime escenarios de exclusión, discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas, así como de quienes son próximos a la increencia (Pérez e Idarraga, 2019). Esta urgencia cobra mayor vitalidad para dar razón de una Educación Religiosa Escolar que esté al servicio de la promoción y el cultivo del sentido de la vida desde la dimensión espiritual de los sujetos; intencionalidad que se articula con el objetivo de una formación integral que se propone alcanzar la Constitución Política de 1991 y la Ley General de Educación (Ley 115, 1994).

Esta preocupación por el papel de las religiones y la espiritualidad en la escuela no es exclusiva de los académicos colombianos; ya en estudios como los de Robert Jackson (2015) en la Unión Europea; Navarrete et al. (2020) en Chile; Sérgio Azevedo Junqueira (2012) en Brasil; y Carlos Eduardo Palomino (2017) en Perú se señalan

elementos primordiales de esta discusión, en especial, haciendo notar la necesidad de continuar con un proceso reflexivo que lleve a la ERE más allá del proselitismo para favorecer en cambio la formación integral desde otras categorías de la vida humana.

Como lo ha señalado Meza (2011), la escuela debe vincularse a estas dinámicas interesadas en el desarrollo integral de los sujetos, pues en Colombia son notorias las ambigüedades que se tejen sobre la Educación Religiosa Escolar ante este objetivo. Expresión de ello son las siguientes situaciones: a) la ERE debe estar presente en la escuela, siendo de oferta obligatoria por parte de los colegios (Ley 115, 1994, art. 23); b) debe ser opcional cuando vaya en contra de las convicciones religiosas de los padres de familia (Ley 133, 1994); y c) no se puede incurrir en el proselitismo religioso en las escuelas (Decreto 1278, 2002 y Decreto 4500, 2006).

Tensiones de esta índole abren la posibilidad a su desarrollo desde otro aspecto que, en el caso colombiano, tiene su lugar de enunciación en el paradigma del pluralismo religioso. Apelando a la Constitución Política de 1991 y a la reciente política pública integral de libertad religiosa y de cultos en el país (Decreto 437, 2018), este enfoque protege la diversidad religiosa, el desarrollo de la dimensión trascendente de la persona (Decreto 4500, 2006) y el cultivo de su dimensión espiritual (Ley 115, 1994, art. 5).

En medio de este diálogo de saberes entre la normativa colombiana y los teóricos que han trabajado sobre la epistemología de la Educación Religiosa Escolar, es importante aludir también a una reflexividad sobre las prácticas pedagógicas en ERE (Quitán y Moncada, 2017). En ello, y sobre la base de un ejercicio hermenéutico que permite caracterizar sus modos de realización en sus contextos de origen (Pérez et al., 2019), es posible entender sus posturas dicotómicas y prospectivas en los siguientes términos:

- La ERE se ha presentado como escenario para la evangelización del sistema educativo católico según los procesos catequéticos de iniciación cristiana.

- La ERE se comprende como un área humanística que no se distingue del área de la ética, perdiendo su identidad al concentrarse en problemas axiológicos.
- La ERE se ha desarrollado desde la historia comparada de las religiones. Siendo un componente histórico-hermenéutico relevante, no se presenta como un escenario para el análisis de sus significaciones espirituales, convirtiéndose así en un medio informativo.
- La ERE ha procurado articular la dimensión espiritual de los sujetos desde el diálogo y la apertura al otro, lo otro y el Absoluto. La pregunta por los sentidos vitales ha tenido lugar allí gracias a la inclusión de la espiritualidad como problema curricular y didáctico (Moncada, 2019, pp. 65-68).

Los argumentos expuestos permiten inferir que la ERE necesita comprenderse más allá de la continuidad formativa de un sistema religioso específico o de la intención monocultural que rige a las instituciones educativas. Por ejemplo, en medio del contexto educativo católico, Peresson (2004) concentró su interés en que la ERE tuviese por preocupación curricular el sentido de la vida y de la historia a partir del afianzamiento de la comunión y la fraternidad según una perspectiva de la convivencia humana. Este paradigma propone una didáctica específica (método experiencial) integrada por los siguientes pasos: experiencia, significado, codificación, reflexión, explicitación, transformación, celebración, comunicación, valoración y evaluación, los cuales, a su vez, hacen evidentes cuatro competencias específicas: perceptiva, analítico-comprehensiva, interpretativa-hermenéutica y transformadora (Peresson, 2016, p. 35).

Autores posteriores a este planteamiento han querido establecer relaciones más armónicas entre fe y cultura desde los contextos para el desarrollo de la ERE (Betancur et al., 2010). Por su parte, Coy (2009) plantea que su centro de reflexión debe ser el saber religioso en tanto necesidad antropológica y social donde no exista espacio para la coacción de un sistema de esta índole (Coy, 2010, pp. 58, 78).

Asimismo, ha sido propuesto un interés formativo para la ERE desde la dimensión trascendente y espiritual de la persona según su experiencia religiosa en la propia cultura (Lara, 2011, p. 146), plataforma que la concibe como opción para “crecer en la dimensión religiosa y decidir ante los valores y significados religiosos” (Meza, 2011, p. 24).

El factor común en estas proposiciones está en la ausencia de un criterio didáctico específico para su desarrollo, sin que exista tampoco una decisión para desplegar un criterio curricular que atienda al problema de la espiritualidad o la trascendencia humana. Puede inferirse allí que aparece una preocupación para atender a esta realidad desde lógicas propiamente religiosas.

Sin importar que el piso epistemológico de estas propuestas está en la teología, Corpas (2012) insiste en que los responsables de la educación de la fe son la familia y la parroquia. La ERE es propia del ámbito escolar, por lo cual no debe tener un horizonte confesional en específico (Corpas, 2012, p. 96). Además, es evidente la necesidad de su vinculación con los desafíos socioculturales, las subjetividades y la formación integral de los estudiantes, distinguiéndola plenamente de la educación de la fe (Torres, 2012, p. 213).

Tales problemáticas evidencian un cambio de paradigma en el modo como se concibe la ERE en el escenario escolar. Este tránsito de la Educación Religiosa Escolar exige superar posturas dogmatizantes de sistemas religiosos exclusivos para dar paso, más bien, a escenarios de reflexión pedagógica, concepción curricular y desarrollo didáctico interesados en la dimensión antropológica, cultural y religiosa de la espiritualidad, teniendo en consideración el marco de la diversidad y el pluralismo religioso (Bonilla, 2014).

La pregunta sobre la identidad de la ERE genera así rupturas. Al respecto, Bonilla propone como aporte para su construcción identitaria el pensamiento complejo desde el diálogo inter y transdisciplinar de saberes (Bonilla, 2015), sin que por ello pierda de vista su preocupación por la formación ciudadana en relación con la paz y la violencia (Bonilla, 2015; Bonilla, 2016).

Perspectivas de esta índole proponen una *episteme* para la ERE que toma distancia de una enunciación estrictamente confesional. En consecuencia, tanto su dinamismo teórico-práctico como su sentido en las realidades escolares tienen como punto de partida los estudios de la religión, los cuales a su vez han permitido dar forma al objeto de la disciplina desde el hecho, el fenómeno, la experiencia y la dimensión religiosos (Meza y Reyes, 2018).

Este giro epistemológico genera una discusión más significativa sobre el sentido de la ERE, dando paso a comprensiones tales como el fortalecimiento de la promoción de la diversidad y el pluralismo religioso a partir de la indagación por el saber religioso (Roa y Restrepo, 2014). Es aquí donde los estudios de la religión tienen gran importancia y pertinencia (Moncada, 2020), ya que permiten no solo el conocimiento sino también la apreciación de otras cosmovisiones a propósito del sentido y significado de la dimensión espiritual del ser humano (Roa, 2016).

Dinamismos de este tipo permiten superar didácticas informativas e instructivas de la ERE en los ambientes escolares, dando paso con ello a intencionalidades formativas integrales desde el respeto, la construcción de la identidad y la búsqueda de la paz (Roa, 2018), campo de acción que tiene relación con los aportes del paradigma de la teología del pluralismo religioso (Bonilla, 2014; Pérez, 2017). Ahora bien, complementariamente a estas perspectivas es preciso considerar aportes en torno al despliegue y desarrollo de la dimensión de la inteligencia espiritual de los sujetos (Botero y Hernández, 2017), y una posterior, que hace alusión a su triple base nuclear: dimensión espiritual, trascendente y religiosa en el marco de los criterios de una disciplina escolar (Cuellar y Moncada, 2019).

Otras propuestas han señalado diversas características como elementos fundantes para la configuración de la ERE en el aula. Tal es el caso del sentido de la vida y la trascendencia humana (Cuéllar e Imbachi, 2016), o el componente ético en el marco de la indagación por su aporte a la construcción de la paz (Ramírez, 2016), siendo relevante resaltar allí el interés por liberar a la ERE de una perspectiva



monocultural para abrirla al constructo de la formación integral que evite las cifras de discriminación que puedan darse en esta área escolar (Beltrán, 2020).

La ERE, desde un enfoque no confesional, aspira a consolidarse en una asignatura escolar que entienda la religión y sus diversas expresiones como construcciones humanas que poseen una forma histórica y finita que puede ser comprendida [...] donde el alumno entienda las experiencias religiosas como productos de la sociedad, y no en términos de un mensaje esencial o de una religión original, verdadera o natural. (Tovar, 2019, p. 129)

Una tendencia más es aquella que refiere a la articulación entre la ERE y el desarrollo de la espiritualidad, ya que varios autores señalan aportes vinculantes a favor de procesos de formación integral de los niños, niñas, adolescentes y jóvenes comprendiendo la ERE como disciplina de conocimiento para el cultivo de la dimensión e inteligencia espiritual (Botero y Hernández, 2018; Pico et al., 2018; Naranjo y Moncada, 2019; Cuellar y Moncada, 2019; Moncada, 2020). Así pues, estos planteamientos asumen posibilidades de análisis como la reflexión por los sentidos de la vida a partir de la indagación del conocimiento y el cuidado personal, la resignificación y transformación de la cotidianidad desde la autonomía, la búsqueda de la verdad y la libertad (Moncada, 2021).

El dinamismo epistémico y metódico de la ERE aquí expuesto da lugar a desarrollos curriculares, didácticos y evaluativos que tienen como problema central el asunto de la espiritualidad y el desarrollo de tal dimensión en los sujetos. A la luz del marco normativo-contextual expuesto en Colombia, el cual no dista de las tendencias latinoamericanas al respecto, esta concepción de la ERE según su praxis abre una posibilidad a la construcción de sentidos vitales que necesariamente se enuncia en la experiencia de lo humano. Dinámicas de este tipo concentran su interés en la posibilidad de una concienciación, empoderamiento y emancipación de los sujetos

desde su realidad humana-espiritual con miras a la concreción de sus horizontes de sentido.

## SISTEMA METODOLÓGICO

El paradigma de investigación sobre el cual se diseñó este proyecto fue el cualitativo, entendido como el enfoque que posibilita ejercicios de comprensión profunda sobre las dinámicas de la vida humana a partir de la pregunta por las interacciones cotidianas que se tejen gracias a la intersubjetividad. De esta forma, no se está confundiendo lo cualitativo con simples ejercicios descriptivos, sino que se encuentra su identidad en los procesos inferenciales ulteriores que se proponen comprender el tejido social del mundo de la vida desde una perspectiva diferente a la objetivación o la instrumentalización de los sujetos y sus contextos (Nieto y Pérez, 2020).

Dicho enfoque está acompañado de una perspectiva epistemológica hermenéutica, la cual complementa el aparataje metodológico con su aporte de intencionalidad interpretativa a partir de la indagación holística de aquellos elementos del pretexto, el texto y el contexto de las narrativas vivas de aquellos sujetos abordados, de tal forma que el alcance buscado sea una correlación entre las distintas categorías propuestas en relación con las emergentes (Pérez et al., 2020).

La entrada metodológica elegida fueron los métodos narrativos, los cuales propenden a un reconocimiento profundo de las concepciones, comprensiones, imaginarios y representaciones sociales que subyacen a las historias de vida de los sujetos abordados; de esta forma, la intención se aleja de todo intento de estandarización estadística y, en cambio, se siembra en la intelección profunda por la vida misma del sujeto en relación con las categorías abordadas (Quintero y Ortiz, 2020; Nieto et al., 2019).

Para cumplir con este fin, se usaron entrevistas narrativas como instrumento de recolección de información, las cuales fueron aplicadas a treinta y tres docentes pertenecientes tanto al sector público como

al privado, quienes tienen a su cargo el área de la Educación Religiosa Escolar con residencia en ocho ciudades diferentes de Colombia, a saber: Bogotá, Cali, Pasto, Barranquilla, Manizales, Medellín, Pereira y Bucaramanga. La elección de los participantes respondió a la articulación de sus perfiles profesionales y laborales respecto de la intencionalidad de la investigación. Las entrevistas no estructuradas aplicadas se orientaron a la creación de una narrativa autobiográfica, la cual fue pertinente para indagar por sus prácticas pedagógicas en lo que correspondía a las categorías de identidad de la ERE, currículo, didáctica y evaluación. Estos datos fueron abordados a través de un proceso de análisis de contenido manual en conjunto con una dinámica detallada de triangulación de la información (Cisterna, 2006).

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El análisis de los relatos de 33 docentes abordados en ocho ciudades de Colombia permitió evidenciar que la tendencia mayoritaria corresponde a la ejecución en el aula de los ejes curriculares propuestos por la Conferencia Episcopal de Colombia (CEC) en su última versión del año 2017. Estos ejes proponen un conjunto de temas concentrados en los procesos de evangelización cristiana, los cuales no se articulan completamente con la legislación colombiana en lo que concierne a la prohibición del proselitismo religioso (Decreto 1278, 2002 y Decreto 4500, 2006) y la búsqueda de la promoción del pluralismo religioso, la libertad de conciencia y la libertad religiosa (Constitución Política, 1991; Decreto 437, 2018).

En segundo lugar, se evidencia la tendencia a proponer temas comunes a todo ser humano que se articulan con la dimensión social de los estudiantes, entre los cuales se mencionan la dimensión comunitaria, el compromiso personal, la responsabilidad, las comunidades, la búsqueda de una nueva sociedad y la familia. Estas categorías posibilitan espacios de reflexión socio-crítico-humanista

que no son proselitistas y, en cambio, favorecen la reflexión de lo contextual (Cuellar et al., 2020).

En tercer lugar, se constata un conjunto de temáticas relacionadas con el fenómeno religioso, tales como creencias, diversidad, tolerancia, respeto, ecumenismo, prehistoria de las religiones, hecho religioso, tótems, chamanes, líderes religiosos, manifestaciones religiosas, historia comparada de las religiones, monoteísmo, politeísmo, espiritualidades emergentes, diálogo interreligioso, la experiencia religiosa, dimensión religiosa, el misterio, lo sociocultural de la religión, movimientos religiosos en Colombia, comunidades indígenas, diversas cosmovisiones, entre otras, las cuales ya han sido resaltadas por Botero y Hernández (2017; 2018) como categorías que pueden beber del aporte de los estudios de la religión en prospectiva del cultivo del pluralismo religioso.

En cuarto lugar, otro grupo evidenció una fuerte tendencia a construir la ERE desde lo ético de la persona humana, opción en que los temas propuestos se relacionaban con la identidad moral, la ética, el constructo moral, el compromiso ético, los deberes, los derechos, el respeto, la justicia, la fraternidad, la paz, los valores, la convivencia, entre otros temas que entran en diálogo con las opciones religiosas e incluso desde el campo de las increencias, temas que posibilitan diálogos que superan los totalitarismos monoculturales (Moncada, 2020).

En quinto lugar, se halló cierta aspiración al cultivo de la espiritualidad humana, como ya se había señalado en autores como Pico et al. (2018) y Naranjo y Moncada (2019); a través de ella, la propuesta en el aula considera temáticas relacionadas con la dimensión espiritual, la muerte, el proyecto de vida, la identidad, la vida espiritual, la relación consigo mismo, la inteligencia espiritual, la autonomía, el cuidado de sí, el bienestar humano y la transformación, todas las cuales se orientaban a la reflexión por el sentido de la vida humana.

En sexto lugar, es posible mencionar una perspectiva del desarrollo integral desde lo antropológico, cuyos contenidos se enmarcan en lo que concierne al ser humano como ser cultural, ser histórico, ser social,

persona humana; también considera un enfoque desde lo político, lo existencial, la dignidad humana, el papel de la mujer, la búsqueda de un humanismo y la reflexión por la dimensión religiosa. Dichos contenidos continúan con la intención desglosada desde el segundo punto de esta lista: ir más allá del proselitismo para fundamentarse en una postura que contribuya al pluralismo religioso (Cuellar y Moncada, 2019).

En séptimo lugar, apareció como tendencia un grupo de contenidos temáticos mencionados por los maestros que pueden categorizarse en torno a la dimensión trascendente del ser humano; allí era notoria la no reducción de la misma a una comprensión metafísica y/o sobrenatural (Moncada, 2019), pues los temas propuestos eran la trascendencia, la naturaleza (entendida como el mundo y el hombre dentro de un mundo no separado), la relación con la creación (mundo), consigo mismo, el absoluto, el misterio, la apertura humana, la trascendencia horizontal y vertical, la concienciación, la emancipación y la dimensión política del ser humano.

Por último, es posible mencionar la tendencia hacia comprensiones psicológicas, pues en ella se proponían diversas temáticas y contenidos referidos a la vida emocional, la vida positiva, la salud mental, temas de actualidad principalmente éticos, la comprensión del origen del universo, el sentido de la vida, el miedo, entre otros, que superaban la tentación del proselitismo religioso y la discriminación de las minorías religiosas al concentrar su atención en el bienestar humano y la formación integral (Cuellar e Imbachi, 2016; Moncada y Cuellar, 2020).

## CONCLUSIONES

Ante la pregunta por las opciones epistemológicas de la Educación Religiosa Escolar para promover el pluralismo religioso en la escuela, es posible evidenciar un complejo horizonte de reflexión pedagógica desde el marco de lo curricular, pues urge deconstruir el sesgo de la ERE como un lugar para el proselitismo religioso a partir de propuestas catequéticas que desencadenan la configuración de espacios de discriminación, estigmatización e invisibilización de las minorías religiosas; ello cuando se es consciente de la diversidad religiosa acontecida en el aula, la cual no solo cobija a los creyentes sino también a los increyentes.

Por otra parte, es posible señalar que la Educación Religiosa Escolar queda enfrentada a una tarea compleja: configurarse desde los posibles ejes evidenciados en los resultados (religioso, fenomenológico, espiritual, antropológico, ético, trascendente y psicológico) para proponer así un plan de estudios en orden a la búsqueda de una formación integral que no esté supeditada al sistema religioso mayoritario.

Estos ejes (religioso, fenomenológico, espiritual, antropológico, ético, trascendente y psicológico) posibilitan una propuesta pedagógica abierta, la cual no va en contra de lo legal (por lo menos en el caso colombiano), que fomenta la formación integral y promueve la protección de la diversidad religiosa y la construcción del pluralismo religioso mediante el cultivo de la espiritualidad y el desarrollo de la apertura humana desde los aportes de los estudios de la religión. Queda como limitación de esta investigación el ejercicio de muestreo; por ello se invita a los investigadores de esta área a continuar con la indagación en sus contextos para que, a partir de las representaciones sociales que allí emerjan, se pueda proponer una ERE que favorezca la formación integral libre de todo sesgo proselitista.

## REFERENCIAS

- Beltrán, W. (2020). La clase de Religión en los colegios públicos de Bogotá: estado de la investigación. *Theologica Xaveriana*, (70). <https://doi.org/10.11144/javeriana.tx70.crcpb>
- Betancur, A., Acevedo, W. y Cadavid, A. (2010). *Educación religiosa en contexto*. Universidad Católica Popular del Risaralda.
- Bonilla, J. (Ed.). (2014). *Educación Religiosa Escolar y pedagogías para el reconocimiento del pluralismo religioso*. Editorial Bonaventuriana. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/651934.pdf>
- Bonilla, J. (2015). *Educación Religiosa Escolar en perspectiva de complejidad*. Editorial Bonaventuriana. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/libro/651938.pdf>
- Bonilla, J. (2016). Conflicto, religión y educación religiosa en Colombia. *Theologica Xaveriana*, 66(181), 207-237. <http://dx.doi.org/10.11144/javeriana.tx66-181.crec>
- Botero, C. y Hernández, A. (Comps.). (2017). *Aproximaciones a la naturaleza y fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa Escolar*. Sello Editorial Unicatólica.
- Botero, C. y Hernández, A. (Eds.). (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. Ediciones USTA. <https://doi.org/10.2307/j.ctvr33dht>
- Cantillo, D. y Quintero, F. (2020). Aportes de la Educación Religiosa Escolar a la promoción del pluralismo religioso. *Hojas y Hablas*, (20), 84-96. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n20a6>
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Revista Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=29900107>

- Conferencia Episcopal Colombiana. (2017). *Lineamientos y estándares curriculares para el área de educación religiosa*. Editorial Delfín.
- Constitución Política de Colombia. 7 de julio de 1991 (Colombia).  
<http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Corpas, I. (2012). Educación Religiosa Escolar en contextos plurales. *Revista de Ciencias Sociales y Religión*, 14(17), 77-104. <http://www.seer.ufrgs.br/CienciasSociaisReligiao/article/viewFile/26614/24621>
- Coy, M. (2009). Educación Religiosa Escolar, ¿por qué y para qué? *Franciscanum*, 51(152), 49-70. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953/1998>
- Coy, M. (2010). La Educación Religiosa Escolar en un contexto plural. *Franciscanum*, 52(154), 53-83. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943/791>
- Cuellar, N. e Imbachi, C. (2016). Sentido de la vida y trascendencia humana, aportes al fundamento epistemológico de la educación religiosa escolar desde la psicología de la religión. *Actualidades Pedagógicas*, (68), 179-198. <https://doi.org/10.19052/ap.3825>
- Cuellar, N. y Moncada, C. (Eds.). (2019). *La Educación Religiosa como disciplina escolar*. Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Cuellar, N., Moncada, C. y Valencia, W. (Comps.). (2020). *Currículo en ERE: orientaciones para su reflexión, fundamentación, diseño e innovación*. Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/84](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/84)
- Decreto 1278 de 2002. Por el cual se estipulan orientaciones o el Estatuto de Profesionalización Docente. 19 de junio de 2002. D.O. N° 44.840. [https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102\\_archivo\\_pdf.pdf](https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf)



- Decreto 437 de 2018. Por el cual se adiciona el capítulo 4 al título 2 de la parte 4 del libro 2 del decreto número 1066 de 2015, único reglamentario del sector administrativo del interior, denominado Política Pública Integral de Libertad Religiosa y de Cultos. 6 de marzo de 2018 D.O. N° 50527. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034545>
- Decreto 4500 de 2006. Por medio del cual se establecen normas sobre la educación religiosa en los establecimientos oficiales y privados de educación preescolar, básica y media de acuerdo con la ley 115 de 1994 y la ley 133 de 1994. 19 de diciembre de 2006. D.O. N° 46.487. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22461>
- Jackson, R. (2015). *Señales - Políticas públicas y prácticas para la enseñanza de las religiones y las cosmovisiones no-religiosas en la educación intercultural*. Consejo de Europa.
- Junqueira, S. A. (2012). Objeto do ensino religioso: uma identidade. *REVER*, 12(1), 181-195. <https://revistas.pucsp.br/index.php/rever/article/view/10487/7804>
- Lara, D. (2011). La idoneidad del docente de Educación Religiosa, ERE. *Revista Reflexiones Teológicas* (7), 145-154. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3745754.pdf>
- Ley 115 de 1994. Por la cual se expide la Ley General de Educación. 8 de febrero de 1994. D.O. N° 41.214. [http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906\\_archivo\\_pdf.pdf](http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf)
- Ley 133 de 1994. Por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. 23 de mayo de 1994. D.O. N° 41.369. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Normal.jsp?i=331>
- Meza, J. (2011). *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas*. Editorial San Pablo, Universidad Javeriana.

- Meza, J. y Reyes, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *REER*, 8(2), 1-24. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/82>
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia? En N. Cuellar y C. Moncada (Eds.), *La Educación Religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica. [https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello\\_Editorial/catalog/book/53](https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/53)
- Moncada, C. (2020). *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*. Ediciones USTA. <http://repository.usta.edu.co/handle/11634/31291>
- Moncada, C. (2021). Espiritualidad y religión en la escuela. *Cuadernos de Pedagogía*, (518), 12-15. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7805188>
- Moncada, C. y Cuellar, N. (2020). Aportes de la educación religiosa escolar a la formación integral en Colombia. *REER*, 10(1), 1-31. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/94/82>
- Moncada, C. y Pérez, J. (2020). Análisis de la Educación Religiosa Escolar desde la normatividad colombiana como aporte a la reflexión educativa en Latinoamérica. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez, *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 60-81). Comunic-Arte. Universidad Católica de Córdoba. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Naranjo, S. y Moncada, C. (2019). Aportes de la Educación Religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Revista Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Navarrete, J., Vásquez, A., Montero, E. y Cantero, D. (2020). Significant Learning in Catholic Religious Education: The Case of Temuco, Chile. *British Journal of Religious Education*, 42, 90-102. <https://doi.org/10.1080/01416200.2019.1628005>

- Nieto, J. y Pérez, J. (2020). La escuela católica en Latinoamérica, tránsitos epistemológicos entre una educación reproductiva y una pedagogía crítica para la emancipación. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez, *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 82-106). Comunic-Arte. Universidad Católica de Córdoba. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Nieto, J. Angarita, M. y Muñoz, J. (2019). La investigación narrativa como construcción social del conocimiento, una aproximación epistemológica y metodológica desde el enfoque cualitativo. *Hojas y Hablas*, (17), 58-73. <https://doi.org/10.29151/hojasyhablas.n17a4>
- Palomino, C. (2017). Educación religiosa escolar en constituciones y leyes del Perú republicano. *Alétheia*, 5(1), 27-36. <https://revistas.unife.edu.pe/index.php/aletheia/article/view/2100/2158>
- Peresson, M. (2004). *Evangelizar educando desde las áreas del currículo*. Editorial Kimpres.
- Peresson, M. (2016). *Hacia una Educación Religiosa Escolar situacional y experiencial: Fundamentos epistemológicos, antropológicos, teológicos y metodológicos de la ERE*. Servicio Catequístico Salesiano.
- Pérez, J. (2017). La teología en relación a la ERE, un llamado a la educación en la pluralidad. *Revista Cultura*, (74), 21-24. <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final..pdf>
- Pérez, J. y Nieto, J. (Eds.). (2020). *Reflexiones metodológicas de investigación educativa. Perspectivas sociales*. Ediciones USTA.
- Pérez, J., e Idarraga, M. (2019). Breve análisis histórico descriptivo de la educación en Colombia. *Tesis Psicológica*, 14(1), 102-113. <https://doi.org/10.37511/tesis.v14n1a6>

- Pérez, J., Nieto-Bravo, J. y Santamaría-Rodríguez, J. (2019). La hermenéutica y la fenomenología en la investigación en ciencias humanas y sociales. *Revista Civilizar: Ciencias Sociales y Humanas*, 19(37). 21-29. <https://revistas.usergioarboleda.edu.co/index.php/ccsh/article/view/V19n37a09>
- Pérez, J., Santamaría, J. y Moncada, C. (2020). Aportes desde el magisterio católico a una educación religiosa, plural y diversa en el marco del contexto latinoamericano. En J. Pérez, C. Pinto, C. Moncada, J. Nieto y J. Santamaría-Rodríguez, *Reflexiones alrededor de la Iglesia y la educación en el contexto latinoamericano* (pp. 17-39). Comunic-Arte. Universidad Católica de Córdoba. <http://pa.bibdigital.uccor.edu.ar/2181/>
- Pico, A., Cubillos, H. y Mahecha, G. (2018). Aportes de la dimensión espiritual al currículo de la ERE en el caso de la educación básica. *Revista Nuevas Búsquedas*, (8), 15-27. [http://www.unimonserate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas\\_alta1.pdf](http://www.unimonserate.edu.co/wp-content/uploads/2019/01/Revista-Nuevas-busquedas_alta1.pdf)
- Quintero, F. y Ortiz, J. (2020) Representaciones sociales: Una perspectiva metodológica para la investigación educativa. En J. Pérez y J. Nieto (Eds.), *Reflexiones metodológicas de investigación educativa: Perspectivas sociales* (pp. 57-104). Ediciones USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/31292/Obracompleta.Coleccion440.2020Perezjohn.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Quitán, E. y Moncada, C. (2017). La práctica educativa en educación religiosa como escenario de reflexión investigativa. *Revista Cultura*, (274), 6-10. <https://conaced.edu.co/wp-content/uploads/2017/08/Revista-274-final..pdf>
- Ramírez, N. (2016). Una mirada al contexto de la E.R.E. en el Altiplano del Oriente Antioqueño en Colombia. ¿Educación para la paz? *REER*, 6(2), 1-30. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/11>

- Roa, L. (2016). Prácticas pedagógicas en contextos de pluralidad religiosa en Colombia. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 53(2), 1-14. <http://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/814>
- Roa, L. (2018). Enseñabilidad/Educabilidad de la religión, pluralismo religioso y paz. Comprensiones en contextos escolares de Manizales. *Revista de Investigaciones UCM*, 18(31), 68-80. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/105/pdf>
- Roa, L. y Restrepo, L. (2014). El currículo incluyente y diverso de la clase de religión en escuelas del Cauca, Colombia. *Revista de Investigaciones UCM*, 14(24), 98-109. <http://www.revistas.ucm.edu.co/ojs/index.php/revista/article/view/25/25>
- Torres, J. (2012). ¿Tiene un lugar la educación religiosa en la escuela? Una aproximación desde el contexto colombiano. *Pistis y Praxis*, 4(1), 197-214. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=449749235011>
- Tovar, L. (2019). Educación religiosa pública y no confesional. *Pedagogía y Saberes*, (51), 113-132. <https://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/PYS/article/view/10237/7364>

Fecha de recepción: 26 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 11 de agosto 2021



## LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL EN CONTEXTO ECLESIAL

### Programas y estrategias de acción socioeducativos

#### *THE PREVENTION OF CHILD AND ADOLESCENT SEXUAL ABUSE IN AN ECCLESIAL CONTEXT*

#### *Socio-educational action programs and strategies*

Raquel Sanhueza Estay<sup>1</sup>

Pontificia Universidad Católica de Valparaíso

#### RESUMEN

Este artículo realizado mediante análisis bibliográfico muestra los programas y estrategias socioeducativos para la prevención del abuso sexual. Se revisa el marco regulatorio nacional y las directrices eclesiales para la prevención, con cifras que ilustran la prevalencia de este fenómeno a nivel nacional. Tiene por objetivo aproximarse a conocer la forma en que se canaliza la prevención de ASI en contextos eclesiales, particularmente los programas de prevención que ha implementado la Iglesia a partir de 2011, y aporta recomendaciones respecto de estos en ambientes eclesiales.

Se presentan antecedentes de estrategias de prevención de programas y referentes teórico-conceptuales asociados a la prevención, enfoques y modelos, entendiendo que prevenir supone reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección. Concluye que urgen programas de educación afectivo-sexual, dirigidos a niños desde la edad preescolar para la prevención en contextos eclesiales, cuyos contenidos, metodología y didáctica se orienten específicamente a estos destinatarios, y adecuados para que docentes, catequistas de colegios y parroquias aborden la educación en prevención del abuso sexual, tema pastoral que debe contar con la formación y la información adecuada para generar ambientes sanos y seguros en contextos pastorales.

1 isabel.sanhueza@pucv.cl

Se recomienda la inclusión de dispositivos de evaluaciones de proceso y evaluaciones de impacto.

**PALABRAS CLAVE**

programas y enfoques de prevención, abuso sexual, contextos eclesiales

**ABSTRACT**

This article, carried out through bibliographic analysis, shows the socio-educational programs and strategies for the prevention of sexual abuse. The national regulatory framework and ecclesial guidelines for prevention are reviewed, with figures that illustrate the prevalence of this phenomenon at the national level. Its objective is to get closer to knowing the way in which the prevention of ASI is channeled in ecclesial contexts, particularly the prevention programs that the Church has implemented since 2011, and provides recommendations regarding these in ecclesial settings.

Antecedents of program prevention strategies and theoretical conceptual references associated with prevention, approaches and models are presented, understanding that prevention involves reducing risk factors and increasing protective factors. It concludes that affective-sexual education programs are urgently aimed at children from preschool age for prevention in ecclesial contexts, whose contents, methodology and didactics are specific for them, and suitable for teachers, catechists of schools and parishes, to address education in prevention of sexual abuse, a pastoral issue that must have adequate training and information to generate healthy and safe environments in pastoral contexts.

The inclusion of process evaluation devices and impact evaluations is recommended.

**KEYWORDS**

prevention programs and approaches, sexual abuse, ecclesial contexts

## PRESENTACIÓN

Desde hace diez años, la Iglesia ha definido un programa para prevenir el abuso sexual en el contexto eclesial. Sin embargo, desde iniciativas sociales y educativas el desarrollo de programas de prevención se viene realizando hace décadas. Los objetivos principales de los programas de prevención del abuso sexual infantil (en adelante ASI) se orientan a la evitación y a la detección temprana del abuso, estimulando la revelación. En cuanto a los contenidos de los programas, se prioriza incluir temas sobre la naturaleza del abuso sexual, propiedad sobre su cuerpo, sistemas de apoyo y culpabilidad, habilidades de afrontamiento (Deza, 2005).

El ASI es un fenómeno que recién está siendo denunciado y que evidencia la necesidad de abordaje, ya que se aprecia falta de información en el sistema escolar-pastoral. De cierta manera, en Chile algunos colegios (Compañía de María, 2018; Fundación Astoreca, 2015) y parroquias (Fundación Betesda, 2017) han diseñado protocolos que guían a los catequistas y/o docentes en las acciones que es necesario realizar frente al ASI. Sin embargo, todavía hay profesores, apoderados, catequistas, estudiantes, niños, niñas y adolescentes (en adelante NNA) que están en desconocimiento del fenómeno y muchas veces ignoran los pasos que deben seguir en caso de verse enfrentados a él, lo cual es grave puesto que conocer esta problemática es fundamental a la hora de prevenir (García et al., 2017).

Este artículo, basado en una revisión de bibliografía, tiene por objetivo aproximarse a conocer la forma en que se canaliza la prevención de ASI en contextos eclesiales, particularmente los programas de prevención que ha implementado la Iglesia, y aporta recomendaciones respecto de su puesta en práctica en ambientes eclesiales. Los programas de prevención se canalizan principalmente a través de estrategias educativas. Lo anterior tiene estrecha relación con la educación religiosa eclesial, ya que esta reitera su compromiso con la maduración humana y cristiana de los catequistas, para que en el desarrollo de su misión se garantice a cada persona la protección



absoluta contra cualquier forma de abuso, y busca ser un aporte a ella en el recorrido de la formación ayudando a los catequistas a identificar la forma correcta de vivir su autoridad como un verdadero servicio a los hermanos (Directorio para la Catequesis, #141-142).

En el contexto eclesial, y debido al escándalo de los abusos sexuales por parte de clérigos, la Conferencia Episcopal de Chile se comprometió en la búsqueda de la verdad, la asistencia de las víctimas y el cuidado pastoral de las familias respectivas y de las comunidades eclesiales, enfatizando el resguardo de los NNA mediante la adopción de programas de prevención a nivel nacional (CECh, 2011). Desde el año 2015 se ha ido implementando en todo el país, como parte de la educación religiosa eclesial, el programa *Líneas guía cuidado y esperanza*, con el objeto de dar una formación a todos los agentes pastorales de parroquias, movimientos, congregaciones religiosas, seminaristas, clero, etc. (CECh, 2015).

Sin embargo, respecto de este tipo de programas no ha habido una evaluación de sus impactos en los aprendizajes ni en el alcance de la prevención que pretenden; tampoco se han canalizado acciones concretas respecto de las víctimas. Consistentemente con lo mencionado por Díaz (2020), “existe una ausencia largamente sentida: acciones de reparación hacia las víctimas” (p. 149). Además, está pendiente la formación a los NNA que no asisten a esta instancia de aprendizaje, ya que los destinatarios de este programa son en su mayoría adultos; por lo tanto, surge la pregunta de cómo prevenir los abusos sexuales de los NNA en ambientes escolares y eclesiales, con un programa que sea pertinente en su contenido, metodología, didáctica y sea específico para ellos y adecuado para que los docentes y catequistas aborden la educación en prevención de ASI de las distintas pastorales y en la comunidad en su conjunto.

Este artículo comprende cuatro secciones. La primera presenta marcos regulatorios nacionales para la prevención de ASI; luego, se exponen estadísticas e investigaciones que han profundizado en los programas de prevención infanto-juvenil; la tercera parte resume el fenómeno del abuso sexual para luego afrontar lo específico de la

prevención. Por último, presentamos las recomendaciones finales para la implementación de programas de prevención en contextos eclesiales.

## **1. POLÍTICA SOCIAL, MARCOS NORMATIVOS Y DIRECTRICES ECLESIALES PARA LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL EN CHILE**

Para comprender la relevancia de desarrollar programas de prevención en ASI a nivel eclesial es importante conocer el contexto de política social y directrices eclesiales para el abordaje de estas iniciativas. Un referente integral de protección a los derechos de NNA está dado por la Convención de Derechos de los Niños (CDN). En Chile, en 1990, el Estado promulga el decreto n.º 830, que dispone y manda que se cumpla y lleve a efecto como ley la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de la Organización de las Naciones Unidas en 1989 (Ministerio de Relaciones Exteriores, 1990). Se asegura los derechos a la protección integral contra el maltrato en todas sus formas, lo que garantiza que el Estado adoptará las medidas correspondientes para la protección de NNA, su reparación, la asistencia a sus familias y la prevención de las vulneraciones asociadas al maltrato (artículos 19, 36 y 39, Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

Específicamente respecto de los abusos sexuales, el artículo 34 compromete a los Estados Parte a proteger al niño contra toda forma de explotación y abuso sexuales, ya sea la incitación a la actividad sexual, la explotación a través de la prostitución o en espectáculos, o produciendo material pornográfico (UNICEF, 1990). Sin embargo, en 2015 el Comité de Derechos del Niño hizo observaciones al Estado de Chile por la presencia de violencia en el hogar, sugiriendo adoptar las medidas necesarias para poner fin a esta vulneración, así como también a los casos de abuso sexual, reforzando programas de prevención y detección temprana en las instituciones escolares, promoviendo que se haga efectiva la denuncia si hay sospecha o el

delito llega a ocurrir. Estas observaciones son consistentes con las cifras de ASI, las que indican que desde 2005 a 2012 existe una tendencia al alza en este tipo de delito, alcanzando un *peak* de 131,3 NNA víctimas por cada 100 mil habitantes en 2012 (Consejo Nacional de la Infancia, 2018). Al constatar la gravedad de estas vulneraciones surge la necesidad de contar con instrumentos efectivos de detección de las distintas formas de violencia, información clave para generar sistemas preventivos que garanticen una efectiva protección de la vida de NNA. Urge avanzar en el desarrollo y diseño de herramientas de monitoreo y prevención (Díaz et al., 2018).

En los establecimientos educacionales chilenos reconocidos por el Estado, la Ley de Salud 20.418 (Ministerio de Salud, 2010) indica que deberá incluirse dentro del ciclo de Educación Media un programa de educación sexual. En este marco surgen las *Orientaciones para la implementación de los programas de sexualidad, afectividad y género* (Ministerio de Educación, 2012a). Existen, además, algunas iniciativas como la *Guía educativa prevención del abuso sexual a niños y niñas* del Ministerio de Justicia del Gobierno de Chile (Ministerio de Justicia, s/f), que presenta indicaciones de dónde denunciar, qué es el abuso sexual, los tipos de abuso y algunos indicadores. Así también, el instrumento *Abuso sexual en niñas/las y adolescentes. Prevenir, proteger y acoger*, del Ministerio de Educación (Ministerio de Educación, 2012b), que explica distintos aspectos en torno a la prevención, protección y acogida de casos de abuso sexual infantil y juvenil. Otra iniciativa de prevención es la *Guía básica de prevención del abuso sexual infantil* (Arredondo, 2002), que busca proporcionar elementos técnicos para la prevención del ASI y está orientada a quienes estén vinculados al trabajo con NNA. El *Manual de maltrato y abuso sexual infantil; estrategias de protección para niños y niñas vulnerados en sus derechos*, de Fundación Integra (2009), contiene orientaciones técnicas para facilitar y clarificar la labor de las agentes educativas, educadoras y equipos regionales de la fundación en torno a la protección de derechos.

En el ámbito eclesial, en 2011 la Conferencia Episcopal de Chile presenta un protocolo para hacer cuanto sea necesario –con caridad,

pero con justicia— para evitar los males que provienen de las graves faltas que algunos ministros de la Iglesia pueden cometer contra los más pequeños (CECh, 2011). Seguidamente, conforma un programa de prevención de abusos sexuales llamado *Líneas guía cuidado y esperanza* (CECh, 2015), el cual se presenta como parte de la educación religiosa eclesial, orientado a capacitar a agentes pastorales para responder ante signos de abusos de NNA; con el fin de promover ambientes sanos y seguros para todos, este programa apunta a la detección temprana de las situaciones de abuso, así como de los factores que facilitan su posible ocurrencia y la promoción de la dignidad de los NNA. La Conferencia Episcopal de Chile (2015) establece como principal estrategia de prevención, adoptar este programa a nivel nacional, creando los consejos diocesanos para la prevención de abusos y acompañamiento de víctimas, quienes comienzan a dar la formación a todos los agentes pastorales de parroquias, movimientos eclesiales y colegios, de manera de comprender el ASI, reducir los factores de riesgo, y reconocer las consecuencias y efectos que trae a las personas que han vivido una experiencia de abuso.

Desde el año 2015 se presenta a las comunidades de la Iglesia, a las familias y la sociedad chilena el documento elaborado y aprobado por la Santa Sede *Cuidado y esperanza. Líneas guía de la Conferencia Episcopal de Chile para tratar los casos de abusos sexuales a menores de edad*. Las *Líneas guía* (LLGG) de la CECh confirman esta institucionalidad mínima que se ha propuesto para la Iglesia a nivel nacional. Esta considera un Consejo para la prevención del obispo diocesano cuyas funciones son: acoger denuncias, contribuir con los programas de prevención y proveer acompañamiento a las víctimas (CECh, 2015).

De esta manera, el Consejo Diocesano de Prevención de Abusos y Acompañamiento de Víctimas de cada diócesis inicia la formación en prevención de ASI, dictado por personas acreditadas en estos

conocimientos<sup>2</sup>, en cuatro sesiones de noventa minutos cada una. Se hace referencia al camino de la Iglesia en responder a esta crisis y el proceso de elaboración de las Líneas Guía, conceptualizaciones que permiten la comprensión del ASI como sistema abusivo, sus implicancias y efectos, y define lineamientos para la acogida y acompañamiento de los denunciantes y/o víctimas, y antecedentes sobre el procedimiento que se requiere seguir en el Derecho Canónico y establecer un paralelo con la legislación nacional sobre delitos sexuales contra NNA. Para finalizar, se analizan los sistemas preventivos.

De manera complementaria, investigaciones nacionales como la de la Pontificia Universidad Católica de Chile (2020) indican que la Iglesia ha elaborado manuales que apoyan la prevención, señalando que “en este aspecto la Iglesia chilena ha elaborado protocolos y manuales preventivos de gran precisión y detalle, como el *Manual de Cuidado de niñas, niños y adolescentes, prevención del abuso sexual en el ambiente escolar*” (2012) y el manual *Promoviendo ambientes sanos y seguros* (2015), ambas iniciativas del Arzobispado de Santiago. Se señala que, aunque se ofrecen como material de apoyo y guías de acción, carecen de normas y compromisos claros de implementación, monitoreo y evaluación. Documentos más recientes como *Buenas prácticas para ambientes sanos y seguros dentro de la Iglesia*, del Consejo para la Prevención de Abusos (2018), “pueden adolecer de un problema semejante” (PUC, 2020, p. 37)<sup>3</sup>.

- 2 Estas personas recibieron la capacitación del Consejo Nacional de Prevención, en jornada de 15 horas. Se les entregan materiales e indicaciones metodológicas para su implementación.
- 3 La Comisión UC para el análisis de la crisis de la Iglesia fue coordinada por el decano de la Facultad de Ciencias Sociales, Eduardo Valenzuela, y contó con la participación de diversos académicos de esa universidad.

## 2. ANTECEDENTES EN EL ÁMBITO DE LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL INFANTO-JUVENIL

Para iniciar la revisión de antecedentes se abordarán primeramente las cifras que ilustran la prevalencia de este fenómeno y, a continuación, se dará cuenta de investigaciones que han profundizado en programas de prevención de abuso sexual infanto-juvenil.

En Chile, el organismo que está encargado de administrar protección a los niños y niñas es el Servicio Nacional de Menores (SENAME), que indica que en el año 2015 hubo 8.952 niños, niñas y adolescentes que ingresaron a su programa de protección por ser víctimas de abuso sexual, de los cuales un 86% eran mujeres y un 14% hombres. Otro dato indica que ese mismo año ingresaron al sistema de protección 61.909 mujeres, de las cuales 527 estaban embarazadas y 30 de ellas eran menores de 14 años (SENAME, 2015). Según el *Boletín Institucional de la Fiscalía de Chile* (2020), entre enero y septiembre de 2020 hubo un total de 20.490 denuncias por delitos sexuales, es decir, 85 víctimas diarias. Respecto de la justicia, se puede decir que se avanzó en la protección a la infancia con la ley n.º 21.057 (Ministerio de Justicia y Derechos Humanos, 2017), que regula la entrevista videograbada y otras medidas de resguardo a menores de edad, con el objeto de prevenir la victimización secundaria de niños, niñas y adolescentes que hayan sido víctimas de delitos sexuales y otros delitos graves.

De acuerdo a estadísticas del SENAME (2015), del total de NNA ingresados a programas de protección de derechos ha habido un incremento sistemático en la cantidad de ingresos por las causales de maltrato y abuso sexual. De los niños vigentes en el mes de diciembre de los años 2012, 2013, 2014 y 2015, el incremento ha sido sostenido: 46%, 49,9%, 53,3% y en 2015, un 56,4% (Anuario Estadístico SENAME, 2015). Por tanto, surge la pregunta qué ha pasado con los programas que se han implementado hasta ahora, por qué las cifras siguen en aumento, qué estará mediando su efectividad.

Con respecto al contexto eclesial, el informe de la Pontificia Universidad Católica de Chile (PUC, 2020) indica que, según las diversas fuentes disponibles, 194 ofensores (incluyendo hermanos y diáconos) han sido objeto de denuncias por abuso sexual de NNA cometidos en Chile en el período 1970-2019, es decir, en el lapso de casi cincuenta años. Hasta el momento se habían dictado 73 sentencias condenatorias que han afectado a 61 clérigos, 36 en la justicia canónica, 20 en la justicia ordinaria y 5 en ambos tribunales.

Una de las preocupaciones del Área de Educación de la CECH, comprometida con la prevención del ASI, es saber si estos programas son efectivos, en qué ámbito lo son, qué particularidades tienen sus diseños, metodologías, mecanismos de evaluación, entre otros aspectos. Estas inquietudes han despertado el interés de profesionales e investigadores especializados y algunos estudios se han enfocado en estos análisis. Por ejemplo, en Perú, Mamani et al. (2020) investigaron el programa “Mi Sol”, que desarrolla conocimientos sobre ASI y habilidades de prevención en niños/as, a través de un manual con orientaciones del ASI desde la comunidad educativa. Esta investigación, desde un diseño cuasi experimental, con estudiantes de nivel primario, corroboró el impacto positivo del programa, el cual suma conocimientos sobre este riesgo y mejora las habilidades de los niños en el caso de tener que afrontar un abuso sexual. Un punto clave para la eficacia del programa fue el trabajo realizado con las familias, que contó con tres sesiones para concientizar sobre su rol como principal agente protector ante una situación de riesgo, incluso ya cometido el delito.

Otro estudio desarrollado en Colombia, en el que existen algunos programas de prevención en el medio escolar, exploró mediante el trabajo con grupos de padres (que fueron informados y consintieron en desarrollar uno de esos programas) una propuesta pedagógica que consistía en contrastar los mitos sobre el abuso y luego dialogar entre ellos acerca de la evidencia científica que existe sobre el abuso sexual. Se sensibilizó a los padres sobre la detección temprana, la prevención y las acciones ante ello (Vélez et al., 2015). La prevención a través de estos

programas, además de aportar en el aprendizaje y conocimientos del fenómeno del ASI, permite evidenciar la vulnerabilidad de los NNA y la necesidad de promover instancias de formación en prevención en contextos de infancia y adolescencia.

En una investigación realizada por Salloum et al. (2020) en El Salvador, se examinaron conocimientos, actitudes y experiencias de prevención del ASI y las características relacionadas con un mayor conocimiento y apertura para participar en prevención entre padres. Es así como 478 padres completaron cuestionarios sobre demografía, definición, signos y síntomas de abuso infantil, experiencias personales de ASI, capacitación en prevención de ASI y conocimiento, actitudes y prácticas sobre la prevención. La mayoría de los padres estaban informados sobre la problemática, veían la prevención del ASI como su responsabilidad, y habían hablado con sus hijos sobre esto; aunque el 65,7% creía, incorrectamente, que es más probable que los niños sean abusados por personas extrañas a la familia. Los padres de menores ingresos tenían menos conocimientos y estaban menos dispuestos a participar en la prevención. Se comprobó que los padres que recibieron la capacitación en prevención de ASI informaron una mayor seguridad en saber a quién informar sobre sospechas de abuso físico y sexual y eran más propensos a denunciar un ASI que los padres que no tenían capacitación en prevención.

### **3. REFERENTES TEÓRICO-CONCEPTUALES ASOCIADOS A LA PREVENCIÓN INFANTO-JUVENIL EN CHILE**

En esta sección se abordará escuetamente lo relativo al fenómeno del abuso sexual infanto-juvenil, para posteriormente ver los aspectos específicos de la prevención como estrategia de acción para el trabajo con NNA.



## **Fenómeno del abuso sexual infanto-juvenil**

Al ser el fenómeno del abuso sexual complejo y multidimensional, puede ser construido desde las diversas miradas disciplinares; desde la perspectiva legal, psicológica-relacional, desde la salud pública, desde la política pública, entre otras. Siendo el abuso sexual una tipificación legal, se define primero la agresión sexual, que es un concepto más amplio y que recoge la dimensión relacional del fenómeno. Ibaceta (2007) menciona que en Chile las agresiones sexuales hacia NNA se han constituido en un problema social de gran magnitud y relevancia, y aquellos que han sufrido una agresión sexual durante la infancia ven incrementado el riesgo de desarrollar psicopatologías en la adultez.

Hay diferentes tipos de agresiones sexuales: las que tienen presencia de contacto genital y penetración sexual parecen agravar los efectos del ataque sexual. La utilización de violencia y/o coerción para cometer las agresiones se relaciona con mayor efecto sintomático sobre las víctimas. También es importante considerar el vínculo de la víctima con el agresor. La presencia de un vínculo previo se relaciona con la utilización abusiva de la confianza, de la diferencia de poder y autoridad para llevar a cabo las agresiones. A mayor cercanía vincular, la relación se torna indecodificable, casi impredecible y con ello las vivencias del proceso traumático, por ejemplo, el miedo, la culpa y la vergüenza y el secreto, se instalan dramáticamente (Ibaceta, 2007, p. 191).

El abuso sexual, según SENAME (2015), es cualquier clase de contacto e interacción sexual entre un adulto y un NNA, en los que el adulto, que por definición posee una posición de poder o autoridad, usa a este para su propia estimulación sexual, la del menor o la de otra persona. Se trata de interacciones en que puede haber o no contacto corporal, y que el adulto logra con uso de la fuerza, la amenaza o el engaño, situación en que el niño es incapaz de asentir dada su edad, diferencia de poder y naturaleza de su relación con los adultos.

Desde lo psicológico-relacional, se presenta el abuso sexual como un proceso complejo de un sistema relacional abusivo, basado en una asimetría de poder, en la que impera una ley del silencio en la

que se da la agresión y coerción del agresor hacia su víctima, que no tiene las herramientas para defenderse o distinguir lo que está ocurriendo. Las personas que han sido víctimas no lo revelan, o lo hacen tardíamente, debido a que temen las reacciones sociales tras la revelación (Pereda y Sicilia, 2017). En este sistema abusivo hay tres actores: el agresor directo, la víctima y los terceros, que podrían evitar, detener, denunciar ese abuso, y no lo hacen por complicidad, indiferencia, neutralidad. Hablar de esta violencia no es fácil para NNA, porque sienten vergüenza, miedo, culpa e impotencia. Eso deriva en que se esté hablando de una importante cifra de víctimas que no se revelan y no denuncian. El rango de casos no denunciados oscila entre el 70% y 80%, y algunos datos indican que el ASI es el delito menos denunciado en el país, alcanzando solo 1 de cada 25 casos (Arredondo et al., 2016).

### **Estrategias de prevención del abuso sexual infanto-juvenil**

Respecto de la prevención, se busca reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección. Según la definición de la OMS (1998), las acciones de prevención incluyen “medidas destinadas no solamente a prevenir la aparición de la enfermedad, tales como la reducción de factores de riesgo, sino también a detener su avance y atenuar sus consecuencias una vez establecidas” (p. 13). En este apartado se desarrolla el concepto de prevención, el desarrollo del término como estrategia para los abusos sexuales; los tipos de prevención, junto con los distintos enfoques de seguridad y autocuidado, para concluir con los factores de riesgo y protección.

#### CONCEPTUALIZANDO LA PREVENCIÓN

Para Selmini (2009), el concepto de prevención se ha extendido, volviéndose, por un lado, una actividad que se refiere a muchos sujetos –instituciones y ciudadanos comunes– y, por otro, un componente integrante e inseparable de las políticas de seguridad.

Según (Robert, 1991, en Rubiano, 2016), la “nueva prevención” es un conjunto de estrategias dirigidas a disminuir la frecuencia de ciertos comportamientos, sean estos punibles por la ley penal, lo que implica que la prevención en este sentido se aleja de las penas impartidas por la ley para crear fórmulas participativas, que prevengan antes de la pena legal los sucesos que la causan a través de diferentes medios pedagógicos o lúdicos que motiven este cambio de actitud de los implicados.

Así Selmini (2009) dice que esta difusión de prácticas, estrategias, actividades, definidas como “preventivas”, ha hecho al concepto de prevención extremadamente nebuloso. El concepto se difunde en varios contextos, en políticas públicas, en el discurso político y administrativo, y clasifica la prevención como prevención situacional, social, comunitaria y del desarrollo. La nueva prevención privilegia intervenciones conducidas por más sujetos y debe ser capaz de acercar a promotores y destinatarios de las intervenciones. Por otra parte, una de las distinciones entre las varias acciones preventivas que más han tenido éxito es aquella entre acciones de prevención primaria, secundaria y terciaria.

### *Prevención primaria*

Para la OMS (1998), la prevención primaria está dirigida a evitar la aparición inicial de una enfermedad o dolencia. En la prevención se distinguen niveles, y para la Fundación Save the Children (2001) el primero de ellos es la prevención primaria y se refiere a toda intervención con población general (padres, NNA, profesionales, etc.) que tiene como fin incrementar sus conocimientos y proporcionarles pautas de relación positivas y de autodefensa. Se trabaja cuando el abuso todavía no ha ocurrido, favoreciéndose su detección. Es la labor de prevención más eficaz puesto que, de tener éxito, reduciría la incidencia de los casos de ASI.

Para Quispe y García (2017), la prevención del abuso sexual es posible, a nivel de prevención primaria, cuando se orienta a disminuir el episodio o casos nuevos del problema, es decir, a evitar

que se produzca abuso. Por ejemplo, a través de la sensibilización de la comunidad educativa sobre el ASI, la violencia y las formas de combatirlo mediante la información que puede brindarse y la participación en temas de formación a docentes, alumnos, padres.

### *Prevención secundaria*

En el estadio secundario de la prevención, la Fundación Save de Children (2001) trabaja con las llamadas *poblaciones de riesgo*, personas que por sus características o circunstancias están sujetas a un mayor riesgo de sufrir un ASI. Todo NNA está en riesgo de sufrir abuso sexual, pero en el caso de algunos pertenecientes a determinados colectivos el riesgo aumenta. Hace referencia a niños institucionalizados, niños con discapacidad física o psíquica, niños que son hijos de mujeres jóvenes, niños en situación de pobreza, niños que viven en familias desestructuradas, niños que viven en familias en las que ha habido experiencias previas de abuso.

Los estudios demuestran que estas poblaciones tienen más probabilidad de sufrir un abuso sexual. De ninguna forma significa que el pertenecer a una de estas poblaciones lleve necesariamente a sufrir abuso.

### *Prevención terciaria*

Se trabaja cuando ya ha tenido lugar el abuso, tanto con la víctima –para que no vuelva a sufrirlo, proporcionándole pautas de autodefensa, además de una posibilidad de tratamiento y rehabilitación eficaz– como con el agresor, para evitar su reincidencia. Es difícil establecer el límite entre esta labor y el tratamiento en sí mismo, aunque a menudo coincidan; pueden complementarse porque cumplen objetivos distintos y siguen metodologías diferentes (OMS, 1998).

## ENFOQUE PARA LA COMPRESIÓN E INTERVENCIÓN EN LA PREVENCIÓN DEL ABUSO SEXUAL-INFANTO JUVENIL

Se presentan algunos enfoques, estrategias o modelos más difundidos para prevenir el ASI.

### ENFOQUE DE SEGURIDAD Y AUTOCAUIDADO

Este enfoque destaca que informar tempranamente respecto del abuso sexual parece ser la estrategia de prevención por excelencia, comunicando al niño abiertamente sobre este tema de tal manera de reducir su vulnerabilidad. El lema según el cual niños informados son niños más seguros da a entender que la enseñanza básica de seguridad personal y destrezas de autocuidado son los enfoques más elegidos para proteger a los niños del ASI (Martínez, 2000).

### ENFOQUE Y MODELO ECOLÓGICO PARA COMPRENDER E INTERVENIR EN EL ABUSO SEXUAL-INFANTO JUVENIL

El modelo ecológico de Bronfenbrenner (1987) fue adaptado para abordar la problemática del abuso sexual. Este modelo presenta paralelamente tres contextos en los que la persona se desarrolla, y proporciona una mirada integral para comprender de manera global el problema del abuso sexual y del maltrato infantil. Los contextos son los siguientes:

*El macrosistema:* es el más amplio, incluye las formas de organización social, los sistemas de creencias e ideas que imperan en una cultura y que llegan a todos los estratos de la sociedad. Son los valores de la cultura en la que se desarrolla el individuo. En la crianza de los niños influyen los conceptos sobre la paternidad y los roles de género, la concepción de los derechos de la infancia, etc. Todos estos valores configuran a su vez el enfoque de la vida individual.

*El exosistema:* comprende la comunidad más próxima a la persona que son las instancias mediadoras entre el individuo y la cultura. En este sentido, estarían incluidas todas las instituciones creadas –escuela, iglesia, organismos judiciales, etc.– en las distintas sociedades

y culturas. Está compuesto por los sistemas sociales que rodean al sistema familiar (escuela, trabajo, vecindario, amistades, etc.), cuyos valores y creencias configuran los del niño, puesto que limitan o enriquecen sus propias vivencias y configuran un mundo relacional.

*El microsistema:* son las redes vinculares más próximas a la persona, la más importante de las cuales la constituye el núcleo familiar. Es el entorno más cercano al niño, en el que desenvuelve su vida diaria y con el que está en contacto permanente, además del cual depende. El núcleo socializador prioritario en este nivel es la familia e influyen factores como la composición de esta, el ajuste marital o las características del niño (Calvete, 2011). El modelo plantea que estos sistemas actúan simultáneamente y van creando situaciones que podrían ser factores de riesgo o de protección frente al ASI.

#### MODELO DE LOS FACTORES DE RIESGO Y PROTECCIÓN

Entre los modelos que pretenden entender por qué se produce el abuso sexual, Deza (2005) explica que está el de Finkelhor y Krugman, en el que se describen cuatro condiciones para que el abuso sexual se produzca:

1. *Motivación del agresor para cometer el abuso.* Los estudios establecen distintas categorías de motivaciones en los agresores sexuales; cada uno desarrolla un “modus operandi” diferente: por repetición transgeneracional de experiencias previas de abuso en la infancia; por un componente psicopático de personalidad; por trastorno de control de impulsos o ser pedófilo exclusivo; por fijación obsesiva con un objeto sexualizado.

2. *Habilidad del agresor para superar sus propias inhibiciones y miedos.* Razones individuales de la desinhibición son el alcohol, la psicosis, la senilidad o el fracaso en la represión del incesto dentro de la dinámica familiar. Entre los motivos socioculturales se encuentran la tolerancia social y la debilidad de las sanciones por el abuso sexual, una ideología defensora de las prerrogativas patriarcales sobre los hijos,

la pornografía infantil y la incapacidad de los adultos de identificarse con las necesidades de los niños.

3. *Capacidad del agresor para superar las barreras externas o los factores de protección del niño.* Ausencia, enfermedad o distanciamiento de la madre o que esté dominada o sea maltratada por su compañero, el aislamiento social de la familia, la existencia de oportunidades de que el agresor esté a solas con el niño, la falta de vigilancia, etc.

4. *Capacidad del niño para evitar o resistirse al abuso sexual.* Aumentan la probabilidad de los abusos la inseguridad emocional del niño, su ignorancia acerca del tema y una relación de confianza entre el niño y el agresor.

En relación con estos factores de riesgo, Echeburúa y Guerricaechevarría (2005) señalan que al hablar de situaciones o factores de riesgo se hace referencia a circunstancias de diverso tipo que favorecen que el menor sea víctima de abuso sexual. No se trata, por tanto, de establecer una relación directa de causa-efecto, sino meramente una asociación probabilística.

Por otra parte, Deza (2005) expone que la prevención implica toda acción que impide la aparición del problema y la disminución de sus consecuencias negativas. Prevenir supone reducir los factores de riesgo y aumentar los factores de protección. Para una intervención preventiva eficaz es necesario considerar los factores de riesgo que incrementan la probabilidad de aparición del abuso y los factores de protección que contribuyen a disminuir o controlar los factores de riesgo, reduciéndose la posibilidad del abuso sexual.

Otros factores de riesgo identificados por Echeburúa y Guerricaechevarría (2005) son el hecho de ser niña (mujer), por la mayor incidencia de abusos sexuales a niñas; las edades comprendidas entre los seis y siete años, por un lado, y los diez y doce, por otro, ya que es una etapa en la que comienzan a aparecer las muestras del desarrollo sexual. Respecto de las características de los niños, aquellos con mayor riesgo de convertirse en víctimas de abusos sexuales son los que manifiestan una capacidad reducida para resistirse o revelarlo, como

los que todavía no hablan y los que muestran retrasos del desarrollo y minusvalías físicas y psíquicas; los niños que se encuentran carentes de afecto en la familia, ya que pueden inicialmente sentirse halagados por la atención de la que son objeto, al margen de que este placer con el tiempo acabe produciendo en ellos un sentimiento de culpa.

Los factores de riesgo aumentan si no se cumplen ciertas funciones parentales, como ocurre cuando existe abandono y rechazo físico y emocional de los niños por parte de sus cuidadores, ya que así pueden ser manipulados más fácilmente con ofrecimientos interesados de afecto, atención y recompensas a cambio de sexo y secreto. Otros factores podrían ser la ausencia de los padres biológicos, la incapacidad o enfermedad de la madre, el trabajo de esta fuera del hogar y los problemas de la pareja (peleas, maltratos, separaciones o divorcios), sobre todo cuando vienen acompañados de interrupción de la relación sexual. Son asimismo familias de alto riesgo las constituidas por padres dominantes y violentos, así como las formadas por madres maltratadas.

#### **4. REFLEXIONES FINALES**

En contextos eclesiales se canaliza la prevención del ASI a través de programas de prevención a nivel nacional mediante diversas estrategias formativas, como son los módulos de formación básica nivel 1 y nivel 2 con la respectiva capacitación para agentes pastorales que, a su vez, hacen implementaciones en sus comunidades, con documentación técnica especializada, directrices y orientaciones para sus contextos.

El desafío es poder disminuir los factores de riesgo y fortalecer la preparación de los adultos en el desarrollo de estrategias de prevención (Arredondo et al., 2016). A partir de las evaluaciones de programas extraeclesiales, se concluye que se debe involucrar a los NNA en los programas de prevención de la Iglesia. ¿Cómo prevenir los abusos sexuales en ambientes eclesiales en los NNA? Los contenidos se presentan a través de una metodología empleada hasta hoy que



es expositiva, tradicional, para un público adulto. Se necesita un programa como herramienta de la educación religiosa pertinente en su contenido, metodología y didáctica específica, adecuada para que docentes, catequistas de colegios y parroquias aborden la educación en prevención de ASI en las distintas pastorales y en la comunidad en su conjunto.

Justamente, la prevención debería estar vinculada transversalmente a la formación docente e implementación de programas de educación afectivo-sexual dirigidos a niños desde la edad preescolar, para enseñar habilidades necesarias para detectar y prevenir el abuso sexual infantil (Russo y González, 2019). Además, estos programas deberían contar con una evaluación periódica que dé cuenta del real impacto que están produciendo tanto a nivel intraeclesial como sociofamiliar; si no se tiene esta evaluación, se corre el riesgo de un falso sentido de seguridad. Hoy no se dispone de esos estudios de efectividad.

La recomendación es fortalecer el programa existente recurriendo a estrategias psicoeducativas que recojan los saberes de la educación religiosa y que lleguen a los niños, niñas y jóvenes, como es el “compartir la vida, celebrar, cantar, escuchar testimonios reales y experimentar el encuentro comunitario con el Dios vivo” (DC, #252). Que haya diseños diferentes a la prevención dirigida a adultos v/s la dirigida a NNA, que incluyan dispositivos de evaluaciones de proceso y evaluaciones de impacto, buscando formas efectivas de comprobar de qué manera el programa es beneficioso en la prevención del ASI, unido a redes de protección en las que participen los padres, los profesores, los profesionales y desde luego los niños.

El desafío para los formadores es combinar las herramientas propias de la educación religiosa y de otras disciplinas, actualizarse en contenidos, en estrategias de acción socioeducativas y didácticas de modo de llegar a la comunidad y a NNA, sin olvidar que este es un asunto pastoral en el que urge contar con la formación y la información adecuadas para prevenir riesgos y generar ambientes sanos y seguros en contextos pastorales.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arzobispado de Santiago. (2012). *El cuidado de nuestras niñas, niños y adolescentes, prevención del abuso sexual en el ambiente escolar*. Vicaría para la Educación. [http://www.vicariaeducacion.cl/docs/prevencion\\_abusos.pdf](http://www.vicariaeducacion.cl/docs/prevencion_abusos.pdf)
- Arzobispado de Santiago. (2015). *Manual Promoviendo ambientes sanos y seguros de comunión fraterna*. Vicaría para la Pastoral, Departamento de Prevención de Abusos. [http://www.prevencion-formacion.cl/images/Manual\\_promoviendo\\_ambientes\\_sanos\\_y\\_seguros.pdf](http://www.prevencion-formacion.cl/images/Manual_promoviendo_ambientes_sanos_y_seguros.pdf)
- Arredondo, V. (2002). *Guía básica de prevención del abuso sexual infantil*. Corporación ONG Paicabí- Gobierno Regional Quinta Región. [https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/asi\\_ong\\_paicabk.pdf](https://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/asi_ong_paicabk.pdf)
- Arredondo, V., Saavedra, C., Troncoso, C. y Guerra, C. (2016). Develación del abuso sexual en niños y niñas atendidos en la Corporación Paicabí. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14 (1), 385-399. <http://dx.doi.org/10.11600/1692715x.14126230215>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Ediciones Paidós.
- Calvete, I. (2011). *Técnicas para la detección y evaluación de abusos sexuales en menores*. Asociación Aspacia. <https://www.ucasal.edu.ar/contenido/2017/ifv/pdf/15-Tecnicas-para-la-deteccion-evaluacion-de-abusos-sexuales-en-menores.pdf>
- Colegio Compañía de María. (2018). *Protocolo de acción y de prevención del maltrato y del abuso sexual infanto-juvenil*. Cono Sur, Chile. <http://ciademaria.cl/wp-content/uploads/2018/07/Protocolo-prevencion-maltrato-abuso-sexual-cma-2018.pdf>

- Conferencia Episcopal de Chile. (2011). *Protocolo ante denuncias contra clérigos por abusos de menores*. <http://www.iglesia.cl/especiales/abusos/protocolo2011.pdf>
- Conferencia Episcopal de Chile. (2015). *Cuidado y Esperanza. Líneas guía de la Conferencia Episcopal de Chile para tratar los casos de abusos sexuales a menores de edad*. [http://www.iglesia.cl/documentos\\_sac/27052015\\_938am\\_5565bacb65812.pdf](http://www.iglesia.cl/documentos_sac/27052015_938am_5565bacb65812.pdf)
- Consejo Nacional de la Infancia. (2018). *Informe: Situación de los derechos de niños, niñas y adolescentes en Chile 2017*. <https://biblioteca.digital.gob.cl/bitstream/handle/123456789/181/Monitoreo%20derechos%20-%202017.pdf>
- Deza, S. (2005). Factores protectores en la prevención del abuso sexual infantil. *Liberabit*, 11(11), 19-24. [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S1729-48272005000100003](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1729-48272005000100003)
- Díaz, D., Santibáñez, D., Cortés, A., Raczyński, G., Contreras, N. y Bozo, N. (2018). Cifra negra de violencia sexual contra niñas, niños y adolescentes: ocultamiento social de una tragedia. Reporte I de monitoreo de derechos. Observatorio Niñez y Adolescencia 2017. <http://www.observaderechos.cl/site/wp-content/uploads/2018/11/Reporte-ONA-2018.pdf>
- Díaz, J. (2020). Abusos sexuales de la Iglesia en Chile: una deuda de la Catequética local. *Revista de Educación Religiosa*, 2(1), 131-155. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i1.72>
- Echeburúa, E. y Guerricaechevarría, C. (2005). Concepto, factores de riesgo y efectos psicopatológicos del abuso sexual infantil. En J. Sanmartín, *Violencia contra los niños* (86-112). Ariel. [http://www.criminalisticaforense.com/images/Concepto\\_y\\_efec.\\_patol\\_gicos\\_del\\_ASI.pdf](http://www.criminalisticaforense.com/images/Concepto_y_efec._patol_gicos_del_ASI.pdf)
- Fiscalía de Chile. (2020). Boletín institucional enero-septiembre 2020. <http://www.fiscaliadechile.cl/Fiscalia/archivo?id=43257&pid=239&tid=1&d=1>

- Fundación Astoreca. (2015). *Protocolo de prevención y respuesta ante situaciones de abuso sexual*. <http://www.astoreca.cl/wp-content/uploads/2015/colegios/astoreca-protocolo-situaciones-abuso-sexual.pdf>
- Fundación Betesda. (2017). *Protocolo de acción frente a casos de abuso sexual infantil en iglesias y comunidades afines*. <https://www.fundacionbetesda.cl/descargas/protocolo-prevencion-abuso-sexual-iglesias.pdf>
- Fundación Integra. (2009). *Maltrato y abuso sexual infantil. Estrategias de protección para niños y niñas vulnerados en sus derechos*. <https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/746/maltratoyabusosexualinfantilintegra.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Fundación Save the Children. (2001). *Abuso sexual infantil. Manual de formación para profesionales*. [https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/manual\\_abuso\\_sexual.pdf](https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/manual_abuso_sexual.pdf)
- García, T., Miranda, G. y Sáez, M. (2017). *Prevención del abuso sexual infantil: propuesta metodológica de fortalecimiento socioemocional en niños y niñas de 3 a 6 años* [tesis de pregrado, Universidad de Concepción]. Repositorio institucional UDEC. <http://repositorio.udec.cl/handle/11594/3156>
- Ibaceta, F. (2007). Agresión sexual en la infancia y viaje al futuro: Clínica y psicoterapia en la edad adulta. *Terapia Psicológica*, 25(2), 189-197. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=785/78525210>
- Mamani, O., Pinto, J., Núñez, J., Quispe, F., Mamani, S., Quispe, K., y Vargas, R. (2020). Eficacia del programa educativo “Mi Sol” para la prevención del abuso sexual infantil en menores de edad de la ciudad de Juliaca, Perú. *Apuntes Universitarios*, 10(2), 130-141. <https://doi.org/10.17162/au.v10i2.452>
- Martínez, J. (2000). Prevención del abuso sexual infantil: Análisis crítico de los programas educativos. *Psykhē*, 9(2). <http://ojs.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/20491>

- Ministerio de Salud. (2010). *Ley 20.418. Fija normas sobre orientación, información y prestaciones en materia de regulación de la fertilidad*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1010482>
- Ministerio de Educación. (2012a). *Orientaciones para la implementación de un programa de sexualidad, afectividad y género*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/481>
- Ministerio de Educación. (2012b). *Abuso sexual en niños y adolescentes. Prevenir, proteger y acoger*. <https://hdl.handle.net/20.500.12365/15021>
- Ministerio de Justicia (s/f). *Guía educativa Prevención del abuso sexual a niños y niñas del Ministerio de Justicia*. Sename. [https://www.sename.cl/wsename/images/guia\\_educativa\\_abuso\\_sexual.pdf](https://www.sename.cl/wsename/images/guia_educativa_abuso_sexual.pdf)
- Ministerio de Justicia y Derechos Humanos. (2017). *Ley n.º 21.057. Regula entrevistas grabadas en video y otras medidas de resguardo a menores de edad, víctimas de delitos sexuales*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=1113932>
- Ministerio de Relaciones Exteriores. (1990). *Decreto 830. Promulga Convención sobre los Derechos del Niño*. <https://www.bcn.cl/leychile/navegar?idNorma=15824>
- OMS. (1998). *Glosario de promoción de la salud*. [http://apps.who.int/gb/archive/pdf\\_files/WHA54/sa5448.pdf](http://apps.who.int/gb/archive/pdf_files/WHA54/sa5448.pdf)
- Pereda, N. y Sicilia, L. (2017). Reacciones sociales ante la revelación de abuso sexual infantil y malestar psicológico en mujeres víctimas. *Psychosocial Intervention* 26(3), 131-138. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2017.02.002>
- Russo, G. y González, M. (2019). Desafíos del sistema educativo frente al abuso sexual en la infancia. *Espacios en Blanco. Revista de Educación (Serie Indagaciones)*, 1(30), 23-40. <https://doi.org/10.37177/UNICEN/EB30-262>

- Salloum, A., Johnco, C., Zepeda, R., Cepeda, S., Gutfreund, D., Novoa, J., Schneider, S., Lastra, A., Hurtado, A., Katz, C., & Storch, E. (2020). Parents' Knowledge, Attitudes, and Experiences in Child Sexual Abuse Prevention in El Salvador *Child Psychiatry and Human Development*, 51(3), 343-354. <https://doi.org/10.1007/s10578-019-00946-w>
- Pontificia Universidad Católica de Chile. (2020). *Comprendiendo la crisis de la Iglesia en Chile*. <https://www.uc.cl/site/efs/files/11465/documento-de-analisis-comprendiendo-la-crisis-de-la-iglesia-en-chile.pdf>
- Pontificio Consejo para la Promoción de la Nueva Evangelización (2020). *Directorio para la Catequesis*. Libreria Editrice Vaticana.
- Quispe, B. & García, J. (2017). *Abuso sexual infantil. Programa de prevención para padres y madres del CRP "Vicente Lema Pizarroso" (zona Santa Rosa El Alto D-1)*. [Tesis doctoral, Universidad Mayor de San Andrés]. Repositorio institucional UMSA. <http://hdl.handle.net/handle/123456789/11081/QTBD.pdf>
- Rubiano, I., Moreno, I. y Plazas, J. (2016). *Me cuido, te cuido en la red*. [Tesis doctoral, Universidad de La Sabana]. Repositorio institucional Unisabana. <http://hdl.handle.net/10818/27981>
- Selmini, R. (2009). La prevención: estrategias, modelos y definiciones en el contexto europeo. *Urvio: Revista Latinoamericana de Estudios de Seguridad*, (6), 41-57. <https://doi.org/10.17141/urvio.6.2009.1103>
- SENAME. (2015). *Anuario estadístico*. [https://www.sename.cl/wsename/images/anuario\\_2015\\_final\\_200616.pdf](https://www.sename.cl/wsename/images/anuario_2015_final_200616.pdf)
- UNICEF. (1990). *Convención sobre los Derechos del Niño*. [https://www.unicef.cl/archivos\\_documento/112/Convencion.pdf](https://www.unicef.cl/archivos_documento/112/Convencion.pdf)

Vélez, C., Henao, P., Ordóñez, F. y Gómez, L. (2015). Evaluación de un programa de promoción de conductas de autoprotección para la prevención del abuso sexual, Medellín, Colombia. *Revista Médica de Risaralda*, 21(1), 3-8. [http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0122-06672015000100002](http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0122-06672015000100002)

Fecha de recepción: 23 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 11 de agosto 2021



**¿ESTÁ PREPARADA LA PASTORAL DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA UN TRABAJO INCLUSIVO CON LOS JÓVENES? APROXIMACIONES DESDE LA DISCAPACIDAD FÍSICA**

***IS THE HIGHER EDUCATION MINISTRY PREPARED FOR INCLUSIVE WORK WITH YOUNG PEOPLE? APPROACHES FROM PHYSICAL DISABILITY***

Patricio Morales Torres<sup>1</sup>

**RESUMEN**

La complejidad del mundo universitario y el trabajo pastoral requieren dar respuestas a los múltiples escenarios de la vida cotidiana; uno de estos desafíos es cómo atender tanto a la diversidad estudiantil como a la cultura académica universitaria, de cara a lograr la plena participación e inclusión social que se lleva al interior de ella. El objetivo de este artículo es proponer una mirada renovadora de la importancia de la inclusión de la discapacidad física en la universidad, específicamente en los procesos de pastoral, apostando por un enfoque cada vez más inclusivo, abierto y comprometido con la juventud. Para lograr este propósito, se trabajó a través de la revisión de bibliografía. Los principales desafíos que se derivan de este análisis son la urgente necesidad de contar con protocolos actualizados, y la formación y la concientización de la comunidad educativa pastoral.

**PALABRAS CLAVE**

inclusión, discapacidad, pastoral juvenil, jóvenes, acompañamiento

**ABSTRACT**

The complexity of the university world and pastoral work require responding to the multiple scenarios of daily life. One of these challenges is how to attend both student diversity and the university academic culture, in order to achieve full participation and social inclusion, in the sphere of

1 patriciomorales2000@gmail.com



any group that is carried within it. The objective of this article is to take a refreshing look at the importance of the inclusion of physical disabilities in the university specifically in pastoral processes, betting on an increasingly inclusive, open and committed perspective with youth. To achieve this purpose, we worked through review. The main challenges derived from this analysis are the urgent need for updated protocols, training, and awareness of the pastoral educational community.

**KEYWORDS**

inclusion, disability, youth ministry, youth, accompaniment

## PRESENTACIÓN

El abordaje de temas de inclusión de personas con discapacidad física en el contexto universitario pastoral implica dos perspectivas; una de ella es sobre qué es lo que se ha ido trabajando a nivel de la normativa nacional e internacional respecto de la inclusión en la educación superior chilena, y otra es qué tan preparada está la pastoral universitaria ante este desafío. Ambas dimensiones son complejas de analizar, pues poseen muchas aristas, además de involucrar los mundos juveniles contemporáneos; como afirma Castillo (2018), “es demasiado mundo juvenil para tan estrecha Iglesia y pastoral” (p. 159). En este contexto surge el camino que ha ido desarrollando la Iglesia a través de su reflexión sobre esta temática, como los *Criterios pastorales para la catequesis con personas en situación de discapacidad* (2017b) o el *Documento presinodal de la juventud convocado por la XV Asamblea Ordinaria del Sínodo de los Obispos* (2018), donde la inclusión es una pieza clave de la reflexión.

En este presínodo, el Papa Francisco (2018) ha recalcado la importancia de escuchar, involucrar y hacer partícipes a los jóvenes en los procesos pastorales, además de abrir la Iglesia al mundo juvenil sin excepción para que todos pierdan el miedo a innovar en la comunión eclesial y puedan ser verdaderos testigos del amor de Cristo.

El objetivo de este artículo es trazar una mirada renovadora de la importancia de la inclusión de la discapacidad física en la universidad, específicamente en los procesos de pastoral al interior de estos centros educativos, apostando por una pastoral cada vez más inclusiva, abierta y comprometida con su misión de acogida y anuncio, cuyo sujeto es el joven que requiere un trabajo más sistemático desde una metodología inclusiva dentro de la vida universitaria. Para alcanzar dicho objetivo, se trabajó sobre la base de un análisis de la revisión de bibliografía proveniente de la legislación y de la documentación eclesial pertinente.

El texto se ordena en tres partes. La primera dará cuenta de las políticas educativas y marcos normativos en materia de inclusión de

personas con discapacidad física y el trabajo pastoral. El segundo acápite analizará los antecedentes de la investigación en materia de discapacidad física y su abordaje en el contexto universitario. La tercera parte tratará los antecedentes conceptuales asociados a la discapacidad física y el trabajo pastoral. Por último, se hará una reflexión final.

## **1. POLÍTICA EDUCATIVA Y MARCOS NORMATIVOS PARA EL ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA Y EL TRABAJO PASTORAL**

### **El abordaje de la discapacidad física en el contexto universitario**

La Constitución de la República de Chile (1980), como la Ley General de Educación n.º 20.370 (2009) y la Ley de Inclusión de Personas con Discapacidad n.º 20.422 (2010), son esenciales para poder centrar el tema de la inclusión de personas con discapacidad física en la universidad. Asimismo, es importante considerar algunos documentos magisteriales de la Iglesia Católica respecto de la inclusión, tomando como concepto iluminador la “solidaridad” desde la Doctrina Social de la Iglesia (DSI), para comprender realmente si la pastoral universitaria actualmente se encuentra preparada para enfrentar el desafío de la inclusión de personas con discapacidad física en su proceso evangelizador.

Siguiendo en esta misma línea, la ley n.º 18.826 (1982) señala el derecho a la vida y a la integridad física y psíquica de las personas, indicando que aquellas con discapacidad física son titulares de estos mismos derechos que el resto de los ciudadanos; así también lo señala la ley n.º 20.845 (2015), estableciendo que la sociedad debe eliminar cualquier barrera que pueda obstaculizar el acceso a los recursos y servicios educativos, sociales, culturales, sanitarios y laborales, así como también a los espacios de participación social, política y cultural. Esta ley, además, precisa que toda persona con discapacidad física en el ámbito educativo universitario ha de tener las mismas condiciones para desarrollarse tanto profesionalmente

como humanamente, teniendo siempre presente la espiritualidad de cada persona al interior de la institución.

El desarrollo de la persona en los contextos educacionales se entiende como un derecho constitucional garantizado a través de la ley n.º 20.370 (2009), que establece que no se puede ser excluyente de las personas con discapacidad física del sistema educativo; muy por el contrario, se debe buscar que todas puedan acceder a él, independiente de su condición social, potenciando y cultivando en ellas al máximo sus capacidades individuales, teniendo como fundamento el cumplimiento de los principios de la vida independiente, accesibilidad universal, diseño universal, intersectorial, participación y diálogo social (ley n.º 20.422, 2010).

Este mismo principio de accesibilidad universal que señala la ley n.º 20.422 (2010) tiene estrecha concordancia con lo que expresa la Ley General de Educación n.º 20.370 (2009) al establecer que: “Es deber del Estado velar por la igualdad de oportunidades y la inclusión educativa, promoviendo especialmente que se reduzcan las desigualdades derivadas de circunstancias económicas, sociales, étnicas, de género o territoriales, entre otras”. Por tanto, es deber del Estado garantizar este derecho para todos sus ciudadanos, sin distinción acerca de su condición física, y de manera especial en los contextos educativos.

En este mismo sentido, las orientaciones emanadas desde los organismos internacionales como la OCDE (2019), respecto de velar por el respeto de los derechos fundamentales de todas las personas, van de la mano con lo que se ha venido trabajando desde años anteriores como el acceso universal a los beneficios de alimentación, auxilio escolar, financiamiento, accesibilidad, entre otros, que todo Estado debe proporcionar a los estudiantes, a través de la ley n.º 15.720 (1964). Estos lineamientos han tratado de acortar las brechas entre los segmentos sociales y aportar a la igualdad de oportunidades de todos aquellos jóvenes que ingresan en la educación pública y, en la actualidad, de los estudiantes que ingresan a la educación privada (ley n.º 15.720, 1964); esto se relaciona con el acceso y respeto de

los derechos humanos y derechos del niño, como es señalado en la Constitución Política de Chile (1980), ley n.º 18.962 (1990) y ley n.º 19.284 (1994).

En este sentido, Chile ha demostrado, según el Servicio Nacional de la Discapacidad (2016), un promedio al alza en materia de inclusión en las universidades; aunque este estudio todavía muestra cifras aproximadas a las posibilidades de accesibilidad a titulación de personas con discapacidad física, aún sigue siendo un sueño no cumplido. Un ejemplo de esta baja comprensión de la realidad es la revisión que se puede hacer de los procesos de selección universitaria (DEMRE, 2017), sistema que no se rige por un proceso estándar respecto de aquellos estudiantes que postulan a él, ni siquiera en aquellas instituciones adscritas a los procesos regulares de admisión. Esto afecta gravemente a los organismos fiscalizadores para visualizar las necesidades de las personas con discapacidad física en el camino para la obtención de algún título de mando superior en las casas de estudio (SENADIS, 2016).

Según Valenzuela-Zambrano et al. (2017), debido a esta condición de acceso y permanencia de las personas con discapacidad física, las universidades chilenas experimentan en la actualidad grandes dificultades para poder asumir estos compromisos, fundamentalmente a consecuencia de la escasa visualización de la importancia del valor de la inclusión, que va más allá de acondicionar infraestructuras.

A este respecto, Vásquez y Alarcón (2016) afirman que, en la educación superior chilena, si bien ha mostrado grandes avances durante estos últimos años respecto de la educación inclusiva, siendo coherente con las políticas públicas, aún existen grandes vacíos y contradicciones entre las mismas instituciones acerca de cómo abordar el tema, existiendo políticas privadas que son parte de sus reglamentos internos, pero que no muestran un trabajo integrado con otras instituciones. Lo anterior es reflejado en un informe emanado desde el Centro Interuniversitario de Desarrollo, CINDA (2019), y el Grupo Operativo de las Universidades Chilenas en el que se señala que se han evidenciado buenas prácticas en algunas de las instituciones

de educación superior, pese a lo cual estas aún se encuentran en una fase inicial operacional; de ahí que la accesibilidad de las personas con discapacidad física dentro de las instituciones debe ser garantizada en todo momento, evitando toda barrera de discriminación.

En este mismo sentido, CINDA (2019) plantea que las políticas impulsadas por el Estado chileno en materia de inclusión dejan aún de ser reales oportunidades para las personas con discapacidad física, pues dependen de la interpretación que cada institución de educación superior le da a este concepto en la actualidad. Asimismo, indican que la inclusión de personas con discapacidad física atañe no solo al ámbito educativo, sino que también a la sociedad civil.

## **2. EL ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD DESDE EL TRABAJO PASTORAL**

En la actualidad, la pastoral aún se encuentra en un proceso de asimilación de la inclusión de personas con discapacidad física y otros tipos de discapacidades, como lo evidencian los *Criterios pastorales para la catequesis con personas en situación de discapacidad* (CECh, 2017b), que se basan en recomendaciones y criterios de cómo acoger e incluir a las diferentes personas con discapacidad en los procesos catequísticos. El abordaje de la inclusión de personas con discapacidad física al interior de la pastoral universitaria se asume como un principio basado en la dignidad de la persona y desde la solidaridad, como aspecto constitutivo del hombre, donde “Dios coloca la criatura humana en el centro y en la cumbre de la creación: al hombre (en hebreo *adam*), plasmado con la tierra (*adamah*), Dios insufla en las narices el aliento de la vida (Gn 2:7)” (Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia, #108). En pocas palabras, la Iglesia como madre y maestra debe ser lugar de inclusión y solidaridad entre sus miembros.

El mismo *Compendio* de la DSI señala que la dignidad de la persona es lo que la Iglesia desde sus orígenes ha señalado como

parte constitutiva de esta, pues el hombre y la mujer tienen la misma dignidad y son de igual valor: “Dios no hace acepción de personas” (Compendio, #144). Este es el valor por excelencia, pues a partir de este se ordenan todos los demás valores. En relación con la dignidad, el *Compendio* (#145) enseña que es un principio esencial del ser humano, pues solo a través de él es posible el crecimiento personal y común de todos. Por otra parte, este crecimiento común se inserta en la sociedad por medio de la Doctrina Social de la Iglesia, a través de la promoción de la dignidad humana en plenitud.

Por consiguiente, el principio de dignidad de la persona no es algo que dependa de la sociedad: “el respeto de la persona humana implica el de los derechos que se derivan de su dignidad de criatura” (Compendio, #1930), pues es algo que viene en el ser humano; cada sujeto en sí detenta la dignidad de persona como tal, “pues es alguien, no algo”, porque somos creados a imagen y semejanza de Dios (Gn 1:26-27), redimidos por Cristo (1 Pedro 1:18-19), hijos de un mismo Padre (Gn 42:11) y herederos de la vida eterna (Rm 8:17).

Desde una perspectiva general, la pastoral ha de tener siempre presente el principio de la dignidad ante la inclusión de todos en sus procesos pastorales, pues no hay discapacidad que desdiga esta verdad primordial. Así lo señala el Papa Juan Pablo II: “la persona discapacitada, incluso cuando está herida en la mente o en sus capacidades sensoriales e intelectivas, es un sujeto plenamente humano con los derechos sagrados e inalienables propios de toda criatura” (Juan Pablo II, 2004, #5).

En esta misma línea, en los *Criterios pastorales para la catequesis con personas en situación de discapacidad* (CECh, 2017b) se cuestiona: “¿Cómo relacionarnos con estos hermanos y hermanas? ¿Cómo llamarlos? Más al fondo, está la pregunta: ¿Cómo se sentirán? Estas son preguntas importantes al momento de pensar en los procesos pastorales con personas con discapacidad”. Se constata que en la mayoría de los fieles cristianos y en los propios agentes de pastoral existen en ocasiones dificultades y complicaciones respecto de la manera de relacionarse con la situación de estas personas.

Asimismo, el Papa Benedicto XVI enseña que “hay una lógica moral que ilumina la existencia humana que hace posible el diálogo entre los hombres y entre los pueblos” (Benedicto XVI, 2007, #11). En este sentido, la inclusión de personas con discapacidad forma parte de este diálogo que realza su dignidad, pues “Dios no hace acepción de personas” (Hch 10:34; cf. Rm 2:11; Ga 2:6; Ef 6:9), porque todos los hombres tienen la misma dignidad de criaturas a su imagen y semejanza. La Encarnación del Hijo de Dios manifiesta la igualdad de todas las personas en cuanto a dignidad: “Ya no hay judío ni griego; ni esclavo ni libre; ni hombre ni mujer, ya que todos vosotros sois uno en Cristo Jesús” (Ga 3:28, citado en *Compendio*, #144). Esto nos hace ser hijos de un mismo Padre, que nos entrega la capacidad de gozar del mismo estatus ante él como “hijos por adopción” (Ef 1:5).

Gracias a este principio de la dignidad de todos los hijos e hijas de Dios, que nace desde la misma doctrina de la Iglesia, se puede conseguir el bien común: “El bien común es un deber de todos los miembros de la sociedad: ninguno está exento de colaborar, según las propias capacidades, en su consecución y desarrollo” (*Compendio*, #167); por tanto, es deber de la pastoral velar por todos sus hijos.

### **3. ANTECEDENTES DE INVESTIGACIONES EN EL ÁMBITO DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA Y SU ABORDAJE EN EL CONTEXTO UNIVERSITARIO**

Para complementar la comprensión de este fenómeno, en este apartado se expondrán algunos resultados de investigaciones nacionales e internacionales relacionadas con la inclusión de las personas con discapacidad física en los sistemas universitarios.

El primer Estudio Nacional de la Discapacidad (2015) en relación con el área de educación y discapacidad, señala que en Chile un 9,2% de las personas con discapacidad se encuentra estudiando (198.282 personas), a diferencia del 69,5% de la población total del



país que estudia actualmente. Es decir, una de cada dos personas con discapacidad ha completado solo la educación básica; una de cada ocho ha cursado educación media completa; y solo una de cada veinte personas con discapacidad ha logrado acceder a la educación superior. En este último nivel educativo, el estudio arrojó que es la discapacidad psíquica la que tiene un mayor porcentaje de personas que han accedido a la educación superior (16,6%); luego vienen la discapacidad visual (7%), la discapacidad física (6,9%), la discapacidad visceral (6,8%), la discapacidad auditiva (6,3%), la discapacidad intelectual (3,3%) y la discapacidad múltiple (2,9%) (ENDISC, 2015). Considérese que se trata de una investigación realizada hace más de cinco años.

La educación de las personas con discapacidad física ha experimentado importantes cambios en los últimos treinta años. El movimiento hacia la integración, iniciado en los países más desarrollados en los años 70 del siglo pasado, llevó a que cada vez más niños y niñas con discapacidad física fueran educados en escuelas regulares (Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe, 2005). En este marco, en Chile se ha estado viviendo un proceso similar en las últimas dos décadas y se han desarrollado políticas específicas orientadas a la inclusión de personas con discapacidad física, aunque aún queda mucho camino por recorrer para asegurar que los alumnos con discapacidad física puedan recibir una educación de calidad y en condiciones de equidad, como mecanismos específicos para el ingreso de estudiantes con discapacidad física en las universidades chilenas (IESALC, 2005).

Un estudio de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2016) plantea que la situación de Chile respecto de la inclusión de personas en el sistema educativo supone un gran reto en la actualidad, dado el alto nivel de segregación que se da entre estudiantes y establecimientos, lo que ha dado paso a bajos niveles de resultados educativos y alto grado de desigualdad entre los distintos sectores sociales. Por otra parte, señala que las políticas actuales sobre el sistema educativo chileno se encuentran bajo la lógica de

un modelo educativo conducido por el mercado, la masificación, la especialización y sobre todo la segregación entre estudiantes, según sus capacidades.

En relación con ejemplos de política universitaria en materia de inclusión se puede destacar el de la Pontificia Universidad Católica de Chile (Milla, 2019), que durante los últimos años ha desarrollado, entre otros, algunos programas de inclusión de personas con discapacidad física; es así como nació la Dirección General Estudiantil-Salud (DGE-Salud), que inició un proceso de caracterización y detección de necesidades, el cual permitió diseñar un programa orientado a articular diversas áreas y niveles en los que era necesario intervenir para favorecer la participación de los estudiantes con discapacidad física en las actividades universitarias (DGE-Salud, Pontificia Universidad Católica de Chile, 2005).

En un estudio de Valenzuela-Zambrano et al. (2017), los autores indican que en el caso de los organismos internacionales, especialmente latinoamericanos, las iniciativas para poder superar la brecha del acceso de las personas con discapacidad física a los planteles de educación superior no han sido fáciles, pues la concientización de la discapacidad física aún sigue siendo poco relevante por parte de la comunidad en general, y en el caso de las universidades chilenas queda mucho trabajo por hacer.

La Organización de las Naciones Unidas (2017) promueve lineamientos internacionales frente al tema de la inclusión de personas con discapacidad física al interior de instituciones de la educación superior, a través de normativas y políticas entre países, que en muchos casos se están cumpliendo. Por otra parte, señala que estos lineamientos son el resultado de los convenios que los mismos países han firmado en relación con los Derechos de las Personas con Discapacidad en múltiples convenciones sobre inclusión de personas con discapacidad física en la educación. En este mismo sentido, se señala que los valores que se promueven en materia de inclusión física se basan en el reconocimiento de las personas con discapacidad como sujetos de derecho, teniendo siempre presente los tres principios que

han sustentado el enfoque de la educación de toda persona: a) acceso a una educación obligatoria y gratuita; b) derecho a una educación de calidad; c) igualdad, inclusión y no discriminación (ONU, 2017).

Por otra parte, la Organización Mundial de la Salud (2011), en su Informe Mundial sobre la Discapacidad, propone medidas en materia de inclusión de personas con discapacidad física para todas las partes interesadas, incluidos los gobiernos y las organizaciones de la sociedad civil, con el fin de crear entornos favorables que promuevan la rehabilitación y los servicios de apoyo a este grupo de la sociedad.

Según Zuzulich et al. (2014), la integración de personas con discapacidad en la educación superior propicia la inclusión educativa y social; de ahí que sea necesario que el Estado garantice las políticas de prevención de las discapacidades, de manera conjunta con la sociedad y la familia, procurando la equiparación de oportunidades para las personas en esta situación. En esta perspectiva, Moreno (2010), refiriéndose a las normativas que deben regir la inclusión de personas con discapacidad al interior de los sistemas educativos y sociales, señala que deben ser miradas con un enfoque sistémico de la sociedad y el sistema educativo en general, y ofrece dieciocho conceptos nucleares que fundamentan la política en discapacidad física, organizados en tres categorías mayores reconocidas como principios constitucionales, éticos y administrativos.

Para la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, los estados deben establecer normas en materia de educación para velar por que las personas con discapacidad física puedan disfrutar de una educación disponible, accesible, aceptable y adaptable en igualdad de condiciones que el resto de los ciudadanos (2009).

En este orden de ideas, Lissi y colaboradores (2009) reconocen que en los últimos veinte años se ha producido en Chile un aumento de estudiantes universitarios con discapacidad física. Los avances en esta materia se dan a partir de la promulgación de la ley n.º 20.422 (2010) sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de las personas con discapacidad física, alcanzando a un 67% de inclusión

en aulas según el estudio. El contar con una política a nivel nacional hace una diferencia importante en la asignación de recursos y en la orientación de las acciones que las instituciones deben desarrollar. Estos mismos autores sugieren que para avanzar en la inclusión y en la equidad las universidades deben tener políticas, estrategias, procesos y programas que puedan materializar dichas metas.

Por su parte, Victoriano (2017) señala que las personas con discapacidad en la educación superior chilena se encuentran con barreras de inclusión, aludiendo a la comunidad educativa en general, pero muy especialmente a aquellos que tienen mayor contacto con la enseñanza en las aulas y áreas formativas en la educación superior, que son los docentes, en su falta de conocimiento y herramientas de cómo hacer frente a este trabajo al interior de las universidades. En este marco, Rojas (2010), en el ámbito de una pastoral inclusiva, señala que una verdadera integración no debe considerar a la persona con discapacidad como alguien especial a quien haya que estar cuidando continuamente; es necesario un trato fresco, espontáneo, integrador y común.

Para concluir, es de relevancia que la inclusión de personas con discapacidad física en los procesos pastorales como el universitario cuente con equipos calificados en el ámbito de la discapacidad física, como lo son el ambiente social, cultural educativo, familiar, entre otros, con el fin de que todos los estudiantes compartan experiencias que fomenten un trabajo colaborativo como un proceso de integración.

#### **4. ANTECEDENTES CONCEPTUALES ASOCIADOS AL ABORDAJE DE LA DISCAPACIDAD FÍSICA Y EL TRABAJO PASTORAL UNIVERSITARIO**

Es importante definir algunos conceptos centrales, que aportarán una base de conocimiento para poder delimitar qué es lo que se entenderá por inclusión de personas con discapacidad física desde el ámbito pastoral.

## Juventudes en el contexto pastoral universitario

El primer concepto para tener en cuenta es el de jóvenes, elaborado a partir del entorno social y cultural en que se desenvuelven, que les confiere las propiedades y herramientas particulares para desarrollarse en la sociedad. Por tanto, las cosas en los jóvenes no vienen dadas, sino que se construyen socialmente a partir de la contienda que les hace ser responsables de sí y pertenecer a un espacio específico (Lozano, 2003).

Los jóvenes, según Sandoval (2007), en general tienen similitudes, pero muestran marcadas diferencias por el lugar geográfico donde se sitúen, la época histórica en que vivan, la pertenencia a un determinado sector social, las características de la cultura imperante, entre otros factores; lo mismo ocurre con las personas con discapacidad física en la pastoral, cuya adaptación y desarrollo dependen del contexto psicosociológico que caracteriza su entorno.

De manera complementaria, Weiss (2012) señala que los jóvenes, en su condición de miembros de la sociedad, son parte de la transmisión cultural intergeneracional; por tanto, no basta con comprenderlos en una sola dimensión, pues se encuentran inmersos en una variedad de microsistemas que los hacen tener características comunes, pero a la vez diversas, concibiéndose la juventud tanto como sujetos de modernización como de actores sociales marginales y peligrosos.

Por su parte, la Conferencia Episcopal de Chile (2017a), en su documento de trabajo titulado *Nosotros, los jóvenes*, muestra que los jóvenes están alejados de algunas situaciones de la vida social, como es la participación tradicional en instancias colectivas e instituciones; más bien, por sus características, tienden a ser altamente sensibles a la experiencia de la desconfianza, lo cual hace aún más difícil su participación en los procesos pastorales más tradicionales al interior de la Iglesia. Asimismo, la CECh (2019) señala que la catequesis y la pastoral inclusiva han sido un desafío para la Iglesia chilena; así lo refrenda el documento y es también un signo de los tiempos hoy, ya que invita a romper algunas estructuras y dinámicas para invitar a la Iglesia a caminar y a reconocer en cada persona el rostro

de Cristo. Pero a su vez enfatiza la necesidad de una formación por parte de los agentes pastorales respecto de las personas en situación de discapacidad.

En este marco, el Arzobispado de Santiago (2018), en su documento titulado *Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional*, señala que los jóvenes enfrentan dificultades hoy en día en materia de inclusión: son poco escuchados por la sociedad y viven experiencias de esta etapa de la vida que generan muchas veces desconfianza hacia ellos y de su aporte a las problemáticas del contexto social. En este sentido, los jóvenes piden muchas veces a la Iglesia, en el contexto pastoral, que sea más inclusiva e integradora, para que abra mayores espacios de participación en este ámbito. El documento final de la reunión presinodal señala que los jóvenes expresan el deseo de ver una Iglesia que sea testimonio viviendo lo que enseña, que sea inclusiva, abierta y testigo auténtico en su camino a la santidad.

Para concluir, el Papa Francisco (2020) señala que la inclusión de personas con discapacidad debería ser la roca sobre la que las instituciones civiles construyan programas e iniciativas, con el fin de que nadie pueda quedarse fuera de la sociedad. Para superar este desafío, el Papa, más adelante, expresa que en materia de inclusión de personas con discapacidad es importante que se deje de hablar de “ellos” y se llegue a un “nosotros”. Es el mismo Dios el que busca ser siempre incluido en la convivencia humana, precisamente para enseñarnos la pedagogía del amor.

### **La pastoral juvenil**

Un segundo concepto que es importante tener en cuenta es el de pastoral juvenil, porque es en ella donde radica el futuro, pero principalmente el presente, de la Iglesia. Germán Villarroel (2018) indica que hoy en día la pastoral juvenil debe ser incluida por la comunidad, pues una comunidad que es abierta siempre entra en diálogo no solo con las personas que la componen, sino también con quienes buscan ser parte de ella; allí radica la verdadera inclusión de las personas. El

autor recuerda que en todo grupo de jóvenes se ha de reconocer el actuar del Espíritu Santo que hace sonar la voz de Dios.

La pastoral juvenil, según González, Núñez y Basualto (2019), se debe ver desde dos aristas; la primera, referida al concepto mismo de juventud y, por otra parte, la consideración de lo que la misma Iglesia puede entregar a los jóvenes. Estas dos dimensiones, según los autores, son complejas de analizar, por su dinamismo y transformación, y la mayoría de las veces resultan casi imposibles de abarcar.

Al respecto, el Papa Francisco (2018), en el Sínodo de los Obispos, frente al tema de la pastoral juvenil ha recalcado que una verdadera propuesta pastoral debe considerar a todos los jóvenes, además de estar siempre abierta a las múltiples realidades que se presentan en este mundo juvenil, no teniendo miedo a innovar y, por sobre todo, a cimentarse en una comunidad eclesial que da testimonio de Cristo en la sociedad.

Brito y Basualto (2018) señalan que los jóvenes son motivo de estudios muchas veces al interior de la vida de la Iglesia, entendiendo la pastoral juvenil como una tarea que, más que desarrollarse en el ámbito de una “solidaridad emotiva y romántica”, debe fundamentar la acción solidaria en el bautismo, porque “la praxis social responsable no es un sobreañadido a la fe, sino que es parte fundamental de su vivencia” (p. 5).

En relación con la inclusión de personas con discapacidad física en la pastoral juvenil, el Papa Francisco (2019), en su exhortación apostólica *Christus vivit*, entrega algunas luces de cómo se debe comprender en este tiempo, aludiendo al protagonismo de los jóvenes, su servicio, misión, acogida y el encuentro con Jesucristo.

Para concluir, el mismo Papa Francisco (2018) invita a romper la “cultura del descarte” con la cultura de la inclusión de, en este caso, las personas con discapacidad física, apelando a la dignidad que poseen todos los seres humanos. Una cultura de la inclusión, señala el Santo Padre, es una “roca” de la participación en el plano eclesial, pues las personas tanto en el ámbito civil como en el eclesial necesitan convertirse en sujetos activos.

## **La discapacidad física**

Un tercer concepto de análisis es el de la discapacidad física, esencial para comprender los procesos pastorales al interior de la universidad y sus relaciones con la inclusión. Respecto de la discapacidad física, el Papa Francisco (2020) señala que “todos somos diferentes” y que “no hay uno que sea igual que otro”. Respondiendo a la pregunta que le formuló una de las participantes en el congreso para personas con discapacidad, el Papa indicó que las diferencias nos dan miedo porque “ir al encuentro de una persona que tiene una diferencia grave es un desafío”; finalizó esta intervención expresando que “yo tengo una cosa, y tú otra, y así hacemos algo grande”. El Pontífice aseguró que un mundo donde todos fueran iguales, “sería un mundo aburrido”, reconociendo que hay diferencias que son dolorosas pero que estas ayudan, desafían y por sobre todo enriquecen, y de las que no hay que “tener miedo”, muy por el contrario, se deben poner en común.

Por su parte, la OMS (2001) define la discapacidad como las limitaciones de la actividad y las restricciones en la participación. Son problemas que afectan a la estructura o función corporal, que dificultan el poder realizar o participar en situaciones vitales de la vida diaria y que requieren del apoyo de la sociedad en su conjunto.

Para concluir, Barton (2008) señala que el modelo social actual se reduce a impedimentos concretos de las personas con discapacidad física, instrumentalizándoseles constantemente. Es esta misma filosofía la que hace a la sociedad limitada en el conocimiento y la apertura a la discapacidad física.

## **REFLEXIONES FINALES**

En el escenario social actual, una pastoral de educación superior inclusiva de jóvenes con discapacidad física se hace esencial para construir una comunidad educativa integrada, ya que promueve el diálogo, la valoración del otro en su diversidad de carismas, en la acogida, en la comprensión y participación del entorno que le toca vivir.



Asumiendo este desafío, la inclusión de jóvenes en la pastoral es esencial, pues ellos no solo aportan a la comunidad a través de su testimonio de fe y vida sencilla, sino que relevan al mismo tiempo a Dios, por medio de sus propias limitaciones. Según Juan Pablo II (1987), los hombres y mujeres sin una fe explícita experimentan mayores obstáculos en su vida al no contar con convicciones y actitudes profundas. En este sentido, la inclusión desde la pastoral se cimienta en una auténtica solidaridad en su mejor versión. Asumiendo esta tarea de una pastoral cada vez más inclusiva de jóvenes, Juan Pablo II (2000) señala que una pastoral universitaria está llamada a concretizar la misión de la Iglesia en la institución educativa, haciendo que su actividad y estructura sean más profundas. Por tanto, la acogida y amor incondicional por los jóvenes que componen esta comunidad es un vivo testimonio del amor de Dios.

En este sentido, la inclusión de personas con discapacidad física al interior de las universidades chilenas ha mostrado avances tanto en materia de personas que ingresan a ellas, como en la generación de protocolos internos; avance que se constata en el estudio del SENADIS (2015) en materia de ingresos de personas con discapacidad al sistema educativo en los últimos años. De igual forma, según lo analizado, aparentemente estos avances se encuentran desarticulados respecto de una comprensión profunda de la discapacidad física y de sus formas de incorporarla más plenamente aún en el sistema educativo.

En otro orden de ideas, los jóvenes se entienden como agentes de cambio tanto en la sociedad como dentro de los contextos educativos, pues se los concibe como el futuro que hay que escuchar y atender desde una mirada acogedora y abierta a nuevos desafíos. Por consiguiente, es deber de los adultos acompañar sus procesos, sus metas y proyectos, con el fin de que las puedan lograr a corto, mediano y largo plazo (Weiss, 2012).

Para concluir, en esta investigación se ha querido resaltar dos necesidades que a juicio del autor son fundamentales al momento de hablar de inclusión de personas con discapacidad física en el contexto universitario y pastoral. La primera refiere a la urgencia de contar

con protocolos actualizados y construidos en conjunto con todas las organizaciones involucradas con el trabajo de los estudiantes al interior de las casas de estudio, donde el área pastoral es vital como instancia de integración. La segunda necesidad se relaciona con la formación y concientización de la comunidad educativa pastoral sobre la inclusión de las personas con discapacidad física en las diferentes actividades que se llevan a cabo en el contexto universitario.

## BIBLIOGRAFÍA

- Arzobispado de Santiago. (2018). *“Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional”*. Documento de apoyo. Comisión X Sínodo, Vicaría para la Pastoral. [http://www.vej.cl/vocacional/docs/Jovenes\\_Fe\\_discernimiento\\_vocacional\\_carta\\_apoyo.pdf](http://www.vej.cl/vocacional/docs/Jovenes_Fe_discernimiento_vocacional_carta_apoyo.pdf)
- Barton, L. (2008). *Superar las barreras de la discapacidad*. Morata.
- Benedicto XVI. (2007). *La persona humana, corazón de la paz*. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf\\_ben-xvi\\_mes\\_20061208\\_xl-world-day-peace.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/messages/peace/documents/hf_ben-xvi_mes_20061208_xl-world-day-peace.html)
- Brito, S. y Basualto, L. (2018). El académico como formador integral de juventudes en un mundo complejo. Un desafío personal, social y trascendente. En S. Brito y L. Basualto (Comps.), *Juventud (es) y jóvenes; perspectivas desde la formación integral UCSH. Experiencias académicas desde diversos espacios formativos*. UCSH.
- Castillo, C. (2018). Desafíos de la pastoral juvenil latinoamericana frente a estructuras de corrupción: de una pastoral liberadora a una pastoral regeneradora. *Veritas*, (41), 139-161. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-92732018000300139>
- Centro Interuniversitario de Desarrollo, Grupo Operativo de Universidades Chilenas. (2019). *Educación superior inclusiva*. CINDA. <https://cinda.cl/publicacion/educacion-superior-inclusiva/>

- Conferencia Episcopal de Chile. (2017a). *“Nosotros, los jóvenes”*. Documento para discernir el proceso sinodal en Chile, *“Los jóvenes, fe y discernimiento vocacional”*. Comisión Nacional de Pastoral Juvenil.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2017b). *Criterios pastorales para la catequesis con personas en situación de discapacidad*. [http://www.iglesia.cl/especiales/diadelcatequista2017/docs/Criterios\\_Pastorales.pdf](http://www.iglesia.cl/especiales/diadelcatequista2017/docs/Criterios_Pastorales.pdf)
- Conferencia Episcopal de Chile. (2019). *Catequesis inclusiva*. [http://www.iglesia.cl/especiales/catequesis\\_inclusiva/index.php](http://www.iglesia.cl/especiales/catequesis_inclusiva/index.php)
- Consejo de Derechos Humanos. (2009). *Estudio temático preparado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos para mejorar el conocimiento y la comprensión de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. <https://undocs.org/es/A/HRC/10/48>
- Constitución Política de la República de Chile de 1980. Última modificación 22 de septiembre de 2005 (DTO 100). Última versión 28 de abril de 2021.
- DEMRE. (2017). Proceso de admisión 2018. Universidades del Consejo de Rectores y adscritas al proceso de admisión. <https://demre.cl/publicaciones/2018/2018-17-08-10-universidades-cruch-y-adscritas-p2018>
- DGE-Salud, Pontificia Universidad Católica de Chile. (2005). *Informe de detección de necesidades de alumnos con discapacidad*.
- Documento de la reunión presinodal para la preparación de la XV Asamblea General Ordinaria del Sínodo de los Obispos. (24 de marzo de 2018). *Boletín de la Oficina de Prensa de la Santa Sede*. <https://press.vatican.va/content/salastampa/es/bollettino/pubblico/2018/03/24/doc.html>

- Francisco. (2018). *Encuentro con los jóvenes chilenos. Discurso del Santo Padre*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2018/january/documents/papa-francesco\\_20180117\\_cile-maipu-giovani.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180117_cile-maipu-giovani.html)
- Francisco. (2019). *Christus vivit*. [http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20190325\\_christus-vivit.html](http://www.vatican.va/content/francesco/es/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20190325_christus-vivit.html)
- Francisco. (2020). *Audiencia con las personas del Congreso para la discapacidad*. Ed. Librería Editrice Vaticana.
- Francisco. (2020). *Mensaje del Santo Padre Francisco para el Día Internacional de las Personas con Discapacidad*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco\\_20201203\\_messaggio-disabilita.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201203_messaggio-disabilita.html)
- González Núñez, C., y Basualto Porra, L. (2019). Hacia una pastoral con jóvenes para-institucionales. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2), 9-36. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i2.17>
- Instituto Internacional de Unesco para la Educación Superior en América Latina y el Caribe. (2005). *Informe final: Integración de las personas con discapacidad en la educación superior en Chile*. UNESCO. [https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12677/integracion\\_educacion\\_superior\\_chile.pdf](https://sid.usal.es/idocs/F8/FDO12677/integracion_educacion_superior_chile.pdf)
- Juan Pablo II. (1987). *Sollicitudo rei socialis*. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf\\_jp-ii\\_enc\\_30121987\\_sollicitudo-rei-socialis.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_30121987_sollicitudo-rei-socialis.html)
- Juan Pablo II. (2000). *Jubileo de las personas discapacitadas*. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/homilies/2000/documents/hf\\_jp-ii\\_hom\\_20001203\\_jubildisabled.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/homilies/2000/documents/hf_jp-ii_hom_20001203_jubildisabled.html)

- Juan Pablo II. (2004). *Mensaje del Santo Padre Juan Pablo II a los participantes en un Simposio sobre "Dignidad y derechos de los discapacitados mentales"*. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2004/january/documents/hf\\_jp-ii\\_spe\\_20040108\\_handicap-mentale.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/speeches/2004/january/documents/hf_jp-ii_spe_20040108_handicap-mentale.html)
- Ley 15.720 de 1964. Crea una Corporación Autónoma, con personalidad jurídica de Derecho Público y domicilio en Santiago, denominada Junta Nacional de Auxilio Escolar y Becas. 1 de octubre de 1964. Última versión 18 de agosto 2021.
- Ley 18.962 de 1964. Ley Orgánica Constitucional de Enseñanza. 7 de marzo de 1964. Última versión 27 de septiembre de 2005.
- Ley 19.284 de 1994. Establece normas para la plena integración social de personas con discapacidad. 5 de enero de 1994.
- Ley 20.370 de 2009. Establece la Ley General de Educación. 12 de septiembre de 2009. Última modificación 2 de julio de 2010.
- Ley 20.422 de 2010. Establece normas sobre igualdad de oportunidades e inclusión social de personas con discapacidad. 10 de febrero de 2010. Última versión 22 de enero de 2021.
- Ley 20.845 de 2015. De inclusión escolar que regula la admisión de los y las estudiantes, elimina el financiamiento compartido y prohíbe el lucro en establecimientos educacionales que reciben aportes del Estado. 8 de junio de 2015.
- Lissi, M. R., Zuzulich, M. S., Salinas, M., Hojas, A. M., Achiardi, C. y Pedrals, N. (2009). Inclusión y discapacidad en contextos universitarios: La experiencia del PIANE-UC. *Revista Calidad en la Educación*, (30), 306-324. <http://dx.doi.org/10.31619/caledu.n30.183>
- Lozano Urbieto, M. (2020). Nociones de Juventud. *Última Década*, 11(18), 11-19. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=19501801>

- Milla, M. J. (2019). Hacia una cultura inclusiva en la UC: avances y desafíos. *Vida Universitaria UC*. <https://vidauniversitaria.uc.cl/noticias-y-concursos/revista/reportaje/hacia-una-cultura-inclusiva-en-la-uc-avances-y-desafios>
- Moreno, A. M. (2010). *Infancia, políticas y discapacidad*. UNAL. [https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7258/Libro\\_Infancia\\_Políticas\\_Discapacidad.pdf](https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/7258/Libro_Infancia_Políticas_Discapacidad.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2001). *Clasificación internacional del funcionamiento, de la discapacidad y de la salud*. Versión abreviada. [https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445\\_spa.pdf](https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/43360/9241545445_spa.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. [https://www.who.int/disabilities/world\\_report/2011/summary\\_es.pdf](https://www.who.int/disabilities/world_report/2011/summary_es.pdf)
- Organización Mundial de la Salud. (2017). *Estrategias de la Naciones Unidas para la inclusión de la discapacidad*. [https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN\\_Disability\\_Inclusion\\_Strategy\\_spanish.pdf](https://www.un.org/en/content/disabilitystrategy/assets/documentation/UN_Disability_Inclusion_Strategy_spanish.pdf)
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos. (2016). *Sobre la realidad de la inclusión en América Latina y el Caribe*.
- Pontificio Consejo “Justicia y Paz”. (2005). *Compendio de la Doctrina Social de la Iglesia*. Paulinas.
- Rojas, R. (2010). *Rampas y barreras. Hacia una cultura de inclusión de las personas con discapacidad*. Andros Impresores.
- Sandoval, M. (2007). *Caracterización de la juventud chilena actual*. CEJU/UCSH, Centro de Estudios en Juventud. <http://biblioteca.clacso.edu.ar/Chile/ceju/20120913094504/sandov.pdf>
- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2015). *2º Estudio Nacional de la Discapacidad*. [https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii\\_estudio\\_nacional\\_de\\_discapacidad](https://www.senadis.gob.cl/pag/355/1197/ii_estudio_nacional_de_discapacidad)

- Servicio Nacional de la Discapacidad. (2016). *Concurso nacional de proyectos para inclusión social de personas en situación de discapacidad*. [https://www.senadis.gob.cl/pag/299/1565/concurso\\_nacional\\_de\\_proyectos\\_educacion\\_2016\\_concurso\\_cerrado](https://www.senadis.gob.cl/pag/299/1565/concurso_nacional_de_proyectos_educacion_2016_concurso_cerrado)
- Sínodo de los Obispos. (2018). *Instrumentum laboris. Los jóvenes, la fe y el discernimiento vocacional*. <http://www.synod2018.va/content/synod2018/es/documentos/instrumentum-laboris-para-el-sinodo-sobre-los-jovenes-2018.html>
- Valenzuela-Zambrano, B., Panao, A., Chacón-López, H. y López-Justicia, M. D. (2017). Alumnado con discapacidad en educación superior en Chile y Portugal: una revisión de las políticas y prácticas que fomentan la cultura inclusiva. *Dedica. Revista de Educação e Humanidades*, (11), 47-60. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5906267>
- Vásquez, B. y Alarcón, E. (2016). La inclusión en las universidades chilenas: del discurso a las interacciones prácticas, políticas y culturales. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana (PEL)*, 53(2), 1-18. <https://doi.org/10.7764/PEL.53.2.2016.9>
- Victoriano, E. (2017). Facilitadores y barreras del proceso de inclusión en educación superior: la percepción de los tutores del programa Plane-UC. *Estudios Pedagógicos (Valdivia)*, 43(1), 349-369. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052017000100020>
- Villarroel, G. (2018). *Ecos y pistas desde los jóvenes para la Iglesia a partir de la reunión presinodal*. Comisión Nacional de Pastoral Juvenil.
- Weiss, E. (2012). Los estudiantes como jóvenes: el proceso de subjetivación. *Perfiles Educativos*, 34(135), 134-148. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13223042009>

Zuzulich, M. S., Achiardi, C., Hojas, A. M. y Lissi, M. R. (2014).  
Inclusión de estudiantes con discapacidad en universidades chilenas:  
mecanismos de admisión y recursos para su implementación.  
En *Propuestas para Chile* (pp. 55-88). [https://politicaspUBLICAS.  
uc.cl/wp-content/uploads/2015/05/Propuestas-para-Chile-2014\\_  
Cap%C3%ADtulo-2\\_Zuzulich.pdf](https://politicaspUBLICAS.uc.cl/wp-content/uploads/2015/05/Propuestas-para-Chile-2014_Cap%C3%ADtulo-2_Zuzulich.pdf)

Fecha de envío: 23 de junio de 2021

Fecha de aceptación: 11 de agosto de 2021





## APUNTES PARA UNA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERSPECTIVA NO PARAMETRAL

### *APPROACHES TO RELIGIOUS EDUCATION IN A NON- PARAMETRIC PERSPECTIVE*

Cetty Carlos Benjumea Loaiza<sup>1</sup>  
Universidad de Córdoba

#### RESUMEN

La Educación Religiosa como saber escolar se posiciona como el espacio privilegiado a través del cual el maestro y los educandos discurren en torno a la configuración de su dimensión religiosa, razón por la cual esta asignatura debe ser concebida como una mediación que favorece que los educandos puedan expresar sus cuestionamientos en torno a las búsquedas que hacen para hallar respuesta a la pregunta por el qué creer. Así, surge la propuesta de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral, como una forma de plantear este saber escolar que escapa a las lógicas normalizadoras de un sistema de creencias dominante y se posiciona en la orilla de la construcción de los significados y sentidos que van abordando el maestro y el educando a partir de la exploración de la relación con el misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia. Su objetivo es lograr la configuración de la identidad religiosa, lo que lleva a docentes y estudiantes a establecer diálogos en términos de libertad religiosa a la vez que, desde sus posturas, hacen frente a las distintas problemáticas religiosas contemporáneas que se presentan en su contexto inmediato y mediato.

#### PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa, experiencia religiosa, sentidos, didáctica no parametral, pedagogía de la potenciación

1 cbenjumealoaiza35@correo.unicordoba.edu.co

### **ABSTRACT**

Religious Education as school knowledge, is positioned as the privileged space through which the teacher and the students discuss about the configuration of their religious dimension, that is why this subject should be conceived as a mediation through which students can express their questions about the searches they make to find an answer to the question of what to believe. From the above, the proposal of Religious Education in a non-parametral perspective arises, as a way of approaching this school knowledge that escapes the normalizing logics of a dominant belief system, it is positioned on the shore of the construction of the meanings and senses that the teacher and the student are approaching from the exploration of the relationship with the mystery, the search for meaning and the human need for self-transcendence; thus achieving the configuration of religious identity, which leads them to establish dialogues in terms of religious freedom while, from their positions, they face the different contemporary religious problems that arise in their immediate and mediate context.

### **KEYWORDS**

Religious Education, religious experience, meanings, non-parametric didactic, pedagogy of empowerment

## INTRODUCCIÓN

La Educación Religiosa (ER), como saber escolar, fundamenta su ser y quehacer en la acción de ayudar al educando a encontrar respuesta a la pregunta por el qué creer (Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2014); de ahí que se apoye en la búsqueda de sentido, la relación con el misterio y la necesidad humana de autotranscendencia como elementos constitutivos de la noción de religión (Meza y Suárez, 2013) para hallar dicha respuesta y dinamizar su puesta en escena en el aula. Desde esta claridad, se definirá la ER como el espacio educativo de indagación en el cual el maestro y los educandos tienen la oportunidad de identificar, discutir y comparar sus creencias, prácticas, escalas de valores y aquello que realmente importa en sus vidas, lo que constituye su centro de sentido y significado (Vorkink, 2015).

Ahora bien, frente a este planteamiento, se evidencia que la Educación Religiosa en Colombia, más que responder a la necesidad de encontrar respuesta al qué creer, se ha expresado como un saber legitimado desde un modelo asociado a la misión de la Iglesia, que responde a la lógica de ser una herramienta de adoctrinamiento que corre el riesgo de invisibilizar y excluir a aquellos miembros de otros sistemas religiosos, lo que ocasiona la pérdida de legitimidad de este espacio educativo en la escuela (Meza y Suárez, 2013; Meza et al., 2015; Moncada, 2019).

Esto es consecuencia del planteamiento de la ER desde un modelo didáctico tradicional-transmisionista, que se basa en el método escolástico, y en el que prima la *lectio* como estrategia de aprendizaje (Meza y Suárez, 2013), lo que, además, genera una constante repetición de contenidos (Meza-Rueda et al., 2015), así como unas prácticas evaluativas coercitivas en las que los educandos sienten que no pueden cuestionar nada porque ello perjudicaría su nota (Saavedra y Tovar, 2015).

De ahí que emerja la necesidad de repensar el espacio de Educación Religiosa en la escuela como un punto de encuentro que rompa las lógicas normalizadoras de lo alienado y alienante, puesto que el

modelo de legitimación concebido en términos de adoctrinamiento, que, ciertamente, fue muy efectivo en Latinoamérica desde el sistema del patronato español en el siglo XVI hasta bien entrado el siglo XX (Castrillón, 2012; Coy, 2010), en la actualidad se muestra anacrónico en un mundo en el que los acontecimientos religiosos nacionales y mundiales están cada vez más entrecruzados con los juegos políticos, las incidencias económicas, los procesos sociales y las necesidades emocionales de los ciudadanos (Echeverri, 2012).

En este sentido, la Educación Religiosa se debe plantear desde una perspectiva que dé la oportunidad a los educandos de pensar los asuntos concernientes al qué creer teniendo en cuenta sus intereses, permitiéndoles indagar, cuestionar, confrontar, discutir y construir, en tanto que fundamentan su relación con el misterio, a partir de la búsqueda de sentido, para luego satisfacer su necesidad humana de autotranscendencia. De ahí la propuesta de este escrito orientado a pensar una Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

Siguiendo esta reflexión, se debe hacer notar que, antes de hablar de los fundamentos de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral, es necesario abordar los conceptos estructurantes que la soportan, los cuales son la pedagogía de la potenciación y la didáctica no parametral.

## **PEDAGOGÍA DE LA POTENCIACIÓN Y PEDAGOGÍA DEL BONSÁI**

Situarse en el escenario educativo desde las lógicas que rompen con lo dado y lo normalizado implica hacer el movimiento epistemológico propuesto por Hugo Zemelman (2012) cuando reconoce, desde su epistemología de la conciencia histórica, que el sujeto debe desarrollar su capacidad de construir sentidos para generar nuevas lecturas de mundo, las cuales le permiten escapar a los discursos hegemónicos para, de esta forma, evitar configurar un sujeto alienado en sus circunstancias. En términos pedagógicos, Estela Quintar (2008)

entiende este proceso como la superación de la pedagogía del *bonsái*, planteada metafóricamente como una técnica

que reduce mutilando, manipulando cuidadosamente al árbol, con seguimiento y “calidad”; y eso hacemos con el pensamiento en las escuelas. Con el *bonsái*, lo que podría ser un gran sauce, por ejemplo, termina siendo un “saucecito”; de esta manera uno lo puede “acomodar” de adorno en cualquier lado; pero, bajo ninguna circunstancia, es un árbol que busca expandirse, que se abre espacio, que crece, que abarca, que es parte del paisaje; es un árbol que justamente está fuera de su contexto y se puede acomodar en cualquier lugar. (Quintar, 2008, p. 26)

En otras palabras, se presenta como la “extremada organización de nuestras prácticas, como enseñantes, para que se puedan aprender en términos de asimilar y acomodar sin desajuste, sin desequilibrio, sin sujeto de sentido” (Quintar, 2008, p. 26), lo que trae como consecuencia la acomodación de unos planes, programas y formas de enseñanza que no pueden ser cuestionados, confrontados ni contradichos por los sujetos que establecen la relación pedagógica, impidiendo así la construcción de sentidos y significados en la clase.

En oposición al planteamiento anterior, emerge la pedagogía de la potenciación, la cual es definida como

la formación de sujetos como una práctica social, como parte de la cultura, y al conocimiento como producción de sentidos y significaciones que se construyen *en la relación con* el otro, con lo otro que la realidad nos muestra a la vez que nos oculta. (Quintar, 2008, p. 27)

Este posicionamiento pedagógico, desde sus prácticas, busca que los sujetos recuperen su identidad al interior del aula a través de la interacción, evitando que queden desplazados de sí mismos por unos contenidos ahistóricos y desterritorializados que ocasionen un desconocimiento de su identidad. Este movimiento de potenciación busca la recuperación del sujeto desde su propio espacio y tiempo para la construcción de sentidos, en este caso en torno a lo religioso; por ello, aquí, el maestro, más que ser un alguien “que se dedica

exclusivamente al estudio de un arte o de una ciencia y lo prueba, a veces, aplicándose a enseñar” (Jauregui, 2003, p. 95), se entiende como un trabajador de la cultura cuya tarea es “enseñar de forma reflexiva con y en la realidad” (Quintar, 2008, p. 16).

En la Educación Religiosa, desde la pedagogía de la potenciación se entiende que la construcción de conocimiento que hace el educando en torno a su dimensión religiosa se da desde la problematización de los asuntos concernientes a la relación con el misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia; así se posibilita el aprendizaje desde el desajuste que la realidad provoca en él a partir de los planteamientos de la didáctica no parametral.

## **PENSARNOS EN TÉRMINOS DE DIDÁCTICA NO PARAMETRAL**

La didáctica no parametral implica situarse desde la especificidad histórica del sujeto, dando lugar a un acto de desequilibrio cognitivo propiciado por el maestro en el aula; se busca generar vacíos de sentido que posibilitan un proceso de aprendizaje que, a su vez desemboca en la configuración de un saber de contexto que da sentido a la realidad propia, la relación con el otro y con lo otro, proponiendo significados y sentidos expresados en lecturas de mundo que problematizan la realidad (Del Campo, 2012; Quintar, 2008). En este sentido, el aprendizaje, más allá de ser definido como acumulación de información, se entiende como “el surgimiento repentino de un nuevo fenómeno [que] nos obliga, sin quererlo, a reorientar nuestras partituras, optar por nuevos registros y fomentar el arte de la sospecha (Zambrano, 2005, p. 14).

El desequilibrio cognitivo mencionado parte de la idea de que se sigue trabajando en un contexto escolar que “se desconecta, se deshistoriza haciéndose y haciéndonos parte de una lógica instrumental” (Quintar, 2008, p. 27) que busca crear un espacio de aprendizaje pasivo en el que los sujetos, como plantea Freire (2005), son simples contenedores vacíos en los que el maestro deposita una información

que luego será repetida. De ahí que la didáctica no parametral hace un salto cualitativo buscando crear espacios culturales en los que el maestro y el educando se encuentran, desde sus propias historias, y construyen reflexiones a la vez que van enganchando los conceptos y categorías de los grandes cuerpos teóricos que sustentan las problemáticas tratadas en estos espacios (Quintar, 2008). De esta forma, el maestro y el educando se dan cuenta de que saben, proceso en el que logran llegar a la conformación de sentidos en el aula.

De este modo, hablar de Educación Religiosa en perspectiva no parametral refiere, en un primer momento, a la experiencia que transita el sujeto en su búsqueda por hallar respuesta a la pregunta por el qué creer; por ello, la configuración de su lectura de mundo frente a lo religioso no se da desde los intereses de un sistema de creencias en particular. El maestro, como trabajador de la cultura, provoca la ruptura de sentidos que vienen dados a los sujetos para construir saberes historizados en torno a la búsqueda de sentido, que fundamenta la relación con el misterio y da profundidad a la necesidad humana de autotranscendencia. Desde estas claridades, se propone el planteamiento de los fundamentos que orientan la propuesta de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

## **HACIA UNA DEFINICIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERSPECTIVA NO PARAMETRAL**

Presentar la Educación Religiosa en perspectiva no parametral como escenario en el que el educando transite hacia la respuesta de la pregunta por el qué creer, implica generar claridad en cuanto a los elementos que orientan su puesta en escena en el aula ya que, más allá de plantear una propuesta basada en un sistema de creencias o pluralista *per se*, se busca que los sujetos que establecen su relación pedagógica en el aula configuren su identidad religiosa y, desde ahí, puedan estar en capacidad de decidir en términos de lo religioso y establecer diálogos en un ambiente plural que, a su vez, los lleve a asumir

las herramientas necesarias para afrontar las distintas problemáticas religiosas que están presentes en su ambiente inmediato y mediato. Es por ello que se exponen unos fundamentos a nivel epistemológico, didáctico y evaluativo que hacen posible la Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

### **Fundamentos epistemológicos de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral**

Hablar de la epistemología de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral conlleva poner el punto de partida en el sujeto y la capacidad que este tiene para construir saber en el aula y en las experiencias que va reconociendo en sí mismo y su entorno, las cuales le permiten reflexionar acerca de su dimensión religiosa y de los elementos que la configuran. Esto implica el alcance de la autonomía propia de quien da cuenta de que en la formación de esta dimensión propia del ser humano la cultura, la sociedad y la religión juegan un papel fundamental, de ahí la importancia de no desligar la realidad en este proceso.

No obstante, es importante mencionar que, aun cuando la Educación Religiosa en perspectiva no parametral no se debe circunscribir a un sistema de creencias dominante, toda vez que asumir las directrices dadas por una sola confesión religiosa invita a defender públicamente un solo credo, a leer un libro sagrado y a pertenecer a una sola Iglesia, educando en el paradigma de que fuera de este credo no hay salvación (Coy, 2010), también es cierto que no se debe ir al otro extremo de eliminarlo de la propuesta curricular, puesto que este hace parte inevitable de la cultura. Por ejemplo, en el contexto latinoamericano, es claro que “el cristianismo será un tema obligado y recurrente, pero no será exclusivo ni tampoco tendrá la connotación de ‘religión verdadera’” (Meza, 2012, p. 32); más bien, debe ser abordado como un objeto de conocimiento con miras a convertirse en una de las mediaciones críticas de la sociedad que abran la posibilidad al planteamiento de tensiones y vacíos de



sentido, que generen horizontes de posibilidad que permitan a los educandos hacerse conscientes de su historicidad.

En este orden de ideas, la Educación Religiosa en perspectiva no parametral no reconoce al maestro y al educando como sujetos pasivos que se limitan a un intercambio desencarnado de información en función de una doctrina; más bien, se definen como unos sujetos atravesados por una cultura cargada de elementos personales, familiares, sociales, espirituales que conforman una conciencia histórica desde el compartir experiencias que dan sentido a su ser y actuar en la realidad. Para la construcción de saber en este espacio pedagógico recurren al proceso propuesto por Hugo Zemelman en su epistemología de la conciencia histórica, y que en la perspectiva de esta clase se operacionaliza a partir de:

1. La *colocación*: En este primer momento, se propone la problematización de un aspecto de la realidad desde el cual el maestro y los educandos parten para la construcción de sentido histórico en torno a los elementos que configuran la dimensión religiosa.
2. La *articulación*: “Toda conversión, en cuanto *metanoia*, significa la transformación o ampliación de determinada cosmovisión, modelo operacional o paradigma a nivel intelectual, moral, cultural, religioso o existencial” (Meza y Suárez, 2013, p. 129). Por ello, luego de la colocación, el maestro y el educando permiten que los elementos problematizados les afecten en su integralidad.
3. La *inclusión*: La persona, en tanto ser histórico, siempre está en un constante dándose, por lo que aquí, luego de la articulación de los elementos problematizadores, presenta su relectura de mundo dando forma a los saberes desde la Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

Este proceso se construye a partir de la problematización del objeto de estudio de este saber escolar, el cual se configura a partir de los

elementos constitutivos de la Educación Religiosa, los cuales son la relación con el misterio, la búsqueda de sentido y la necesidad humana de autotranscendencia.

### **Relación con el misterio**

Hablar de la relación con el misterio lleva a pensar en aquello que es desconocido para la persona y, en el sentido de lo religioso, automáticamente invita a considerar aquellos acontecimientos referidos a lo esotérico y exotérico, y aunque esta acepción es, en apariencia, válida, la definición de la relación con el misterio va mucho más allá y se puede conceptualizar como

la categoría interpretativa con la que designamos lo que tienen de común todas las formas de divinidad, es decir, todas las configuraciones que el sujeto ha dado de lo que es el término de su actitud religiosa. El Misterio es el nombre para la divinidad en el que todas las formas de la misma coinciden y, por tanto, aquel en el que se reconocerán todos los sujetos religiosos; aquel que resume y explica la nueva forma de ser que reciben los objetos afectados por lo sagrado. (Velasco, 2006, p. 125)

De entrada, esta definición posibilita a los educandos la actitud de reconocimiento de las experiencias de sentido que viven en función de lo sagrado, lo que implica el reconocimiento de sí mismos como sujetos religiosos, puesto que lo sagrado, más que ser algo extraño o intocable, según Eliade (1999), se define como la diferencia entre lo que se manifiesta como real, fuerte y rico en significado, y todo lo demás que aparece desprovisto de esas cualidades, es decir, el fluir caótico y peligroso de las cosas fortuitas y vacías de sentido. Y será esta dinámica de lo sagrado la que permita a los educandos establecer la relación con el misterio desde este saber escolar, ya que se supera la imagen que circunscribe la divinidad a un Dios personal o de las religiones reveladas, incluye a las religiones no teístas, a los ateos, e

incluso manifestaciones religiosas como el animismo, chamanismo, totemismo, entre otras.

De ahí que, en este modelo, la clase de Educación Religiosa ha de convertirse en un espacio de confrontación en la que los educandos entiendan la forma en que establecen relación con el misterio; este se constituye en el punto de partida para la construcción de las experiencias de sentido y, por tanto, en el referente desde el cual interpretan su realidad.

### **Necesidad humana de autotranscendencia**

Este segundo elemento del objeto de estudio de la ER en perspectiva no parametral se presenta como una consecuencia del primero, puesto que a partir de la relación con el misterio, la persona siente la necesidad de establecer relaciones con sus semejantes, las que en esta lógica se convierten en un espacio sagrado; el maestro y los educandos son invitados a entrar en contacto con los demás no por una dinámica del “placer o del dolor, ni acerca del confort o de la incomodidad, ni acerca de la espontaneidad sensitiva, ni de las ventajas individuales o de grupo, sino acerca del valor objetivo” (Lonergan, 2006, p. 106) que les permite llegar a asumirse como seres religiosos.

La necesidad humana de autotranscendencia se muestra como un movimiento siempre en salida, porque posibilita el establecimiento de vínculos con los demás en su entorno, los cuales se hacen sagrados en la medida que desde el encuentro con el otro se percibe la sacralidad de la relación que cobra un sentido religioso al trascender, “porque por muy personal e íntima que sea la experiencia religiosa, no es solitaria” (Lonergan, 2006, p. 119). De ahí que la relación con el misterio lleve al maestro y los educandos a preguntarse quién es el otro y cómo entra en comunión con él. Desde estas preguntas se configura la experiencia comunitaria de lo religioso que da origen a la experiencia y fenómeno religiosos (Meza y Reyes, 2018).

Esta necesidad también refiere a la expresión del sentido de lo sagrado en la historia, porque este no es un fenómeno que pueda

quedar relegado a la esfera de lo privado; antes bien, se convierte en una clave que responde a las “interrogantes existenciales del ser humano, la justificación de muchas de las conductas humanas y, por supuesto, la clave hermenéutica de la vida social, cultural, artística, histórica y trascendental de las personas y la sociedades” (Coy, 2009, p. 58).

### **Búsqueda de sentido**

En cuanto a la búsqueda de sentido, la Educación Religiosa apunta a proponer elementos que permitan hallar respuestas a las interrogantes profundas del sujeto histórico que vive una experiencia de lo religioso, vivencia que no se debe concebir como extraña a sí, sino más bien, como lo plantea (Sotomayor, 2003), se entiende como una forma de experimentar en profundidad aquellas realidades que se presentan en la vida misma y que orientan al encuentro con lo Trascendente, hasta el nivel del “misterio” y la apertura “trascendente”. Por ello, la búsqueda de respuestas a interrogantes como quién soy, de dónde vengo, para dónde voy, entre otras, van conformando el mundo de la interioridad y, como lo plantea Pikaza (1999), dan origen a una experiencia creadora de sentido que confiere realidad y hondura a los diversos elementos de la vida humana, posibilitando la apertura al cosmos y a la historia para expresar así el sentido de la realidad.

## **FUNDAMENTOS DIDÁCTICOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN PERSPECTIVA NO PARAMETRAL**

Los fundamentos didácticos de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral consideran al maestro y al educando como los sujetos que abordan los contenidos disciplinares a partir de los aspectos problematizadores que ellos mismos proponen en el aula y, en este sentido, se hace la construcción consensuada de saberes frente al fenómeno religioso que dará lugar a la resignificación de las experiencias religiosas que cada quien va construyendo, a la vez que da sentido histórico a la pregunta de la cual parte la Educación Religiosa, toda

vez que fundamenta la relación con el Absoluto de quienes participan en este espacio educativo.

La didáctica de la ER en perspectiva no parametral se preocupa por partir de una fase diagnóstica en la que los educandos tienen la oportunidad de exponer sus inquietudes en torno a la clase, pero no se trata de una evaluación referida a unos presaberes que ellos deberían manejar; se orienta más bien a las preguntas que tienen en torno a lo religioso, los grandes problemas por los que se cuestionan, las complejas relaciones de esta clave de lectura de la realidad y su relación con la cultura, pues serán estas situaciones las que harán emerger el desequilibrio cognitivo, orientado hacia el desajuste de conocimiento que permitirá al educando encontrar eso que no sabe que sabe y tomar conciencia de ello (Quintar, 2008, p. 35).

Otro de los puntos de partida de este saber escolar se enmarca en los estándares que la Conferencia Episcopal Colombiana propone para la estructuración de esta clase; sin embargo, más allá de ser considerado el único referente obligado, debe ser visto como un elemento iluminador para no caer en la absolutización que ha terminado por invisibilizar todas las manifestaciones religiosas latentes en el aula que no se arrojan bajo esta profesión religiosa, no teniendo en cuenta que, por ejemplo, los temas que ahí se relacionan “no son contenidos para desarrollar con los estudiantes, más bien constituyen el ámbito epistemológico de orden teológico que los docentes han de conocer para que puedan orientar a los estudiantes” (Conferencia Episcopal Colombiana, 2017, p. 22).

Ahora bien, como ya se dijo, no se trata de eliminar el sistema de creencias cristiano-católico del currículo, antes bien, este debe ser la clave de lectura que permita deconstruir el saber religioso adoctrinador y resignificarlo como un hecho religioso que configure el juicio y la dimensión religiosa, pues la Educación Religiosa, según lo mencionan Meza et al. (2015)

busca el desarrollo integral de la persona y la promoción de la dimensión religiosa (trascendental, espiritual o de sentido) en relación con la cultura y la sociedad [además] (...) busca la concienciación del sujeto

para que de manera crítica y responsable pueda deconstruir aquello que lo aliena religiosamente (mitos, creencias, ritos, códigos, costumbres) y resignificarlo como clave de sentido para transformar la realidad en la cual se encuentra con los otros. (p. 257)

De otra forma, sería un espacio de negación de sí, en el que las lógicas de razonamiento crítico quedan reducidas a captación de información más que a construcción de saber, lo que reduce al educando a la categoría de “objeto”, sin historicidad (Quintar, 2004, p. 7).

En este proceso de construcción de sentidos y significados, el maestro y el educando buscan “tomar una postura frente al conocimiento y, por lo tanto, ante la enseñanza. Implica asumir el reto de romper parámetros civilizatorios de razonamiento, para lo cual es imprescindible asumir el propio proceso de construcción de mundo” (Quintar, 2004, p. 5). En este sentido, Meza y Reyes (2013) proponen unos modelos de legitimación de la clase, de los cuales se abordarán aquí el modelo de legitimación de la clase de Educación Religiosa desde la dimensión religiosa del ser humano y el modelo de legitimación de la clase desde la cultura, en tanto que ambos responden a los planteamientos que se vienen haciendo de pensar una Educación Religiosa en perspectiva no parametral.

### **La Educación Religiosa a partir de la dimensión religiosa del ser humano**

Este modelo de legitimación de la Educación Religiosa pone el punto de partida en el “axioma ‘la educación religiosa es fundamental porque la religiosidad es una dimensión de la existencia humana’. En esta dimensión se enmarcan las preguntas por el sentido y en consecuencia por el sentido último” (Meza y Suárez, 2013, p. 56). Así, la dimensión religiosa del ser humano se convierte en el centro de problematización de la clase, por lo que las preguntas en torno a la búsqueda de sentido, a la relación con el misterio y la lectura de la realidad en clave religiosa cobran importancia para la configuración del espacio educativo. Asimismo, se descubre en la exploración de las

religiones el sustrato común que subyace a las mismas y la comprensión de las experiencias religiosas de los sujetos, así como la relectura que hacen docentes y estudiantes de su propia tradición religiosa y de las otras tradiciones en la búsqueda de respuestas a dichas preguntas.

Las estrategias didácticas que caracterizan a este modelo plantean la proposición de espacios en los que los educandos desarrollan su sentido crítico a partir de elementos como los textos sagrados, entendidos “como un material experiencial-didáctico que facilita la comprensión acerca de la manera como Dios actúa en la historia de la humanidad” (Meza y Suárez, 2013, p. 56). Los contenidos se orientan desde los estudios de la religión que abren la posibilidad de formar para que los educandos tengan la capacidad de decidir en términos de lo religioso, por lo que el maestro debe ser considerado como un trabajador de la cultura “con autoridad epistemológica, pedagógica, ontológica y moral que lo habilite para acompañar al educando en el crecimiento de su dimensión religiosa, sea cual sea su fe particular” (Meza y Suárez, 2013, p. 56).

### **La Educación Religiosa a partir de la cultura**

Este modelo de legitimación de la clase de Educación Religiosa emerge para responder a la necesidad de que la religión, como fenómeno, es esencial a la cultura, por cuanto ayuda a los educandos a ubicarse con respecto al mismo y a las implicaciones que tiene en el devenir histórico-cultural de las personas y la sociedad; es por ello que su intencionalidad se orienta hacia la comprensión de la propia tradición religiosa, así como de aquellas que se hallan en la realidad.

El maestro deberá dominar el saber disciplinar y el pedagógico que lo habilitan y autorizan para gestionar esta clase. Las estrategias evaluativas se centrarán en la configuración de la experiencia religiosa y su relación con el entorno social, a partir de los planteamientos de las ciencias comparadas de la religión y las ciencias religiosas.

## FUNDAMENTOS EVALUATIVOS DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA NO PARAMETRAL

La Educación Religiosa en perspectiva no parametral responde a un proceso de evaluación continua que evidencia la toma de conciencia histórica de los educandos en el aula; para ello, se debe “crear un sistema de evaluación procesual en el cual el sujeto sea capaz de autoagenciarse y discernir sobre los avances o retrocesos que ha tenido en el transcurso de su camino educativo” (Meza y Suárez, 2013, p. 179) y que a su vez ayude al maestro a retroalimentar su práctica y así poder repensar un proceso siempre dinámico, sin dejar de lado los objetivos propuestos, porque si esto no se evidencia el maestro se puede circunscribir únicamente a una evaluación estrictamente sumativa, dejando de lado la formación de la conciencia histórica.

En consecuencia, se concibe la evaluación desde la perspectiva de Scriven (1967, citado en Castiblanco, 2012), quien la define como

una constatación o estimación del valor de la enseñanza, considerada no solo en sus resultados, sino en su proceso de desarrollo. Se ubica en la evaluación formativa, que hace valoración de la enseñanza y su perfeccionamiento en el proceso didáctico, en el que se consideran, además de los objetivos propuestos, los resultados que se suscitaron como no previstos dentro de los objetivos. (p. 336)

Por ello se plantean tres momentos evaluativos: el diagnóstico, que parte del reconocimiento de los educandos y el maestro, desde su realidad, la cual da lugar a los saberes a problematizar; la evaluación formativa, que se concibe a partir del acompañamiento del maestro a los educandos en su proceso de emergencia de la conciencia histórica en torno a su dimensión religiosa; y la evaluación sumativa, como la consolidación de los sentidos y significados construidos de dicha dimensión, los cuales se entrelazan constantemente mediante la espiral reflexiva que se da en el aula de clases (Quintero et al., 2007).

Por lo anterior, la evaluación de la Educación Religiosa en perspectiva no parametral se sitúa desde las dimensiones:



- *Metanóética*: que implica la apertura del educando hacia su realidad, así como a la de quienes acompañan su trasegar en estos espacios formativos y al entorno mismo y, desde ahí, dejarse interpelar por todo lo que le deviene.
- *Histórico-religiosa*: que lleva a los educandos a dar sentido a las construcciones que van haciendo en términos de emergencia de la conciencia histórica, puesto que su dimensión religiosa les permite leer su historia como una historia de salvación, toda vez que su experiencia religiosa es leída y analizada para hacerla converger con su historia personal, reconociendo así que “no hay dos historias, una humana y otra de salvación” (Meza y Suárez, 2013, p. 132).
- *De alteridad*: se promueve desde el encuentro que se da en el aula de las diversas miradas, desde lo personal, social, cultural y espiritual, que tienen los educandos y, a su vez, desde el encuentro con lo otro, reconociendo la naturaleza como el *oikos*.
- *De sentido*: hoy se requiere de manera urgente “la formación transversal, desde los primeros años, en procesos de búsqueda y consolidación de sentido (...) en torno de las opciones fundamentales, vocacionales, profesionales y existenciales de [los educandos en] su consolidación práctica en proyectos de vida sólidamente estructurados” (Meza y Suárez, 2013, p. 134).

## CONSIDERACIONES FINALES

Es necesario dinamizar en las aulas una propuesta de Educación Religiosa que genere espacios de reflexión que, más allá de fungir como herramienta de adoctrinamiento, permita desarrollar un horizonte que relacione a los educandos no solo con unos contenidos que se dan de manera ahistórica y desterritorializada, sino que se

orienten a la construcción de sentidos y significados interpeladores de la comprensión de la propia realidad, ya sea desde una perspectiva confesional, desde una construcción de la dimensión religiosa anclada al sentido de vida, desde la experiencia de las religiones e incluso desde la experiencia que se da fuera de la religión; pero que tengan una orientación hacia la formación del sentido crítico del maestro y los educandos.

Es por ello que en la Educación Religiosa en perspectiva no parametral se abre el espectro a la construcción de un espacio educativo que escapa a los discursos hegemónicos que orientan este saber escolar hacia la defensa de uno u otro sistema en particular. Esta pedagogía se caracterizará por la problematización de los diferentes aspectos propuestos por los educandos y que se articulan a partir de los contenidos disciplinares de manera intencionada por el maestro, para posibilitar la construcción de significados y sentidos desde los cuales los educandos pueden responder a la pregunta por el qué creer.

Dicha respuesta estará mediada por el reconocimiento de la experiencia religiosa del sujeto, que se conforma a partir del estudio de los distintos fenómenos religiosos que se presentan en su contexto inmediato y mediato. Este proceso dará lugar a la formación de la identidad religiosa, que a su vez le permitirá entrar en diálogo con otros sujetos en términos de libertad religiosa, propiciando el reconocimiento de la pluralidad y así, desde esta última, hacer frente a las problemáticas religiosas contemporáneas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Castiblanco, J. (2012). La evaluación de la ERE. En J. Meza (Ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 325-364). Ediciones San Pablo.

- Castrillón, J. (2012). Elementos históricos para una comprensión de la ERE en Colombia. En J. Meza (Ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 37-70). Ediciones San Pablo.
- Conferencia Episcopal Colombiana. (2017). *Estándares de Educación Religiosa Escolar (ERE) de la Conferencia Episcopal de Colombia*. Conferencia Episcopal de Colombia.
- Coy, M. (2009). Educación religiosa escolar ¿Por qué y para qué? *Franciscanum: Revista de las Ciencias del Espíritu*, 51(152), 49-70. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/953>
- Coy, M. (2010). La educación religiosa escolar en un contexto plural. Reflexiones preliminares. *Franciscanum: Revista de las Ciencias del Espíritu*, 52(154), 53-83. <http://revistas.usbbog.edu.co/index.php/Franciscanum/article/view/943>
- Del Campo, M. (2012). La didáctica no parametral: Hacia un nuevo paradigma en la formación de docentes de inglés. *Porta Linguarum*, (18), 133-148. <https://doi.org/10.30827/Digibug.14575>
- Echeverri, A. (2012). Libertad religiosa y educación en Colombia: Ni intocables ni míticas. *Revista Científica Guillermo de Ockham*, 10(1), 123-134. <https://revistas.usb.edu.co/index.php/GuillermoOckham/article/view/2381>
- Eliade, M. (1999). *Historia de las creencias y las ideas religiosas I. De la edad de Piedra a los misterios de Eleusis*. Ediciones Paidós.
- Freire, P. (2005). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Jauregui, R. (2003). El maestro según Simón Rodríguez. *Educare*, 6(21), 94-99. <http://www.saber.ula.ve/bitstream/handle/123456789/19756/articulo12.pdf;jsessionid=9386C1E8E9B0165CA3B56676AF7D2F30?sequence=1>

- Londoño, G. (2014). Prácticas de enseñanza y saber pedagógico de profesores universitarios. En G. Londoño (Ed.), *Docencia universitaria: sentidos, didácticas, sujetos y saberes* (pp. 23-62). Ediciones Unisalle.
- Lonergan, B. (2006). *Método en teología*. Ediciones Sígueme.
- Meza-Rueda, J., Suárez-Meza, G., Casas, J., Garavito, D., Lara, D. y Reyes, J. (2015). Educación Religiosa Escolar en perspectiva liberadora. *Civilizar. Ciencias Sociales y Humanas*, 15(28), 247-262. <https://doi.org/10.22518/16578953.291>
- Meza-Rueda, J. y Reyes-Fonseca, J. (2018). Pensar el objeto de estudio de la educación religiosa escolar. *Revista Electrónica de Educación Religiosa*, 8(2), 1-24. <http://www.reer.cl/index.php/reer/article/view/82/73>
- Meza, J. (2012). Naturaleza, finalidad y legitimación de la ERE. En J. Meza (Ed.), *Educación religiosa escolar. Naturaleza, fundamentos y perspectivas* (pp. 13-36). Ediciones San Pablo.
- Meza, J. y Suárez, G. (2013). *Educar para la libertad. Una propuesta de educación religiosa escolar en perspectiva liberadora*. Editorial San Pablo.
- Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2014). Documento guía docente de básica, secundaria y media, educación religiosa: Evaluación de competencias para el ascenso o reubicación de nivel salarial en el Escalafón de Profesionalización Docente de los docentes y directivos docentes regidos por el Decreto 1278 de 2002.
- Moncada, C. (2019). ¿Qué es lo nuclear de la Educación Religiosa? En N. Cuellar y C. Moncada (Eds.), *La educación religiosa como disciplina escolar en Colombia* (pp. 53-86). Sello Editorial Unicatólica.
- Pikaza, X. (1999). *El fenómeno religioso*. Trotta Editorial.

- Quintar, E. (2004). *Colonialidad del pensar y bloqueo histórico en América Latina: los desafíos del pensamiento crítico*. Siglo XXI Editores.
- Quintar, E. (2008). *Didáctica no parametral. Sendero hacia la descolonización*. IPECAL.
- Quintero, J., Munévar, R. y Yepes, J. (2007). Investigación-acción y currículo; Un recorrido por el mundo. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (Colombia)*, 3(1), 123-142. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=134112603008&cidp=1&cid=1944478>
- Saavedra, J. y Tovar, V. (2015). *Características de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en las instituciones educativas de Ibagué* [trabajo de maestría, Universidad del Tolima]. Repositorio institucional UT. <http://repository.ut.edu.co/handle/001/1489>
- Sotomayor, E. (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. Ediciones Abya-Yala.
- Velasco, J. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Editorial Trotta.
- Vorkink, P. (2015). *Gnōthi Seauton: Why and How to Teach Religion and Philosophy to Secondary School Students* [tesis doctoral, Universidad de Harvard]. Repositorio institucional DASH. <http://nrs.harvard.edu/urn-3:HUL.InstRepos:17467315>
- Zambrano, A. (2005). *Didáctica, pedagogía y saber*. Editorial Magisterio.
- Zemelman, H. (2012). *Pensar y poder: razonar y gramática del pensamiento histórico*. Siglo XXI Editores.

Fecha de envío: 3 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2021



**UM EXEMPLO DE PESQUISA COM A JUVENTUDE. A  
RELAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO RELIGIOSA NO ENSINO  
MÉDIO E UNIVERSIDADE CATÓLICA**

***UN EJEMPLO DE INVESTIGACIÓN CON JÓVENES. LA  
RELACIÓN ENTRE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA EN LA  
ENSEÑANZA MEDIA Y LA UNIVERSIDAD CATÓLICA***

***AN EXAMPLE OF RESEARCH WITH YOUNG PEOPLE. THE  
RELATIONSHIP BETWEEN RELIGIOUS EDUCATION IN HIGH  
SCHOOL AND CATHOLIC UNIVERSITY***

Mônica Baptista Campos<sup>1</sup>

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

**RESUMO**

Diante da emergência do Pacto Educativo Global, proposto pelo papa Francisco, o artigo apresenta um ensaio sobre a relação entre a educação religiosa –concebida no ensino médio– e o reflexo dessa formação nos jovens que egressam na PUC-Rio. A análise partiu de duas pesquisas realizadas com os estudantes da PUC-Rio em um intervalo de tempo de 12 anos –em 2006 e 2018. Através da análise e das comparações realizadas, verificamos significativas mudanças com relação a crença, imagem e experiência de Deus. Nossa avaliação propõe que as pesquisas com os estudantes são ótimos mecanismos para a escuta atenta aos jovens e podem ser implementada em outros níveis escolares: ensino fundamental e médio.

**PALAVRAS-CHAVE**

Pacto Educativo Global, juventude, crenças, escuta

**RESUMEN**

Frente al surgimiento del Pacto Educativo Global propuesto por el papa Francisco, el artículo presenta un ensayo sobre la relación entre la educación

<sup>1</sup> peregrinamonica@gmail.com

religiosa –concebida en el bachillerato– y la reflexión de esta formación en los jóvenes egresados de la PUC-Rio. El análisis se basó en dos encuestas realizadas a estudiantes de la PUC-Rio durante un período de 12 años, en 2006 y 2018. Mediante el análisis y comparaciones realizadas, verificamos cambios significativos en relación con la creencia, imagen y experiencia de Dios. Nuestra evaluación propone que las encuestas a los estudiantes son excelentes mecanismos para escuchar atentamente a los jóvenes y se pueden implementar en otros niveles escolares: primaria y secundaria.

**PALABRAS CLAVE**

Pacto Educativo Global, juventud, creencias, escucha

**ABSTRACT**

Faced with the emergence of the Global Educational Pact, proposed by Pope Francis, the article presents an essay on the relationship between religious education –conceived in high school– and the reflection of this formation in young people who enter PUC-Rio. The analysis came from two surveys conducted with PUC-Rio students over a time interval of 12 years –in 2006 and 2018. Through the analysis and the comparisons made, we verified significant changes regarding the belief, image, and experience of God. Our evaluation proposes that student surveys are excellent mechanisms for attentive listening to young people and can be implemented at other school levels: elementary and high school.

**KEYWORDS**

Global Compact on Education, youth, beliefs, listening

## INTRODUÇÃO

A educação é um dos principais pontos de ação na agenda do papa Francisco. Desde o início de seu pontificado, o Papa advoga em prol de uma educação integral, humanizada/humanizadora e transformadora.

No último capítulo da *Laudato si'*, o sumo pontífice indica que a humanidade precisa operar uma mudança no modo de viver e para isso é necessário a construção de uma outra consciência, que aponte novas atitudes e estilos de vida, possibilitando assim a regeneração da vida e garantindo que a sustentabilidade no planeta possa ser alcançada. Ele aponta três grandes desafios para reestruturar esta mudança/regeneração: o desafio cultural, espiritual e educativo (LS, #202).

Nosso foco recai sobre o desafio educativo, porque nossa ação está vinculada ao segmento da Educação, contudo percebemos que os três desafios estão interligados (LS, #16,91,117,138,240).

É necessário ressaltar que além da educação, outra questão move os esforços de Francisco: a questão socioambiental. A crise civilizacional e sociambiental que se aproxima, só poderá ser contida se conseguirmos reestruturar a humanidade e o comportamento do ser humano, pois o planeta vem sendo degradado pela forma como nossa espécie vive e habita a terra.

## O PACTO EDUCATIVO GLOBAL

O Pacto Educativo Global é uma proposta assumida pelo papa Francisco que visa uma mudança estrutural na educação, uma busca por soluções sem medo de iniciar processos de transformação. Podemos considerar que o Papa tem estimulado a ousadia e a coragem na evangelização (EG, #23,24) e isso se estende também no âmbito da educação. Trata-se de uma perspectiva que vislumbra o futuro com esperança.

Francisco (2019) tem o propósito de reconstruir o pacto educativo global que será o propulsor de uma nova consciência para a mudança



no ser e no agir da humanidade. Contudo, será necessária uma caminhada para que se possa construir e amadurecer uma nova solidariedade universal e uma sociedade mais acolhedora. É um processo que se realiza no tempo e na história.

O sociólogo Zygmunt Bauman (2017) –uma das referências na interpretação da contemporaneidade– se declara admirador de Francisco, chegando a considerá-lo “o dom mais precioso que a Igreja Católica Romana nos ofereceu” e faz uma observação sobre a perspectiva do Papa.

Francisco confiou à educação a tarefa de fazer renascer os critérios morais perdidos e restaurar vitalidade aos valores espirituais para levá-los de volta à magnificência e à iminência corroídas por um materialismo sem limites, por um consumismo desenfreado e por uma busca de lucro continua e desonesta. Desse modo, ele nos convidou para nos prepararmos para uma luta longa e difícil; na educação, não há soluções rápidas, atalhos, resultados imediatos. Como nos adverte e nos ensina o antigo provérbio chinês: “Se os seus projetos forem para um ano, semeie grão; se os seus projetos forem para dez anos, plante árvores; se os seus projetos forem para cem anos, eduque as pessoas. (Bauman, 2017)

Na visão do Papa, a educação é um dos “motores” para o desenvolvimento de uma nova forma de viver, e conseqüentemente, para a formação de uma nova humanidade. Faz-se necessário reunir esforços, ou melhor, criar uma *aliança educativa* “para formar pessoas maduras, capazes de superar fragmentações e contrastes e reconstruir o tecido das relações em ordem a uma humanidade mais fraterna” (Francisco, 2009).

Ressaltamos o termo “aliança educativa” sob duas perspectivas: com o significado de união, laço, ligação, e com a noção de pacto, acordo, tratado e entendimento. Evidente que há outros sentidos de aliança, contudo nosso propósito neste artigo é pensar a aliança com o significado de integração. E isto se dá por dois motivos.

Primeiro, porque tencionamos integrar as duas acepções da palavra aliança: como pacto e como união. A “aliança educativa” proposta por Francisco é evidentemente pacto, acordo, tratado como o próprio nome

diz, e é também união, laço, ligação entre as pessoas, comunidades e países – pacto e união global pela educação. Ressaltamos as duas dimensões da palavra pacto: como parceria, um acordo formal ou contratual pela educação e como união, laço, ligação, que induz a um sentido de maior envolvimento afetivo-existencial.

E segundo, porque entendemos que, em sua acepção mais profunda, o termo aliança propõe o sentido de integração que dispõe de uma visão peculiar de “unidade na pluralidade”. Em meio às diversidades de pessoas, países, territórios e geografias, religiões e etnias, o termo aliança evoca integrar a todos e todas numa proposta comum: uma educação que transforme o ser humano e torne possível a continuidade da humanidade no planeta Terra.

É nesta perspectiva de integração, que iniciamos o próximo bloco abordando a relação entre a educação religiosa no ensino médio e seu reflexo no âmbito da universidade a partir de duas pesquisas realizadas pela PUC-Rio. Foi realizado em comparativo entre as declarações de pertença religiosa dos estudantes da PUC-Rio e o censo religioso brasileiro realizado em 2010. Consideramos que há necessidade de realizar novas pesquisas, em que questões específicas possam ser desenvolvidas, contudo o exame acurado dos dados pode apontar lacunas na educação religiosa dos jovens.

Contudo, antes de iniciarmos a análise das pesquisas colocamos as primeiras perguntas: qual o perfil da juventude brasileira? Seria mais adequado utilizar a expressão juventudes, no plural, já que há grande diversidade? Há um único perfil de jovem na Igreja?

O Papa tem especial atenção com a demanda dos jovens, porque entende que a desintegração psicológica é um dos principais problemas na educação atual. Nesse sentido, a diversidade e a velocidade dos estímulos digitais muitas vezes “leva a perder o sentido da totalidade, das relações que existem entre as coisas, do horizonte alargado, um sentido que se torna irrelevante” (LS, #110). Sem dúvida, Francisco tem se ocupado de pensar e refletir sobre a educação, pois é inconteste que a Igreja Católica sempre dedicou atenção à educação em seu projeto missionário. Em todo mundo são inúmeros os colégios, as

escolas, os institutos de ensino e as universidades que foram fundados e administrados por congregações e ordens religiosas. O pacto educativo é um compromisso global e não pode faltar nem empenho nem determinação, sobretudo por parte do segmento católico que lançou a semente de uma nova educação para uma nova humanidade.

## **O CENSO RELIGIOSO E A EDUCAÇÃO RELIGIOSA**

Neste tópico comparamos os dados relacionados à pertença religiosa do censo brasileiro (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2012) com as informações obtidas em duas pesquisas realizadas na PUC-Rio e que foram publicadas em dois livros, a saber: *Juventude, religião e ética. Reflexões teológico-práticas sobre a pesquisa “Perfil da juventude na PUC-Rio”*, publicado em 2010 e *Perfil da juventude na PUC-Rio. Reflexões sobre o impacto da pesquisa de 2018*, lançado em 2020 na forma impressa e digital. As pesquisas possibilitam um melhor delineamento dos rostos dos alunos e das alunas da universidade. A primeira foi realizada com a contratação do CERIS (Centro de Estatística Religiosa e Investigações Sociais) em 2006 e a segunda, no ano de 2018, elaborada em parceria com o departamento de Ciências Sociais da PUC-Rio.

Neste momento, apresentamos os dados apenas para o segmento do cristianismo, pois nossa intenção é perceber o percentual dos jovens que se denominam cristãos e/ou católicos e a comparação com o censo geral brasileiro. Nossa intenção é abrir um questionamento de como estes jovens –advindos do ensino médio– estão se definindo em termos de pertença religiosa. A outra questão que trazemos para a reflexão –Deus, crença e experiência– será apresentada no próximo item, onde também haverá análise sobre outras tradições religiosas.

Os dados coletados pelo IBGE (2012) demonstraram haver mais diversidade religiosa no cenário brasileiro em relação à pesquisa realizada dez anos antes. Embora não tenhamos números atualizados –devido à pandemia, o censo que seria realizado em 2020 foi adiado–,

acreditamos que este cenário diverso e plural permanece –pode até ter se ampliado–, contudo é válido ressaltar que, embora diverso, os dados indicam que o cristianismo ainda é a religião da maioria dos brasileiros –64,6% se declaram católicos e 22,2% evangélicos, totalizando 86,8% de cristãos. Cabe ressaltar que, em 30 anos, o percentual de evangélicos passou de 6,6% para 22,2% (IBGE, 2012).

Estes dados nos fazem refletir e nos impele a observar com mais acuidade a realidade brasileira que se experimenta no âmbito da educação religiosa católica. O pacto educativo não visa somente a dimensão eclesial como as escolas, universidades e institutos católicos; o Papa quer atingir a todos, ele convoca todo o globo terrestre para tomar parte nesta “aldeia da educação” (Francisco, 2019), contudo, entendemos que cabe à Igreja *primeirar*, ou seja, tomar a iniciativa, envolver-se, acompanhar, frutificar e festejar (Evangeli gaudium, #24).

Assim sendo, nosso ensaio aponta alguns pontos fragilizados na formação religiosa dos estudantes e que devem ser revistos visando o sucesso do pacto educacional. Mas o mais significativo, é que ele intenciona ser um passo na direção de fortalecer a aliança/integração entre os membros das escolas, universidades e institutos católicos visando conceber uma formação religiosa que seja significativa para o existencial humano. Entendemos ser necessário a troca mais efetiva de informações, de dados, de pesquisas, de materiais, desejamos que as descobertas sejam comunicadas e compartilhadas nas redes de educação católica, enfim, as trocas de experiências são enriquecedoras e necessárias para a construção de uma educação religiosa que aponte um caminho de sentido para a juventude.

Neste sentido de troca de informações para fortalecer o pacto, apresentamos alguns dados de duas pesquisas que a PUC-Rio realizou com os jovens num intervalo de doze anos com o intuito melhor conhecê-los, proporcionar maior diálogo e planejar o futuro de forma mais realista, dentre outros objetivos (Pedrosa-Pádua e Mello, 2010, p. 8).

Para esta comunicação, nossa observação se baseou em duas questões da pesquisa: a declaração de pertença religiosa e a questão que aborda sobre Deus, crença e experiência.

As respostas dos estudantes revelam como os jovens que ingressam na PUC-Rio, e que são oriundos do ensino médio, entendem um dos pontos fundamentais do cristianismo –imagem e relação com Deus. A questão que tomamos neste artigo sinaliza também o entendimento que estes jovens apresentam de Deus e de Jesus Cristo, como veremos mais adiante.

Na observação das respostas dos estudantes universitários sobre a pertença religiosa, um dado que chama a atenção é o percentual reduzido dos que se declaram católicos na PUC-Rio em 2018 – apenas 28% (Gonzaga et al., p. 241) e há declarações de católico/a não praticante que não foram computadas percentualmente (Gonzaga et al., p. 242). A porcentagem de pessoas que se declaram pertencentes a igrejas evangélicas é 8,3%.

O que surpreende é ter um censo religioso que aponta o catolicismo como maior religião do Brasil e, na maior universidade católica do país, ter um percentual ínfimo de estudantes que se declaram católicos em 2018. De certo que se passaram oito anos entre a coleta de informações da pesquisa do IBGE e a realizada pela PUC-Rio, mas o grave é que a pesquisa mais recente pode sinalizar mais perdas para o segmento católico no contexto geral do Brasil.

Na pesquisa realizada em 2006, o número de católicos na PUC-Rio era 50,29%, sendo que apenas 12,65% definiram-se como católicos praticantes. Vinte e dois por cento declaram-se sem religião e os evangélicos totalizavam 7,64% (Pedrosa-Pádua e Mello, 2010, p. 204).

Provavelmente a consciência dos estudantes que se declaravam católicos não praticantes (37,64%) em 2016 hoje trafega na direção dos sem religião. Os estudantes que se declaram sem religião formam o grupo de maior porcentagem em 2018 –40% (Gonzaga et al., p. 241).

Algumas perguntas surgem: existe relação entre a educação religiosa católica que se concebe no ensino médio –ao menos nas escolas do Rio de Janeiro– e este percentual que a pesquisa universitária revela?

Se existe, qual a causa de números tão reduzidos se comparados à realidade brasileira? Talvez o caso do Rio de Janeiro seja o estado mais destoante nesta comparação, pois, entre todos os estados brasileiros, foi o que apresentou o menor percentual de católicos, apenas 45,8%. Entretanto, o fato de haver tão poucos declarantes católicos é uma pergunta que questiona à toda a Igreja do Rio de Janeiro.

Deixamos para o fim deste tópico para apresentar a pergunta “Você estudou em escola católica?”

**Tabela 1.**  
**Você estudou em escola católica?**

	2006	2018
Sim, toda a escolaridade	30,15%	26,2%
Sim, apenas a educação infantil	4,16%	3,5%
Sim, até 5 ano do Ens. Fundamental	3,92%	6,1%
Sim, até 9 ano do Ens. Fundamental	12,09%	10,9%
Não	49,62%	53,3%

Fonte: elaboração própria a partir de Fernandes (2010) e Gonzaga et. al (2020, p. 220).

Deixaremos para uma outra oportunidade uma análise mais apurada sobre este gráfico; sem dúvida os dados das pesquisas suscitaram muito mais perguntas que respostas e precisam ser analisados de forma profunda.

No próximo tópico entramos especificamente na questão relacionada a Deus, crença e experiência.

## DEUS NA PESQUISA

A realização de pesquisas junto aos estudantes é um importante instrumento para que a colégios/institutos/universidades possam conhecer melhor os alunos e alunas e assim, estabelecer uma relação de diálogo mais profunda; e possa oferecer uma educação que afete o existencial pessoal de cada um e cada uma. Talvez seja uma proposta

ambiciosa, mas está dentro das diretrizes de Francisco (2018<sup>a</sup>): uma educação que integre e harmonize o intelecto (a cabeça), os afetos (o coração) e a ação (as mãos). Uma educação que dê sentido à existência humana. Viver é con-viver (viver-com) e é bem mais que simplesmente existir.

A antropologia bíblica indica que o ser humano é feito à imagem e semelhança de Deus, e por isso, é pessoa, um ser de relações. Assim, a existência humana se apoia em três relações fundamentais: com Deus, com o próximo e com a terra (LS, #66). Destarte, o olhar que as juventudes apresentam sobre as imagens e experiências de Deus pode revelar um caminho de diálogo. A escuta é um elemento fundamental neste processo relacional de conhecimento, o Deus bíblico é um Deus que escuta o clamor do seu povo e vê seu sofrimento (Ex 3:9-10). É um Deus atento.

A pesquisa é esse mecanismo que nos ajuda a ter o olhar e a escuta atentos, e por isso torna-se um instrumento eficiente quando bem elaborado, estruturado e aplicado.

Posto isto, vamos direto ao assunto Deus e religião. Nas pesquisas realizadas, o assunto religião é o segundo item –após a identificação, perfil, etc do estudante– e tem sete subitens/perguntas na pesquisa de 2006: (1) “você acredita em?”, (2) “qual é a principal razão que te leva a crer?”, (3) “quem é Deus para você?”, (4) “em que momento você costuma sentir mais fortemente a presença de Deus?”, (5) “você participa de encontros ou atividades da sua religião? Com que frequência?”, (6) “qual a sua religião?”, (7) “qual a sua opinião sobre a Igreja Católica?”

Já na pesquisa de 2018 houve um acréscimo de mais três perguntas no tópico sobre religião: (1) “você participa de encontros ou atividades de outra/s religião/ões que não seja a sua? Com que frequência?”, (2) “qual é/ são esta/s religião/ões que você participa, além da sua?”, (3) “qual sua opinião sobre as religiões?”. Estas três últimas perguntas também constavam na pesquisa de 2006, entretanto estavam em um item à parte da religião, que levava o título de “Trânsito religioso/

Tolerância”. Uma das modificações para a segunda edição foi incorporá-las ao assunto religião e ao existencial humano.

Na primeira pergunta, sobre a crença, temos dezesseis opções: Deus / Jesus Cristo / Virgem Maria / Santos / Anjos / Espírito Santo / Espíritos de Luz / Duendes e gnomos (1ª pesquisa) –seres elementares da natureza (2ª pesquisa) / demônio / reencarnação / vidas passadas / entidades e orixás / vida após a morte / energias-aura / astrologia-horóscopo (1ª pesquisa) astrologia-tarô (2ª pesquisa) / NRA. Basicamente, foram mantidas todas as opções de resposta da pesquisa de 2006 com pequenas mudanças. Vejamos a tabela com as informações das pesquisas de 2006 e 2018.

**Tabela 2.**  
**Você acredita em ...?**

	2006		2018	
	Sim	Não	Sim	Não
Deus	81,69%	18,31%	67,20%	32,80%
Jesus Cristo	59,63%	40,27%	48,60%	51,40%
Virgem Maria	38,39%	61,61%	27,50%	72,50%
Santos	33,16%	66,82%	28,30%	71,70%
Anjos	37,99%	62,01%	35,20%	64,80%
Espírito Santo	41,55%	58,45%	35,70%	64,30%
Espírito de luz	22,01%	77,99%	36,20%	63,80%
Duendes e Gnomos/ seres elementares da natureza	5,17%	94,83%	26,20%	73,80%
Demônio	16,59%	83,41%	19,70%	80,30%
Reencarnação	30,56%	69,44%	30,20%	69,80%
Vidas Passadas	32,56%	67,44%	sem referência	
Entidades e Orixás	12,27%	87,73%	18,40%	81,60%
Vida após a morte	40,58%	59,42%	38,10%	61,90%
Energias - aura	27,09%	72,91%	36,60%	63,70%
Astrologia	21,98%	78,02%	23,70%	76,30%
NRA	10,56%	89,42%	14,90%	85,10%

Fonte: elaboração própria a partir de Fernandes (2010) e Gonzaga et. al (2020, p. 56).



Ao analisarmos o quadro de crenças podemos perceber que a equipe de elaboração optou por colocar crenças cristãs, não cristãs e alguns itens que tipificam uma espiritualidade Nova Era, ou *new-age* (Fernandes, 2010, p. 24). Havia a possibilidade de escolher mais de uma opção e assim seria possível marcar crenças cristãs e não cristãs ao mesmo tempo.

Numa tomada rápida, podemos perceber que ocorreram significativas mudanças, contudo a maior disparidade está no item duendes e gnomos / seres elementares da natureza. Em 12 anos, a crença nesses espíritos da natureza aumentou 21%. É possível que a mudança de nomenclatura possa ter gerado outro entendimento da questão para haver tamanha adição? É certo que hoje estamos com uma sensibilidade mais afluída para as questões da natureza, da ecologia, do meio ambiente; mas será que essa sensibilidade seria responsável por tão grande aumento de crença? Também é significativo o fato de hoje haver mais estudantes de diversas religiões; efetivamente, constata-se o aumento no percentual de adeptos das religiões orientais, do Candomblé e da Umbanda, dos evangélicos e dos sem-religião. É possível que o aumento da crença nos espíritos/elementais da natureza seja reflexo de uma maior espiritualidade e/ou sensibilidade com a natureza, e isso pode estar relacionado tanto pela emergência da questão ambiental quanto pela maior diversidade de credos dentro da universidade. Especificamente, as religiões de origem afro-brasileira realizam cultos na natureza, seja nos rios, praias ou campos. De qualquer forma, é muito intrigante que esta crença tenha tido um aumento tão expressivo.

Além da crença nos espíritos da natureza, a crença em espírito de luz –expressão utilizada na doutrina espírita– também teve aumento de 14%, embora o percentual de estudantes que se declaram espíritas tenha diminuído –de 7,8% em 2006 (Pedrosa-Pádua e Mello, p. 204) para 5,7% em 2018 (Gonzaga et al., p. 241). É possível que este crescimento esteja relacionado com o percentual dos estudantes que se declaram pertencentes a alguma das religiões afro-brasileiras, que em 2006 tinham menos de 1% (Pedrosa-Pádua e Mello, p. 204)

e em 2018 totalizaram 2,8% (Gonzaga et al., p. 241) dos estudantes. Contudo, o crescimento das religiões afro não justificaria este salto, é provável que os sem-religião, ou os adeptos de uma religiosidade new-age também compartilhem da mesma crença.

Como já apontado no bloco anterior, quem sofreu uma grande redução foi a Igreja Católica –50,3% se declaravam católicos em 2006, já em 2018, esse número é 28,8%. Dado que também se reflete na doutrina católica com o decréscimo da crença na Virgem Maria –27,5% em 2018 e 38,39% em 2006 (Pedrosa-Pádua e Mello, p. 202)–, nos santos –28,3% em 2018 (Gonzaga et al., p. 220) e 33,18% em 2006 (Pedrosa-Pádua e Mello, p. 202)–, e por tabela, o Espírito Santo –35,7% (Gonzaga et al., p. 221) contra 41,55% em 2006 (Pedrosa-Pádua e Mello, p. 202).

Em compensação, os sem-religião, que eram 22,9% em 2006 (Pedrosa-Pádua e Mello, p. 204), conquistaram o pódio em 2018, são 40,7% (Gonzaga et al., p. 241). E aqui, surge uma questão: nos que se declaram sem-religião encontram-se ateus, agnósticos e os que creem, mas não são adeptos de nenhuma religião. No sentido prospectivo, é pertinente que possamos identificar e distinguir estes três tipos na terceira edição da pesquisa com as juventudes.

Também é fundamental que ao delinear/traçar uma terceira edição da pesquisa possamos considerar algumas colocações que os estudantes fizeram e assim, elaborar e propor uma nova disposição de itens e/ou o modo de formulá-los. Citamos como exemplo a opção de “crer em Jesus Cristo”. O que significa crer em Jesus Cristo? Significa crer na fórmula do Credo Niceno-Constantinopolitano? Significa crer que Jesus existiu? Significa crer que Jesus é Deus encarnado? Significa crer que Jesus é um ser iluminado, um Avatar, ou um grande mestre da humanidade? Algumas respostas dos alunos referentes a Jesus Cristo revelam que há um grande arco de compreensão da pessoa de Jesus que se há de considerar na formulação da questão: “acho a mensagem de Jesus Cristo, enquanto homem, sublime” (Gonzaga et al., 2020, p. 223), “eu acredito na existência de Jesus enquanto figura histórica” (p. 224), “só acredito que Jesus existiu pois acho que é uma figura histórica, não religiosa” (p. 229).

Há que considerar que Jesus Cristo é uma figura pública, que ultrapassou os limites doutrinários das igrejas. Jesus não é propriedade do cristianismo nem das igrejas. Se realmente queremos nos envolver e *primeirrear* com os jovens, faz-se necessário destrinchar essa questão e especificar. Seguimos com uma sugestão:

Você crê que Jesus Cristo é: ( ) Filho de Deus/Deus encarnado; ( ) Um grande mestre da humanidade, assim como Buda; ( ) o visível do Deus invisível; ( ) Um homem comum com boas intenções / pessoa ética; ( ) um homem insensato; ( ) um revolucionário; ( ) um personagem inventado/não existiu; ( ) não tenho opinião formada; ( ) outro: \_\_\_\_.

Acreditamos que esta formulação possa oferecer mais especificidade à imagem que os estudantes têm da pessoa de Jesus Cristo. A pergunta cabe no momento: quem é Jesus para os estudantes que frequentam as escolas e universidades católicas?

Outro aspecto relevante que já apontamos no parágrafo acima, é a diferenciação dos sem-religião. Enfatizamos que isso é realmente pertinente para uma melhor distinção, pois nas respostas colhidas em 2018, foram inúmeros jovens que escreveram “ateu”, “ateísmo”, “agnosticismo”, “agnóstico” (Gonzaga et al., pp. 242, 229). É importante delimitar este percentual.

Além de analisarmos o tópico sobre as crenças, também despertou nossa atenção a questão sobre a imagem de Deus, que pelo olhar das juventudes é prioritariamente algo impessoal –uma “energia” em 36% das respostas (Gonzaga et al., p. 230). Nessa linha, também encontramos depoimentos de Deus como uma “força superior”, “força comum” e “força divina” (Gonzaga et al., pp. 242, 227).

O “Deus Amor” aparece em segundo lugar nesta tabela (18,8%) e em terceiro temos 2 itens com empate técnico: outras imagens de Deus que não as indicadas na tabela (13,7%) e a imagem de um pai que ama e se preocupa com as pessoas (13,5%). A pergunta “quem é Deus para você?” na pesquisa de 2018 apresentou as seguintes questões e percentuais:

**Tabela 3.**  
**Quem é Deus para você?**

A natureza	9,40%
O amor	18,80%
Um amigo pra todas as horas	3,10%
Um pai que ama e se preocupa com as pessoas	13,50%
Um ser poderoso que julga os pecados e virtudes humanas	2,30%
Uma energia	36,60%
Outro	13,70%

Fonte: Gonzaga et al., 2020, p. 230.

A imagem de Deus como natureza também teve maior percentual do que a imagem do Deus como amigo, ou do Deus como juiz poderoso. É coerente esta posição do “Deus natureza” quando percebemos a expressiva crença nos espíritos/elementais da natureza e pelo aumento do percentual dos adeptos das religiões afro-brasileiras, como observado anteriormente. Contudo, também se torna pertinente um maior entendimento –o “Deus natureza” é panteísta ou pananteísta? No “Deus natureza” está contida a compreensão dos Orixás como forças da natureza? Há respostas bem complexas que expressam Deus como energia + amor + manifestação em tudo e em todos: “acredito que Deus seja uma energia que se manifesta na forma do amor e que está presente na natureza como um todo e em todos os demais seres vivos (sem restringir apenas à raça humana) (Gonzaga et al., p. 231).

As análises das pesquisas renderam um livro cada, certamente os dados possuem pistas para muitas outras reflexões, mas sobretudo para se pensar a relação de integração entre a educação religiosa no ensino médio e a universidade católica.

## CONCLUSÃO: REPARTINDO EXPERIÊNCIAS

Nossa reflexão foi provocada pela convocação de Francisco para a adesão ao Pacto Educativo Global e, neste sentido, optamos por disponibilizar dados e uma pequena análise de duas pesquisas realizadas com as juventudes da PUC-Rio no espaço-tempo de doze anos. Contemplamos a questão relativa à pertença religiosa, à crença, imagem e experiência de Deus e pudemos observar algumas mudanças no sentir desta questão. Não pretendemos formular nenhuma tese, apenas levantamos algumas hipóteses que podem indicar tendências e que, havendo consolidação de novas pesquisas em outros anos, poderá ser mais bem avaliada. Acreditamos que podemos fortalecer uma aliança educativa quando disponibilizando informações, metodologias, espaços, referências e troca de experiências.

Nossa perspectiva é compartilhar uma experiência que consideramos bem-sucedida e que pode ser utilizada por outras instituições de educação religiosa. Ademais, trata-se, de certa forma, de um reflexo da realidade que se vive no âmbito da PUC-Rio, e pode servir de referência a outros estudos.

Observamos que existe uma imensa riqueza neste processo de escuta das juventudes, algo que está dentro dos princípios do Pacto Educativo Global, promovido pelo papa Francisco e que pode ser implementado no ensino médio e no fundamental (2018b).

Todo esse processo passa, necessariamente, por um comprometimento de todas as pessoas e instâncias –não esqueçamos das famílias– com a educação, daí a importância do pacto ser global.

Entendemos este decurso como uma travessia na qual estamos apenas no começo, mas que é inexoravelmente sem retorno, pois os horizontes começam a se ampliar na medida em que damos mais um passo –“Eis que farei uma coisa nova, e ela já vem despontando: não a percebeis?” (Is 43:19).

## REFERÊNCIAS

- Bauman, Z. (10 de março de 2017). O dom de Francisco. Artigo de Zygmunt Bauman. *IHU on-line*. <http://www.ihu.unisinos.br/565619>
- Bíblia de Jerusalém*. (2002). Ed. Paulus.
- Fernandes, S. R. A. (2010). Relatório analítico da pesquisa Perfil da juventude na PUC-Rio. In L. Pedrosa-Pádua; Z. De Mello (Orgs.), *Juventude, religião e ética. Reflexões teológico-pastorais sobre a pesquisa "Perfil da Juventude na PUC-Rio"*. Ed. PUC-Rio.
- Francisco. (2013). *Exortação apostólica Evangelii gaudium: sobre o Evangelho no mundo atual*. [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost\\_exhortations/documents/papa-francesco\\_esortazione-ap\\_20131124\\_evangelii-gaudium.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/apost_exhortations/documents/papa-francesco_esortazione-ap_20131124_evangelii-gaudium.html)
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si'. Sobre o cuidado da casa comum*. [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Francisco. (2018a). *Visita à Pontifícia Universidade Católica do Chile. Discurso do Santo Padre*. [https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/january/documents/papa-francesco\\_20180117\\_cile-santiago-pontuniversita.html/](https://www.vatican.va/content/francesco/pt/speeches/2018/january/documents/papa-francesco_20180117_cile-santiago-pontuniversita.html/)
- Francisco. (17 de dezembro de 2018b) Em vídeo, Papa afirma que a escuta é a chave para comunicar a fé. *Jesuitas Brasil*. <https://www.jesuitasbrasil.org.br/2018/12/07/em-video-papa-afirma-que-a-escuta-e-a-chave-para-comunicar-a-fe/>
- Francisco. (2019). *Mensagem do papa Francisco para o lançamento do pacto educativo*. [http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco\\_20190912\\_messaggio-patto-educativo.html](http://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/pont-messages/2019/documents/papa-francesco_20190912_messaggio-patto-educativo.html)

Gonzaga, W., Chaves, A. S. e Ismael, R. (Orgs.). (2020). *Perfil da juventude na PUC-Rio: reflexões sobre os impactos da pesquisa de 2018*. Ed. PUC-Rio. [http://www.editora.puc-rio.br/media/Perfil%20da%20Juventude%20na%20PUC-Rio\\_book\\_final.pdf](http://www.editora.puc-rio.br/media/Perfil%20da%20Juventude%20na%20PUC-Rio_book_final.pdf)

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (29 de junho de 2012). Censo 2010: número de católicos cai e aumenta o de evangélicos, espíritas e sem religião. *IBGE*. <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/14244-asi-censo-2010-numero-de-catolicos-cai-e-aumento-de-evangelicos-espíritas-e-sem-religiao>

Pedrosa-Pádua, L. e Mello, Z. de (Orgs.). (2010). *Juventude, religião e ética. Reflexões teológico-pastorais sobre a pesquisa “Perfil da Juventude na PUC-Rio”*. Ed. PUC-Rio.

Fecha de envío: 4 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2021



## **A EDUCAÇÃO ECOLÓGICA À LUZ DA *LAUDATO SI'* E SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS SABERES NA DIMENSÃO DO ENSINO RELIGIOSO**

### ***LA EDUCACIÓN ECOLÓGICA A LA LUZ DE LAUDATO SI' Y SU RELACIÓN CON OTROS SABERES EN LA DIMENSIÓN DE LA EDUCACIÓN RELIGIOSA***

### ***ECOLOGICAL EDUCATION IN THE LIGHT OF LAUDATO SI' AND ITS RELATIONSHIP WITH OTHER KNOWLEDGE IN THE DIMENSION OF RELIGIOUS EDUCATION***

Wagner Francisco de Sousa Carvalho<sup>1</sup>  
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

#### **RESUMO**

O presente artigo tem como objetivo desenvolver o que é a educação ecológica à luz da carta encíclica *Laudato si'*. Inicialmente, traça um itinerário educativo da *Gravissimum educationis*, passando pelos principais documentos do pontificado de papa Francisco para, enfim, delinear um mapa constitutivo com definição, elementos e âmbitos desta prática ecologicamente educativa. A proposta inspiradora é a necessidade de reconhecer novos agires sobre o atual estilo de vida escolhido pela sociedade, fazendo refletir que precisa superar a ambígua compreensão de como se houvessem duas crises separadas, a do homem e a ecológica, enquanto que na verdade existe uma única e complexa crise sócio-ambiental. O resultado é identificar a educação ecológica como novo paradigma da vida e sua relação com os outros saberes no processo do ensino religioso.

#### **PALAVRAS-CHAVES**

educação, ecologia, crise, humanidade, conversão

<sup>1</sup> padrewagner@hotmail.com



## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo desarrollar el concepto de educación ecológica a la luz de la encíclica *Laudato si'*. Inicialmente, bosqueja un itinerario educativo desde *Gravissimum educationis*, pasando por los principales documentos del pontificado del papa Francisco, y finalmente, trazando un mapa constitutivo con definición, elementos y alcances de la práctica educativa en ecología. La propuesta inspiradora es la necesidad de reconocer nuevas acciones sobre el estilo de vida actual elegido por la sociedad, haciéndonos reflexionar que se necesita superar la comprensión ambigua de que hay dos crisis separadas, la del hombre y la ecológica, cuando en realidad hay una sola compleja crisis socioambiental. Se concluye identificando la educación ecológica como un nuevo paradigma de vida y su relación con otros saberes en el proceso de la enseñanza religiosa.

## PALABRAS CLAVE

educación, ecología, crisis, humanidad, conversión

## ABSTRACT

This article aims to develop what ecological education is in the light of the encyclical letter *Laudato si'*. Initially, it traces an educational itinerary of *Gravissimum educationis*, going through the main documents of the pontificate of pope Francis, and finally, outlining a constitutive map with definition, elements and scope of this ecologically educational practice. The inspiring proposal is the need to recognize new actions on the current lifestyle chosen by society, making us reflect that it needs to overcome the ambiguous understanding of as if there were two separate crises, man's and ecological, while in fact there is only one and a complex socio-environmental crisis. The result is to identify ecological education as a new paradigm of life and its relationship with other knowledge in the process of religious teaching.

## KEYWORDS

education, ecology, crisis, humanity, conversion

## INTRODUÇÃO

A *Laudato si'* (LS) escrita pelo papa Francisco é a primeira Encíclica a falar exclusivamente sobre o meio ambiente. Composta de seis capítulos, ela segue o método ver, julgar e agir, estando, pois, nesta última a perspectiva da educação e da espiritualidade ecológicas. Na compreensão do Pontífice elas são como que duas asas que levam o homem a uma mudança radical, capazes de criar novos estilos de vida e uma nova aliança da humanidade com o meio ambiente (LS, #202-221).

Para compreendermos, porém, esta proposta precisamos dar um passo atrás e entendermos o que é a educação para o papa Francisco e, mais: se faz obrigatório dar um passo ainda mais atrás ao Concílio Vaticano II, quando, pela primeira vez na história da Igreja houve um Concílio que além de se ater a realidade eclesial, preocupou-se com a dimensão social, política, bem como, se interessou diretamente pela educação, das suas repercussões na pessoa e na sociedade, convidando e colocando no centro o homem na sua integralidade, sem inúteis separações entre espiritual e material, natural e sobrenatural.

A *Gravissimum educationis*, declaração que fala sobre a Educação Cristã, fruto deste Concílio, no número 1 descreve o direito inalienável de todos os homens de receberem uma educação, e no número seguinte que todos os cristãos, uma vez feitos nova criatura mediante a regeneração pela água e pelo Espírito Santo, se chamam e são de fato filhos de Deus, têm direito à educação cristã. Continua ainda no número 3, na orientação da missão dos pais, instruindo-os no dever de criar um ambiente de tal modo animado pelo amor e pela piedade para com Deus e para com os homens que favoreça a completa educação pessoal e social dos filhos.

Este Espírito educativo na família é retomado pelo papa Francisco quando menciona a “tarefa dos pais [de] inclui uma educação da vontade e um desenvolvimento de hábitos bons e tendências afetivas para o bem. Isto implica, segundo o pontífice, que se apresentem como desejáveis os comportamentos a aprender e as tendências a fazer

maturar um diálogo educativo que integre a sensibilidade” (*Amoris laetitia*, #277). Conclui: “é necessária a educação da emotividade e do instinto e, para isso, às vezes torna-se indispensável impormos algum limite” (*AL*, #148). Por essa razão “torna-se necessária uma evangelização que ilumine os novos modos de se relacionar com Deus, com os outros e com o ambiente, e que suscite os valores fundamentais” (*Evangelii gaudium*, #74).

Neste sentido, a proposta da educação ecológica concentra-se na pessoa e não nos sistemas e modelos educativos existentes, mas no próprio ser humano, como sujeito ativo e capaz de mudar superando a si mesmo, regenerando-se. Desta concepção o Papa segue a sua atenção necessária para os vários âmbitos nos quais são possíveis desenvolvê-la: “a escola, a família, os meios de comunicação, a catequese, a Igreja Católica, a comunidade cristã [...] nossos seminários, casas religiosas de formação, e outros” (*LS*, #213). Aqui apresentaremos a contribuição da educação ecológica no âmbito da Educação Religiosa Escolar, propondo uma reflexão interdisciplinar e holística, com outras palavras, uma intuição cosmoteândrica. Passamos agora ao conceito que, imediatamente é sucedido pelos seus elementos e, finalmente os lugares mencionados.

## EDUCAR PARA UMA ECOLOGIA INTEGRAL

Antes de tudo convém ratificar que a ecologia integral proposta por Francisco na *LS* corresponde a nossa ação holística na relação com Deus, com o outro e com o meio ambiente, a casa comum. É uma ecologia, portanto, integrativa e conexas com a realidade. A educação ecológica, por sua vez, é um instrumento que conscientiza sobre o dever de cuidar da criação e dos outros tendo como ponto de partida as pequenas ações diárias, que uma vez, motivadas e repetidas dão formas a um novo estilo de vida. Diz o Documento que ela é:

A atitude basilar de se autotranscender, rompendo com a consciência isolada e a autoreferencialidade, é a raiz que possibilita

todo o cuidado dos outros e do meio ambiente; e faz brotar a reação moral de ter em conta o impacto que possa provocar cada ação e decisão pessoal fora de si mesmo. Quando somos capazes de superar o individualismo, pode-se realmente desenvolver um estilo de vida alternativo e torna-se possível uma mudança relevante na sociedade (LS, #208).

Chamamos atenção para os termos usados como, autotranscender, raiz e superar. Com eles, o Papa insiste na necessidade do homem de elevar-se a cima do vulgar e superar-se numa atitude qualitativa de relacionar-se com os outros. Uma verdadeira educação ecológica o possibilita, portanto, a compreender e integrar suas ações pondo-as numa direção de cooperação e complementariedade. Tais termos iluminam um percurso que pode ser encontrado a partir dos quatro elementos evidenciados na LS como partes desta proposta: apontar para outro estilo de vida, educar para a aliança entre a humanidade e o ambiente, a conversão ecológica e o amor civil e político.

## **APONTAR PARA OUTRO ESTILO DE VIDA**

A educação ecológica não é uma educação puramente intelectual, acadêmica, é uma ação pessoal e consciente, como estilo de vida, que nasce do seu confronto com a realidade pessoal, social e ambiental. É um pensar global, mas com um agir local que causa também as mudanças globais e terminam repercutindo sobre a vida pessoal e social.

Esta iniciativa a nível individual é vista como uma resposta a constatação de que a humanidade precisa mudar. Hoje, diz papa Francisco, “falta consciência de uma origem comum, de uma recíproca pertença e de um futuro partilhado por todos. Esta consciência basilar permitiria o desenvolvimento de novas convicções, atitudes e estilos de vida” (LS, #202).

A educação para uma ecologia integral teria, pois, este objetivo de formar a pessoa a ser membro de uma cidadania ecológica na

qual fosse possível habilitar uma sólida e desinteressada virtude a um empenho constante nas pequenas ações cotidianas, isto é, contribuir para desenvolver a sua afinidade e sentimento pelo meio ambiente como uma extensão de sua moradia.

Neste caso, a educação teria como destinatário a pessoa, que uma vez consciente das gravidades presentes, e recebida adequada formação, tornaria ela, uma formadora da consciência social proporcionando uma interiorização do próprio agir e suas próprias consequências. Essa compreensão a retomaremos na discussão mais adiante sobre os lugares educativos.

## **EDUCAR PARA A ALIANÇA ENTRE A HUMANIDADE E O AMBIENTE**

Juntos à necessidade de criar novos estilos de vida, precisa-se educar o homem para esta nova aliança entre a humanidade e o ambiente como pontos deste projeto educativo ecológico. Segundo Francisco, tal projeto deve levar a uma consistência pacífica e um equilíbrio ecológico nos seus diferentes níveis a fim de recuperar a interioridade do homem em si mesmo, o mundo solidário, isto é, com o outro, o natural com os outros seres viventes e com Deus, o nível espiritual (LS, #210).

Tal concepção tem como ponto de partida a constatação de que a própria educação ambiental tem ampliado os seus objetivos, assim diz Francisco: “Se, no começo, ela estava muito centrada na informação científica e na concentração e prevenção dos riscos ambientais, agora tende a incluir, uma crítica dos mitos da modernidade baseados na razão instrumental (individualismo, progresso ilimitado, concorrência, consumismo, mercado sem regras)” (LS, #210).

Esta inclusão de novas interpretações da realidade põe a educação ecológica, portanto, numa dimensão interdisciplinar capaz de articular-se também num percurso polo dimensional, como via de recuperação

e integração dos equilíbrios ecológicos entre a humanidade e o meio ambiente.

Neste sentido, o primeiro passo antes de tudo, seria ajudar a restabelecer a ligação interrompida do homem com o mundo natural, iniciada a partir da visão dualista entre o homem e o resto da criação. Restabelecer esta aliança seria propor uma educação adequada para maturar novos hábitos do homem e não simplesmente limitar em dar-lhe mais informações. Nisso, papa Francisco pede que os “educadores sejam capazes de ordenar os itinerários pedagógicos de uma ética ecológica, de modo que ajudem efetivamente a crescer na solidariedade, na responsabilidade e no cuidado apoiado na compaixão” (LS, #210).

Em contrapartida, cabe ao homem responder tais propostas com pequenas atitudes, comportamento simples e concretas medidas de cuidado pelo mundo natural que é a nossa casa comum.

A educação na responsabilidade ambiental pode incentivar vários comportamentos que têm incidência direta e importante no cuidado do meio ambiente, tais como evitar o uso de plástico e papel, reduzir o consumo de água, diferenciar o lixo, cozinhar apenas aquilo que razoavelmente se poderá comer, tratar com desvelo os outros seres vivos, servir-se dos transportes públicos ou partilhar o mesmo veículo com várias pessoas, plantar árvores, apagar as luzes desnecessárias... Tudo isto faz parte duma criatividade generosa e dignificante, que põe a descoberto o melhor do ser humano (LS, #210).

A consequência dessas ações simples e diárias poderia ser a criação de uma *cidadania ecológica* (LS, #211) objetivando levar a todos um maior sentido de solidariedade ao interno da sociedade, de modo especial, com os membros mais vulneráveis da nossa casa comum. Fosse, então, o segundo nível da educação ecológica, o social, tão dilacerado hoje pela insustentabilidade do sistema econômico. Tal sistema, forma sem dúvidas, uma das causas alienantes da sociedade quer pelo seu implacável domínio, quer pelo seu desfrute da natureza e da própria comunidade humana. Resta agora uma encruzilhada:

ou a sociedade escolhe um modo mais sustentável para se viver no planeta ou enfrentar as consequências que são incompatíveis com a sua natureza deste mesmo poder econômico.

A saída é fortalecer algumas iniciativas já presentes, sobretudo entre os jovens, nos quais se pode ver uma nova sensibilidade ecológica e um espírito generoso e de modo admirável a luta pela defesa do meio ambiente (LS, #209). Educar para uma nova aliança entre a humanidade e a nossa casa comum, seria, portanto, fortalecer estes sinais de bondade e solidariedade, criando assim, uma sociedade de amor com novas qualidades de vida.

Mas, este passo de aproveitar responsabilmente melhor a vida e, aquilo presente no mundo não satisfazem plenamente o homem se a sua educação recebida não o conduz a dar um “salto para o Mistério” (LS, #210). Ficaria, pois um vazio espiritual se ele apenas se preocupasse em restabelecer o seu interior, sua aliança com o outro, com o criado, mas se não valorizasse o seu mundo espiritual. Talvez, a crise ecológica contemporânea seja esta revelação também do esquecimento da verdade mais profunda, isto é, que o mundo físico é sobretudo a criação de Deus e é permeado da presença divina. Neste aspecto, podemos afirmar que a crise ecológica é um sintoma da profunda crise espiritual e religiosa causada pela fratura da nossa relação com o Criador.

A missão da educação ecológica para se tornar completa é, por conseguinte, insistir na tomada de consciência que todos devem ter da presença de Deus no mundo natural e na vida das pessoas. Isso significa dizer que a Igreja tem um papel importante em formar as consciências dos seus fiéis para uma educação austera e responsável com os mais pobres e pelo meio ambiente, bem como, de oferecer uma espiritualidade baseada na percepção fundamental da natureza e dos valores que os devem ser reconhecidos.

Não fica dúvidas, deste modo, que a educação ecológica proposta pela LS, tem como eixo transversal a própria pessoa. É com ela, por ela e nela que a educação se inicia, se desenvolve e alcança seu fim. Somente a pessoa tem a capacidade de sair do seu mundo pragmático

e admirar a beleza das coisas criadas por Deus, renovar seu sentimento pela solidariedade com o outro e tornar ao seu próprio mundo com a experiência de que vale a pena a passagem por este mundo.

## **A CONVERSÃO ECOLÓGICA**

Entre as inúmeras experiências que as pessoas fazem ao longo da vida, tanto em nível pessoal como comunitária, tem a religiosa que, impulsionadas pelas palavras do Evangelho nasce a disposição de tomar novas decisões e refazê-las interiormente a cada dia para prosseguir e fortalecer a sua união com o Criador. Quando, por vários motivos, perde este fio condutor, “este elá”, esfria o amor inicial e a paixão pelo outro e conseqüentemente por Deus e pela criação.

A proposta da conversão ecológica tem esta finalidade de recompor o itinerário espiritual a partir “das convicções da nossa fé e das conseqüências daquilo que o Evangelho nos ensina a pensar, sentir e viver” (LS, #216). Não se trata tanto de ideias ou retiros a partir da criação, mas motivar-nos a partir do criado, essa paixão pelo cuidado do mundo.

Da nossa parte, isso exige a revisão de vida para reconhecer em que modo ofendemos a criação de Deus com as nossas ações. Com outras palavras “devemos fazer a experiência de uma conversão, de uma mudança do coração” (LS, #218), para não sermos cristãos comprometidos e até piedosos na vida de fé se ao mesmo tempo, mantemos distantes das preocupações com o meio ambiente ou passivos em não se esforçarem para mudar seus hábitos prejudiciais ao mesmo.

A conversão ecológica supõe então, a nossa capacidade de reconhecermos que somos seres relacionais, ao ponto que, enquanto fazemos uma experiência de relação interior consigo mesmo, é ao mesmo tempo, uma relação intersubjetiva, comunitária, social e cósmica. Portanto, essas relações, apesar de vividas pelos mesmos sujeitos, se distinguem umas das outras. É uma vez que cada uma



delas constitui uma relação específica, necessitamos acolhê-las e reconhecê-las respeitando a especificidade de cada uma delas.

Esta compreensão holística que tudo é relação e todos os seres são interligados (LS, #92,115,120) faz entender que a conversão ecológica é sobretudo a nível pessoal, mas que instiga também uma conversão comunitária como forma de unir as forças para manter a mesma unidade no agir diante das problemáticas sociais e ecológicas.

Esta última, a conversão ecológica comunitária, estimula que a situação na qual o mundo se encontra não pode ser solucionada por atitudes de indivíduos isolados, mas que comportem várias atitudes coletivas a fim de ativar um cuidado generoso e cheio de ternura. Como exemplo, Francisco usa três atitudes que visibilizam bem essas ações fundamentais (LS, #220). A primeira é o crescente sentimento de gratidão e de gratuidade frente ao dom da criação advindo do Pai reconhecendo-a como dom recebido que sai das suas mãos abertas. Rezar antes e depois das refeições, afirma o Pontífice, já é uma forma de recuperar essa gratuidade como virtude.

Uma expressão desta atitude é parar a agradecer a Deus antes e depois das refeições. Proponho aos crentes que retomem este hábito importante e o vivam profundamente. Este momento da bênção da mesa, embora muito breve, recorda-nos que a nossa vida depende de Deus, fortalece o nosso sentido de gratidão pelos dons da criação, dá graças por aqueles que com o seu trabalho fornecem estes bens, e reforça a solidariedade com os mais necessitados. (LS, #227)

A segunda atitude é o aumento da experiência de comunhão com os homens e com toda a criação, isto é, ampliar a consciência amorosa para formar uma grande comunhão universal que perpassa toda a criação culminando definitivamente com Deus. Portanto, não há motivo algum para o ser humano dominar tiranicamente sobre a criatura, mas “a vocação da humanidade é aquela de acompanhar com amor toda a criação no seu caminho escatológico” (Kureetthadam, 2016, p. 90).

E, por fim, a atuação, cada vez mais entusiasmada e criativa, na resolução dos dramas presentes no mundo de hoje. A relação de qualidade superior do homem às demais criaturas não justifica um domínio pessoal e irresponsável, pelo contrário, lhe impõe a grave responsabilidade de cuidar e gerar uma nova cidadania ecológica. Por isso se torna pertinente o convite à conversão ecológica, individual e comunitária, deixada pelo papa Francisco na Encíclica:

Convido todos os cristãos a explicitar esta dimensão da sua conversão, permitindo que a força e a luz da graça recebida se estendam também à relação com as outras criaturas e com o mundo que os rodeia, e suscite aquela sublime fraternidade com a criação inteira que viveu, de maneira tão elucidativa, São Francisco de Assis. (LS, #221)

Em suma, se a conversão ecológica invoca esta mudança de comportamento pessoal e comunitário que se transforma depois numa experiência de comunhão universal com tudo o que existe, ela também se torna a via sublime por meio da qual se possa viver uma fraternidade universal.

## AMOR CIVIL E POLÍTICO

O quarto e último elemento da educação ecológica que gostaríamos de destacar é o amor civil e político manifestado por meio de ações comunitárias e marcado pela sensibilidade à fragilidade do outro e da criação.

É necessário, diz Francisco, “voltar a sentir que precisamos do outro, que temos uma responsabilidade para com os outros e o mundo, que vale a pena sermos bons e honestos” (LS, #229). Este retorno aos elementos essenciais de uma harmoniosa convivência certamente ajuda a eliminar do nosso meio as competições de uns com os outros e a gerar um amor fraterno capaz de ser gratuito e desinteressado.

Trata-se, pois de uma fraternidade universal, que se expressa na responsabilidade para com os outros e o mundo, em atitudes de

bondade e honestidade, sendo, pois, um paradoxo daquilo que a cultura hodierna prega como sendo valores. Este tempo é o momento oportuno para reconhecê-los como insignificantes na educação permanente e valiosa do homem contemporâneo e, deste modo, repropor que o egoísmo pode ser substituído pelo cuidado, o individualismo pela fraternidade e o descartável pelo insubstituível preço que as criaturas possuem em si mesmas. Portanto, como afirma (Figueira, 2012, p. 20) uma educação que se pretenda verdadeiramente ser educação –isto é, verdadeiramente orientada para a construção de pessoas humanas cuja identidade seja assumida em responsabilidade por si e pelos outros– dificilmente se poderá contentar com um paradigma patriarcal. Por isso, é que vão surgindo os contornos de um novo paradigma, não propriamente novo, mas com características que o tornam urgente na cultura contemporânea: é o paradigma que poderíamos denominar de alteridade.

Por isso, é reconhecido, diz Francisco citando Paulo VI, o ideal que a “Igreja propõe ao mundo de uma civilização do amor” (LS, #231), porque reforça que esta sociedade deve se transformar numa fraternidade com valores e atitudes novas de ser e viver, no qual o amor que une as pessoas seja o mesmo amor que unem os seus interesses sociais para um desenvolvimento autêntico. Para tanto, basta apenas colocarmos em prática uma palavra gentil ou qualquer gesto que semeia a paz e a amizade.

Assim sendo, nasce a cultura do cuidado como fruto da soma de amor com atitudes. Nesse contexto, o Papa destaca as ações comunitárias e de associações que intervêm em prol do bem comum, defendendo o meio ambiente natural e urbano e que buscam a construção de um mundo melhor. É evidente que nem todos são chamados a trabalhar diretamente na política, no entanto, não faltam pessoas que intervêm de forma criativa no desenvolvimento do bem comum.

Estes gestos de preocupar-se com os lugares públicos é a forma de recuperar e fazer surgir o novo rosto social da humanidade tão marcado pelos ideais exclusivistas do consumismo. Além disso, de fortalecer a identidade de um povo e de um lugar por meio da

preservação da sua história. Isso equivale afirmar também a proteção dos mais pobres que muitas vezes são esquecidos na memória daqueles que alimentam hoje uma cultura do descartável e do desprezível.

## LUGARES OU ÂMBITOS DA EDUCAÇÃO ECOLÓGICA

Depois de apresentar o que é a educação ecológica e seus quatro elementos, neste último ponto, propomos uma descrição dos lugares ou âmbitos para a sua prática. Dois fatores sobressaem: o primeiro são os próprios lugares e o segundo, responde a pergunta como aplicar tal educação, ou seja sua metodologia.

O papa Francisco quando apresenta a atual crise ecológica nos faz identificar que uma de suas causas está na raiz humana e, para superá-la precisar haver uma prática educativa em vários âmbitos da sociedade. Como havíamos acenado antes, tal prática corresponde a uma iniciativa pessoal, pois não se encontra num sistema preestabelecido e por isso exige, muito mais que intelectualidade, uma conversão e decisão de agir com um novo estilo de vida. Este novo modo, nasce da prática do dia a dia em que estamos inseridos e vivemos, como por exemplo, na família como destaque de onde se cultivam os primeiros hábitos e o amadurecimento pessoal:

Vários são os âmbitos educativos: a escola, a família, os meios de comunicação, a catequese, e outros. Uma boa educação escolar em tenra idade coloca sementes que podem produzir efeitos durante toda a vida. Mas, quero salientar a importância central da família, porque 'é o lugar onde a vida, dom de Deus, pode ser convenientemente acolhida e protegida contra os múltiplos ataques a que está exposta, e pode desenvolver-se segundo as exigências de um crescimento humano autêntico. Contra a denominada cultura da morte, a família constitui a sede da cultura da vida'. Na família, cultivam-se os primeiros hábitos de amor e cuidado da vida, como, por exemplo, o uso correto das coisas, a ordem e a limpeza, o respeito pelo ecossistema local e a proteção de todas as criaturas. A família é o lugar da formação integral, onde se

desenvolvem os distintos aspectos, intimamente relacionados entre si, do amadurecimento pessoal. Na família, aprende-se a pedir licença sem servilismo, a dizer “obrigado” como expressão duma sentida avaliação das coisas que recebemos, a dominar a agressividade ou a ganância, e a pedir desculpa quando fazemos algo de mal. Estes pequenos gestos de sincera cortesia ajudam a construir uma cultura da vida compartilhada e do respeito pelo que nos rodeia. (LS, #170,171)

De acordo com esses lugares, a pergunta agora que poderia ser feita seria: como aplicar uma educação ecológica nestes âmbitos? Na escola, por exemplo, é uma possibilidade no ensino religioso de contribuir de forma mais prática, para a constituição da educação e da cidadania ambiental por meio de mudança nos estilos de vida. Do ponto de vista didático, todas essas indicações feitas pelo Papa podem ajudar aos professores e demais educadores da área de ensino religioso a contribuírem para a formação de uma consciência e, acima de tudo, uma prática cotidiana de mudança de hábitos com o objetivo maior de preservar o meio ambiente.

No entanto, aqui se constitui, hoje, um desafio e uma implicação para a Educação Religiosa Escolar. Até pouco tempo atrás todas as éticas tinham como pressuposto que “o que tinha relevância ética era a relação direta do homem com o homem, incluindo a relação consigo mesmo” (Jonas, 1995, p. 29). A relação com o mundo externo, entendida como dominação, no sentido de técnica, isto é, de capacidade produtiva, não fazia, até então, parte da pauta ética. Ora, se a função da ética é proteger as vulnerabilidades é de necessária importância reconhecer, hoje, nas escolas e ensinos religiosos, que a natureza também é vulnerável e fomentar nos estudantes uma mudança de mentalidade. Neste sentido, a *Laudato si'* contribui como referimento teórico, pois a mesma, indica a noção não fragmentária da realidade e aponta para o ensino sistemático uma forma diferente de compreender a relação Homem-Mundo sem esquecer sua relação com Deus.

A intuição cosmoteândrica, apresentada por Raimon Panikkar, pode ser um roteiro para essa implicação: Para o autor, isso significa a

concepção totalmente integrada do “tecido sem costuras da realidade inteira” (1999, p. 26), que expressa aquela visão da realidade que compreende o divino, o humano e o cósmico. Assim sendo, a Realidade é trinitária e tem uma dimensão divina, uma dimensão humana e uma dimensão material. Suas “realidades” podem diferenciar-se, porém não se separar. Não existe nem monismo, nem dualismo, trata-se de uma relação a-dual e o ser humano faz parte dessa realidade.

Essa constatação remete a uma compreensão, necessidade e proposta de uma educação integral ofertada pela escola, capaz de auxiliar o homem e a mulher do nosso tempo a pensar com o coração aberto e agir com a consciência purificada. No fundo, essa situação configura a jornada educativa religiosa imprescindível: dar unidade ao humano dividido pelas experiências advindas dos amores feridos e da sensação de autonomia de Deus, enquanto essa se manifesta fragilizada, doentia, infantil e recompensada por espiritualidades vazias de uma verdadeira alteridade.

Já do ponto de vista da família a educação ecológica pode contribuir para os cultivos dos primeiros hábitos de amor e cuidado da vida, como, por exemplo, o uso correto das coisas, a ordem e a limpeza, o respeito pelo ecossistema local e a proteção de todas as criaturas. Na família, aprende-se a pedir licença sem servilismo, a dizer ‘obrigado’ como expressão duma sentida avaliação das coisas que recebemos, a dominar a agressividade ou a ganância, e a pedir desculpa quando fazemos algo de mal. Estes pequenos gestos de sincera cortesia ajudam a construir uma cultura da vida compartilhada e do respeito pelo que nos rodeia” (LS, #213).

Já a comunicação vista pela LS se pressupõe aquela dinamicidade que tudo está interligado. E é aqui que a própria encíclica vem em nosso socorro. Ao criticar o antropocentrismo, ou o seu contrário, o biocentrismo, Francisco diz esperar “o desenvolvimento de uma nova síntese, que ultrapasse as falsas dialéticas dos últimos séculos” (LS, #121). Cremos que outra falsa dialética é a que propõe uma divisão radical entre o humano e o tecnológico, como âmbitos opostos. Sendo um processo comunicacional, a cultura também deve ser entendida

“especialmente no seu sentido vivo, dinâmico e participativo” (LS, #143), envolvendo diversos agentes –humanos, sociais, tecnológicos, simbólicos– em uma ambiência complexa.

Por último, é interessante também assinalar como a dimensão catequética está ligada diretamente à questão da educação ecológica. No Brasil, por exemplo, várias Campanhas da fraternidade têm abordado temas relacionados com o meio ambiente. Em 2017, por exemplo, o tema foi Fraternidade: biomas brasileiros e defesa da vida’ e o lema ‘Cultivar e guardar a criação’. O seu texto base reflete, na segunda parte, sobre o conteúdo das catequeses de Jesus contendo os elementos da criação. Afirmam os Bispos: “Em suas parábolas, Jesus faz perceber que a criação contém em si explicações do agir de Deus (Mc 4:39) e de realidades relativas ao Reino dos Céus. [...] Na sua catequese, Jesus utiliza elementos da criação” (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, 2017, #73-89). Isso nos ajuda a entender como a catequese pode contribuir para uma cidadania ecológica e conseqüentemente, para salvar o nosso planeta.

## **A EDUCAÇÃO ECOLÓGICA COMO NOVO PROGRAMA DE VIDA E SUA RELAÇÃO COM OS OUTROS SABERES**

Se concentrarmos nossa reflexão sobre a educação ecológica apenas como uma maneira de dar respostas urgentes aos desafios atuais da contemporânea crise ecológica, estaríamos reduzindo ao máximo a proposta da LS, e conseqüentemente, eliminando o seu espírito holístico do qual ela é impregnada. No fundo, ela é mais do que uma oferta, é uma proposta de um novo programa de estilo de vida capaz de levar o homem à “sua capacidade de superar, voltar a escolher o bem e regenerar-se a fim de que ele possa olhar para si mesmo com honestidade, externar o próprio pesar e encetar caminhos novos rumo à verdadeira liberdade” (LS, #205).

Neste novo percurso, nada impedirá ao homem à sua abertura ao bem, a verdade e, assim ao novo estilo de vida sustentável. Prova

disso, é que se pode verificar que o próprio sistema econômico se rende às suas pressões quando o mesmo se decide lutar e pressioná-lo por meio dos movimentos consumidores, confirmando a hipótese segundo a qual, quando o homem, a sociedade, mudam seus hábitos, as empresas mudam também seus modelos de produção.

Daí a decisão firme do homem em apontar para este novo estilo ecológico de vida, caso contrário, permanecerá na mesma situação e não alcançará transformar nem o sentido ecológico da indústria nem da economia, tampouco, agir na atual situação que se encontra a nossa casa comum. Neste sentido, Moltmann, quando se perguntou sobre um estilo ecológico de vida no quadro de uma ética da terra, chegou à conclusão da necessidade de adotar um novo estilo alternativo de vida, porque o precedente vivido na sociedade industrial e capitalista foi a causa determinante da catástrofe ecológica. Segundo ele, uma nova cultura da moderação requer este comportamento honesto, um estilo simples de vida, autêntico e livre das propagandas persuasivas dos meios de comunicação e dos setores da economia (2011, p. 189).

Por isso, Francisco fala do desafio educativo, pois segundo ele o paradigma cultural hoje é condicionado pela técnica capaz de deixar o homem impotente em escolher um novo estilo de vida sem tê-la presente (LS, #108). Se é desafiante não significa dizer, porém, que é impossível. Basta desejar sair de si mesmo e caminhar em direção ao outro, reconhecendo o seu valor e o da criação, para que nasça uma nova aliança e novas mudanças na sociedade.

O papa Francisco na *Fratelli tutti* resume bem esta necessidade quando ele questiona: “que sucede quando não há a fraternidade conscientemente cultivada, quando não há uma vontade política de fraternidade, traduzida numa educação para a fraternidade, o diálogo, a descoberta da reciprocidade e enriquecimento mútuo como valores? Sucedem que a liberdade se atenua, predominando assim uma condição de solidão, de pura autonomia para pertencer a alguém ou a alguma coisa, ou apenas para possuir e desfrutar” (Fratelli tutti 103).



## CONCLUSÃO

Vimos que a proposta da educação ecológica, longe de ser um modismo, constitui um estilo de vida que deve ser assumido por todos. Pressupõe que o homem deve se reencantar pela criação, despertando o seu fascínio e orientando-se para a sacralidade da mesma, aprofundando com isso, seu temor e veneração, como forma de integrar o seu direito e o das outras coisas criadas num único modo de agir. Educar ecologicamente o homem, consiste nisso: despertá-lo que ele não tem o direito de ignorar a ordem e o dinamismo com as quais Deus criou toda a criação. Isso inclui quatro passos:

Primeiro, que ele enquanto ser ontológico, é um indivíduo diante das demais criaturas que goza de uma qualidade e, por esta razão, a única criatura que tem consciência da relação com o outro, com Deus e com a terra.

Segundo que a educação ecológica o ajudaria a restabelecer a ligação interrompida do homem com o mundo natural, iniciada, a partir da visão dualista entre ele e o resto da criação. Restabelecendo, pois esta aliança adequada para maturar os novos hábitos do homem e formar assim uma nova cidadania ecológica.

Terceiro passo é aquele que Francisco chamou de conversão ecológica, ou seja, uma mudança no coração supondo a nossa capacidade de reconhecermos que somos seres relacionais, ao ponto que, enquanto fazemos uma experiência de relação interior consigo mesmo, é ao mesmo tempo, uma relação intersubjetiva, comunitária, social e cósmica. Daí a necessidade de que a conversão pessoal se transforme depois em uma conversão comunitária. Diz Francisco: “não haverá uma ecologia sã e sustentável, capaz de transformar seja o que for, se não mudarem as pessoas, se não forem incentivadas a adotar outro estilo de vida, menos voraz, mais sereno, mais respeitador, menos ansioso, mais fraterno” (Querida Amazonia, #58).

E o último, o amor civil e político manifestado por meio de ações comunitárias pela sensibilidade à fragilidade do outro e da criação, tratando-se de uma fraternidade universal, que se expressa na

responsabilidade para com os outros e o mundo fazendo nascer uma cultura do cuidado como fruto da soma de amor com as atitudes.

## BIBLIOGRAFIA

- Concílio Vaticano II (1965). *Declaração Gravissimum educationis*. Paulus.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (2017). *Campanha da Fraternidade 2017. Texto base*. Edições CNBB.
- Figueira E. (2012). *Teologia e Educação: educar para a caridade e a solidariedade*. Paulinas.
- Francisco. (2013). *Exortação apostólica Evangelii gaudium: sobre o Evangelho no mundo atual*. Paulinas.
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si'*. Sobre o cuidado da casa comum. Libreria Editrice Vaticana.
- Francisco. (2016). *Exortação Amoris laetitia: sobre o amor na família*. Paulinas.
- Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti: sobre a fraternidade e a amizade social*. Paulinas.
- Francisco. (2020). *Exortação apostólica pós-sinodal Querida Amazônia*. Paulinas.
- Jonas, H. (1995). *El principio de responsabilidad*. Herder.
- Panikkar, R. (1999). *El mundanal silencio*. Martínez Roca.

Fecha de envío: 4 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 14 de octubre de 2021



## LA EDUCACIÓN RELIGIOSA ESCOLAR EN EL SISTEMA EDUCATIVO PÚBLICO DE COSTA RICA

### *SCHOOL RELIGIOUS EDUCATION IN THE PUBLIC EDUCATIONAL SYSTEM OF COSTA RICA*

Marco Antonio Fernández Picado<sup>1</sup>  
Universidad Católica de Costa Rica

#### RESUMEN

El presente artículo describe cómo la asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo costarricense, que es de naturaleza laica, puede contribuir para hacer práctico el Pacto Educativo Global en un mundo con diversidad religiosa y multicultural. Se inicia con una visión de la realidad en la que se revisa el origen histórico de la asignatura en Costa Rica, ya que evidentemente tiene particularidades que la distinguen de otros modelos de Educación Religiosa en el resto de los países donde se imparte dicha asignatura. Luego, se desarrollan algunos elementos descriptivos de la Educación Religiosa costarricense a partir de referentes teóricos. De manera conclusiva, se presentan consideraciones referidas a la Educación Religiosa laica costarricense y su consonancia con los principios del Pacto Educativo Global, que propone un lenguaje que reúna la mente, el corazón y las manos, y la posibilidad de que ella puede enriquecerse para seguir aportando a la formación del estudiantado desde una antropología cristiana abierta al diálogo ecuménico e interreligioso.

#### PALABRAS CLAVE

Educación Religiosa Escolar, Pacto Educativo Global, diálogo interreligioso

#### ABSTRACT

This article describes how the subject of Religious Education in the Costa Rican educational system, being secular in nature, can contribute to make practical the Global Compact on Education in a world with religious and

1 marcofernandez@ucatonica.ac.cr

multicultural diversity. It begins with a vision of reality where the historical origin of the subject in Costa Rica is expressed, since it obviously has particularities that distinguish it from other models of Religious Education in the rest of the countries where this subject is taught. Then some descriptive elements of Costa Rican Religious Education are developed based on some theoretical references. In a conclusive way, some considerations are presented that express that Costa Rican secular Religious Education is in line with the principles of the Global Compact on Education where the language of the mind, heart and hands is proposed, and can be enriched to continue contributing to the formation of the student body from a Christian anthropology open to ecumenical and interreligious dialogue.

**KEYWORDS**

School Religious Education, Global Compact on Education, interreligious dialogue

## INTRODUCCIÓN

En el contexto de la emergencia educativa que experimenta la sociedad global y local, según lo plantea el papa emérito Benedicto XVI (2008), al que se suma la crisis sanitaria a raíz de la pandemia provocada por el coronavirus conocido como SARS-CoV-2, es urgente replantear el concepto de Educación Religiosa en el marco estatal o laico, pero con sustrato cristiano desde la visión *ad gentes* del Concilio Euménico Vaticano II.

Si bien es cierto que en el marco de la Educación Católica la asignatura de enseñanza de la religión tiene sus características propias, es necesario visualizar que en varios países de Latinoamérica, e incluso de Europa, existe el curso de “Religión” en los sistemas educativos públicos, donde los responsables del estudiantado tienen la opción de escoger la Educación Religiosa según sus creencias (Organización de los Estados Americanos, 1969, Art. 26; Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, 1966, Art. 18 inciso 4). Sin embargo, por visiones economicistas, liberales, ideológicas, entre otras, se cuestiona la razón de impartir dicha asignatura, ya que se considera que la formación religiosa es propia de las comunidades de fe, como lo es el caso de las instituciones de educación católica.

A la luz del Pacto Educativo Global propuesto por SS el papa Francisco (2020), se hace necesario rediseñar la Educación Religiosa en el espacio público, a fin de que pueda ser un puente para la humanización o personalización de la educación en general, desde el lenguaje de la mente, el corazón y las manos.

El caso de Costa Rica es muy particular, en cuanto puede servir para visibilizar en el ámbito operativo la respuesta a la siguiente interrogante: ¿cómo la asignatura de Educación Religiosa, siendo de índole estatal y, por ende, laica, puede colaborar con la formación integral del estudiantado desde una antropología cristiana que procure la sana relación entre la fe y los diversos aspectos de la cultura?

Desde la visión dialógica de la Iglesia con las culturas, es necesario fortalecer la Educación Religiosa estatal para promocionar el bien común en el marco de la ecología integral, propuesta en la encíclica *Laudato si'* (cap. 4).

El presente ensayo trata de ver (describir) la realidad de la Educación Religiosa en la sociedad costarricense, la analiza (juzgar) desde los documentos eclesiales y, finalmente, se propone la acción de dicha asignatura en el sistema estatal, sin que pierda su identidad en medio de la diversidad.

## UNA MIRADA HISTÓRICA

La asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo costarricense tiene sus raíces en las materias de Doctrina e Historia Sagrada, que se impartían durante la colonia española y en los primeros años de la República de Costa Rica. Incluso con la creación de la diócesis de San José en 1851, se fundó la Universidad de Santo Tomás, que posteriormente se decretó como Universidad Pontificia de Santo Tomás. Poco tiempo después, por efectos de las ideas liberales anticlericales propias de fines del siglo XIX en América Latina, se clausuró la universidad y se impuso la enseñanza laica, eliminando la enseñanza de la Religión (Fernández, 2017).

El conflicto anticlerical por parte del Estado costarricense se mantuvo largo tiempo hasta que, en la década de 1940, el gobierno establece en el sistema educativo público la materia llamada entonces “Enseñanza de la Religión” para todos los grupos sin excepción; claro está, con el cuidado de dar la posibilidad a todos aquellos que quisieran eximirse de presentar una carta solicitando formalmente no recibir dicha materia (Ley n.º 21, 1940, Art. 1).

Para lograr un acuerdo o pacto nacional se dio una alianza política entre el gobierno republicano, en la persona del Dr. Rafael Ángel Calderón Guardia, con el partido Vanguardia Popular (de origen izquierdista), en la persona del líder político Manuel Mora Valverde,

y la Iglesia Católica, en la persona del arzobispo visionario Monseñor Víctor Manuel Sanabria Martínez.

Dicho acuerdo permitió una reforma social en la que, además de establecer la Enseñanza de la Religión, se crearon la Caja Costarricense de Seguro Social, de gran valor humano y muy efectiva especialmente en tiempos de pandemia, la Universidad de Costa Rica y el Código de Trabajo, que defiende los derechos de los trabajadores hasta el presente. Como se puede apreciar, es un acuerdo que incide en la vida política individual y social de toda la población y que fue enriquecida años después, a pesar de una breve revolución armada en 1948, con los aportes de principios socialdemócratas en la persona del político José Figueres Ferrer.

Ante un cambio social se requiere implementar un cambio educativo; por eso se establece la Enseñanza de la Religión con el fin de enriquecer la formación del estudiantado costarricense. De hecho, la legislación educativa costarricense está impregnada de una visión cristiana en relación con los valores universales propios de la visión de los Derechos Humanos (Ley n.º 2160, 1957, Art. 3 inciso c).

Es oportuno mencionar que, a pesar de la participación del arzobispo en dicha reforma social, cuando se propone la ley para establecer la Enseñanza de la Religión no se menciona que dicha asignatura sea exclusiva para la Iglesia Católica, sino que se plantea de manera universal. Prueba de ello es que cuando se expone la posibilidad de que los padres, madres o encargados legales soliciten la no participación de sus pupilos mediante una carta, no se indica que es para personas pertenecientes a otras comunidades de fe.

La Enseñanza de la Religión en el sistema educativo público costarricense no es un beneficio o privilegio que el Estado otorga a la Iglesia Católica, sino un servicio para nutrir la formación y enriquecer integralmente al estudiantado desde los valores éticos, estéticos y religiosos.

Ante la urgencia de implementar la ley 21 en el siguiente curso lectivo de 1941, la Iglesia Católica aportó personal en primaria, mediante catequistas formadas en la Escuela Catequística arquidiocesana (que

después se convirtió en el Instituto Pedagógico de Religión, del cual nacerá la actual Universidad Católica de Costa Rica), y para los pocos colegios de secundaria, se aportaron siete sacerdotes.

Además, inicialmente se contó con los contenidos de la Doctrina o Catequesis para los primeros programas de estudio oficiales. Con el pasar del tiempo, hubo cambios a nivel eclesial a raíz del Concilio Vaticano II, aunados con los avances en las ciencias de la educación; de este modo, la Iglesia Católica dejó madurar la enseñanza de la Religión estatal mediante nuevos programas de estudio que, en lugar del acento doctrinal, evolucionó a la relación entre la fe y la cultura.

Es así como, a partir de 1975, en consonancia con acuerdos internacionales políticos sobre Derechos Humanos, como el denominado “Pacto de San José” (OEA, 1969), la asignatura se denomina “Educación Religiosa”<sup>2</sup> (Fernández, 2017) y paulatinamente el Ministerio de Educación Pública asumió mediante una dependencia estatal denominada “Departamento de Educación Religiosa” las funciones de proponer al Consejo Superior de Educación (ente constitucional rector de la educación costarricense) los programas de estudio.

Por lo tanto, en Costa Rica no se imparte “Enseñanza de la Religión” (asociada exclusivamente a la Iglesia Católica), sino “Educación Religiosa”, que complementa desde los valores universales y los principios cristianos la formación plena de la persona del estudiante, respetando su confesionalidad dentro de un diálogo ecuménico e interreligioso, para una cultura de paz consigo mismo, con los demás, con su entorno ecológico y su Creador (Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, 2005a, b y c).

2 Desde la perspectiva estatal del Plan Nacional de Desarrollo, con el aporte de don Uladislao Gámez en educación, y la reflexión al interior de la Iglesia Católica sobre la enseñanza de la religión, es que se le cambia el nombre a la asignatura, durante la gestión del Lic. Daniel Oduber Quirós en el Decreto Ejecutivo n.º 5690-E de “Enseñanza de la Religión” a “Educación Religiosa”, en 1975.



## EDUCACIÓN RELIGIOSA ESTATAL Y PACTO EDUCATIVO GLOBAL

En medio de esta época de grandes cambios, y también de cambio de época, es urgente que los sistemas educativos en las distintas naciones redireccionen la finalidad de sus propuestas, para que más allá de instrucción o capacitación para nuevos profesionales o mano de obra calificada para el mercado laboral, la educación retome su visión trascendente, que pueda ayudar a la búsqueda de significado (Benedicto XVI, 2010) ante las distintas situaciones de la vida humana.

Ante los nuevos escenarios provocados por la pandemia en todos los campos de la sociedad, la asignatura de Educación Religiosa puede aportar desde una visión humanista enriquecida con la antropología cristiana, los tres lenguajes propuestos por el papa Francisco: la mente, el corazón y las manos (2019).

Actualmente la propuesta curricular de la asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo costarricense desarrolla los tres lenguajes según un conjunto de Aprendizajes Esperados, entendidos como la fusión de los aprendizajes de objetivos y contenidos conceptuales de los programas de estudio (Ministerio de Educación Pública, 2005a, b y c), con las habilidades propuestas por la política curricular vigente.

En cuanto a la metodología utilizada para su desarrollo pedagógico, parte con la mirada, el ver la realidad con el lenguaje de la mente, para luego reflexionar o discernir desde el corazón, y finalmente llevar al actuar en la vida cotidiana, con el lenguaje de las manos. Como se puede apreciar, la Educación Religiosa estatal puede ser un puente entre la dimensión de los saberes de las culturas, con la dimensión religiosa, espiritual o trascendente de cada estudiante, sin importar su denominación congregacional.

Por ello, en Costa Rica, en medio de muchas crisis y cuestionamientos, el plan de estudios básico contempla la Educación Religiosa desde hace 80 años; de ahí que sea necesario reorientarla según las claves del Pacto Educativo, no para volver nostálgicamente al pasado, cuando se impartía Doctrina Católica, sino para salir al encuentro

con la diversidad cultural del mundo presente, claro está, sin perder la identidad.

En este sentido, de manera visionaria, en el documento *Educación, Iglesia y sociedad* del año 2002, la Conferencia Episcopal de Costa Rica clarifica la diferencia y complementariedad entre la Educación Religiosa y la catequesis. Además, señala la particularidad de la asignatura en el ámbito de la Escuela Católica y en el ámbito estatal o público, ya que no se limita solo al estudiantado católico, sino que la Educación Religiosa pública costarricense tiene una dimensión ecuménica y promueve el diálogo interreligioso (Comisión Nacional de Educación, 2002).

El camino histórico de la Educación Religiosa en Costa Rica ha hecho que la asignatura evolucionara a un modelo *sui generis*; si bien es cierto nació desde el seno de la Iglesia Católica, ahora es de naturaleza secular, en cuanto sus programas de estudio son aprobados por un ente estatal como el Consejo Superior de Educación y tiene un estamento dentro del Ministerio de Educación Pública, con personal capacitado en las ciencias de la educación, pero con especialidad en la asignatura. Cabe anotar que recientemente la Educación Religiosa costarricense se dividió en dos fases: la primera confesional para la Educación General Básica (de 1° a 9° año) y la segunda, más interreligiosa, para los estudiantes con mayor madurez de la Educación Diversificada (10° y 11° año) (Consejo Superior de Educación, 2017).

Sin embargo, esto no implica ningún tipo de segregación religiosa, sino que siempre se procura la sana convivencia dentro del respeto a la identidad confesional en la diversidad cultural o religiosa de la sociedad costarricense. Para ello las personas docentes de Educación Religiosa deben seguir las indicaciones del programa de estudio de la asignatura, de tal manera que se vean temas comunes desde el contexto del estudiantado.

La asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo público costarricense responde a una visión antropológica cristiana (Ministerio de Educación Pública, 2005a, b y c), en la cual se

desarrolla gradualmente, a lo largo de la Educación General Básica y la Educación Diversificada, la formación integral de los estudiantes según los siguientes ejes temáticos:

- Persona y dignidad: vivencia de los Derechos Humanos.
- La vida familiar: escuela del más rico humanismo.
- Valor trascendente de la sexualidad: educación para la salud integral.
- Sentido trascendente del trabajo.
- La relación entre la fe, la ciencia y la tecnología.
- Ecología integral: cultura ambiental para el desarrollo sostenible.
- Persona y mensaje universal de Jesús: cultura de paz.
- La comunidad de fe: civilización del amor.

Como se puede apreciar, se trascienden elementos específicos o doctrinales y, desde los principios cristianos en la etapa confesional, se profundizan dichas temáticas a la luz de la fe y documentos magisteriales. En el caso de la etapa interreligiosa, se trabajan los mismos temas, pero desde diversas fuentes bibliográficas para marcar el acento intercultural.

Recientemente el Departamento de Educación Religiosa está elaborando los nuevos programas de estudio en medio de críticas de distintos sectores que abogan por la eliminación de la asignatura, y otros que la consideran que es un privilegio de la Iglesia Católica. Por ello, es necesario enriquecer la propuesta de los nuevos programas con los aportes del Pacto Educativo Global a fin de desarrollar la pedagogía de la ternura, con los lenguajes de la mente (saberes conceptuales) del corazón (saber ser) y de las manos (saber hacer), con el propósito de heredar a las nuevas generaciones una casa común más fraterna y solidaria, con más calor de hogar.

## CONCLUSIONES

Una vez expuestas las ideas acerca de la Educación Religiosa, propongo algunas conclusiones en torno al problema planteado a manera de pregunta en la sección introductoria. La asignatura de Educación Religiosa, siendo de índole estatal y, por ende, laica, como en el caso del sistema educativo costarricense, colabora con la formación integral del estudiantado desde una antropología cristiana que favorezca la sana relación entre la fe y los diversos aspectos de la cultura.

La Educación Religiosa en la Escuela Católica cumple una función específica para profundizar el mensaje revelado, pero en el sistema público, como lo señala el *Directorio General para la Catequesis* (1997), “tendrá un carácter más ecuménico y de conocimiento interreligioso común” (#74). En este sentido, la Educación Religiosa pública costarricense ha logrado nacer del aporte de la Iglesia Católica, pero no se limita ni se circunscribe a su feligresía. Este proceso se puede comparar con el surgimiento de las universidades en Europa, que nacen del corazón de la Iglesia, para colaborar con la construcción de las personas y las sociedades, pero con el transcurrir del tiempo se asumen en la sociedad civil. De manera similar, en Costa Rica la asignatura dependió del aporte de la Iglesia Católica, pero ahora desde su naturaleza secular sirve de puente entre el humanismo y la antropología cristiana.

Reorientar la Educación Religiosa, en esta nueva coyuntura del Pacto Educativo Global, lejos de ser una amenaza para la Iglesia Católica representa una oportunidad de salir al encuentro de las culturas para reconocer las semillas del Verbo presentes en ellas, como lo evidencia los siguientes aspectos:

- La Educación Religiosa en Costa Rica nace de un pacto social que impactó la vida de todo un país; por lo tanto, la Educación Religiosa debe innovar y rediseñarse para aportar al Pacto Educativo Global una manera de incidir en los sistemas educativos públicos donde se imparte dicha asignatura.

- Una oportunidad de la Educación Religiosa estatal es que permite la participación del laicado preparado y cualificado para tender puentes con otras creencias o cosmovisiones, y buscar juntos soluciones a las problemáticas educativas de cada país.
- En Costa Rica, el Departamento de Educación Religiosa mantiene vínculos de comunicación con las distintas comunidades religiosas, entre ellas la Conferencia Episcopal de Costa Rica, a las que se les presentó la propuesta de los nuevos programas de estudio para que brindaran sus observaciones.
- Asimismo, cabe anotar que actualmente en Costa Rica hay experiencias significativas que muestran que en instituciones públicas la totalidad o la gran mayoría de los estudiantes reciben las clases de Educación Religiosa, sin distinción de creencias, en gran medida por la excelente labor de los docentes, que no solo hacen atractiva la asignatura, sino significativa, con incidencia existencial en la vida del estudiantado.

Una Educación Religiosa laica no es una utopía; en Costa Rica es una realidad que se construye progresivamente y que se puede compartir a través de la Academia de Líderes Católicos, máxime en el marco del 80 aniversario desde que comenzara a impartirse la Educación Religiosa en el sistema educativo costarricense.

En medio de una sociedad secularizada en la que el relativismo y la “cultura del descarte” provocan una crisis existencial en que la violencia y la corrupción desaniman a las nuevas generaciones, es necesario utilizar creativamente el espacio de las lecciones de Educación Religiosa para transmitir esperanza, alegría, entusiasmo por vivir a partir de la contemplación del misterio, ver más allá de las apariencias, mirar hacia delante con valentía y esperanza, para buscar juntos la justicia, la paz, la belleza, la armonía (Francisco, 2020), en resumen, la hermandad de la humanidad.

Podemos finalizar señalando que la Educación Religiosa costarricense, con la nueva propuesta de programas de estudio, tiene la oportunidad

de asumir el llamado al Pacto Educativo Global desde la pedagogía de la ternura, para que podamos escuchar empáticamente el dolor de las nuevas generaciones y ayudarles efectiva, pero más afectivamente, a buscar desde la libertad las respuestas a las grandes interrogantes de la vida, incluyendo el sentido del sufrimiento y de la muerte; una Educación Religiosa pública que respete la confesionalidad, pero que eduque para la sana convivencia multicultural e interreligiosa desde el respeto a la libertad de conciencia, pensamiento y religión.

Desde el enfoque educativo del Diseño Universal para el Aprendizaje, en el que se busca llegar a todo el estudiantado sin ninguna diferencia, mediante una mirada cercana a la propuesta del mensaje universal del cristianismo, sin imposiciones o proselitismo, es hora de compartir la esperanza y la alegría con todos los creyentes y no creyentes, para heredar un mundo más humano a las próximas generaciones de nuestra “casa común”.

No se trata de una utopía educativa lejana o idealista; ya existe una experiencia desde hace 80 años, la cual puede mejorarse, como lo es la asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo costarricense. Dicha asignatura debe nutrirse de las propuestas del Pacto Educativo para que siga impactando de manera positiva y afectiva la vida del estudiantado no solo en Costa Rica, sino de nuestra aldea global, para bien de creyentes y no creyentes, a fin de que en lugar de muros construyamos puentes entre las personas adultas y jóvenes para heredar un mundo mejor a las próximas generaciones.

## BIBLIOGRAFÍA

Asamblea Legislativa de la Republica de Costa Rica. (1957). Ley n.º 2160. Ley Fundamental de Educación. *La Gaceta Diario Oficial* n.º 223, 2 de octubre de 1957.

Asamblea Legislativa de la Republica de Costa Rica. Ley n.º 21, 1940. Enseñanza de Religión en las Escuelas. 10 de noviembre de 1940.

- Benedicto XVI. (2008). *Mensaje a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html)
- Benedicto XVI. (2010). *Discurso en la Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana*. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2010/may/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20100527\\_cei.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2010/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20100527_cei.html)
- Comisión Nacional de Educación. (2002). *Educación, Iglesia y sociedad: para el desarrollo humano y social en el inicio del nuevo milenio*. Editorama.
- Congregación para el Clero. (1997). *Directorio General para la Catequesis*. Libreria Editrice Vaticana.
- Consejo Superior de Educación, República de Costa Rica. (2017). *Acuerdo 02-24-2017*. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/archivos/acuerdo\\_cse\\_02-24-2017\\_etapas\\_programas\\_er.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/archivos/acuerdo_cse_02-24-2017_etapas_programas_er.pdf)
- Fernández P., M. A., (2017). Hacia una visión histórica de la asignatura de Educación Religiosa en Costa Rica. *Conexiones*, 9(2), 4-14. <https://mep.go.cr/sites/default/files/2revistaconexiones2017.pdf>
- Francisco. (2015) *Laudato si'*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_encyclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_encyclica-laudato-si.html)
- Francisco. (2019). *Discurso a los participantes en el foro anual Nuevas fronteras para líderes universitarios de la Federación Internacional de Universidades Católicas*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2019/november/documents/papa-francesco\\_20191104\\_dirigenti-universita.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2019/november/documents/papa-francesco_20191104_dirigenti-universita.html)

- Francisco. (2020). *Videomensaje del Santo Padre con ocasión del encuentro promovido y organizado por la Congregación para la Educación Católica: “Global Compact on Education. Together to Look Beyond”*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco\\_20201015\\_videomessaggio-global-compact.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html)
- Ministerio de Educación Pública. (2005a). *Programas de Estudio 2005 (Educación Religiosa 1 ciclo)*. Imprenta Nacional Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/educreligiosa1ciclo-2005.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2005b). *Programas de Estudio 2005 (Educación Religiosa 2 ciclo)*. Imprenta Nacional Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/educreligiosa2ciclo-2005.pdf>
- Ministerio de Educación Pública. (2005c). *Programas de Estudio 2005 (Educación Religiosa 3 ciclo)*. Imprenta Nacional Costa Rica. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/programadeestudio/programas/educreligiosa3ciclo-2005.pdf>
- Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. (1966). *Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos*. ONU. <https://www.ohchr.org/sp/professionalinterest/pages/ccpr.aspx>
- Organización de los Estados Americanos (OEA). (1969). *Convención Americana sobre Derechos Humanos (Pacto de San José)*. [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_B-32\\_Convencion\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)

Fecha de envío: 5 de octubre de 2021

Fecha de aceptación: 8 de octubre de 2021





## AGRADECIMIENTOS

*Revista de Educación Religiosa* logra ofrecer al público cualificados artículos en parte gracias al servicio que realizan algunos expertos, tantos nacionales como extranjeros, por medio de sus evaluaciones. Para este n.º 3 del volumen II, agradecemos la opinión crítica de:

- Dra. Lorena Basualto Porra, Universidad Católica Silva Henríquez, Chile;
- Mg. Daniel Morales Figueroa, Dpto. Arquidiocesano de Catequesis de Santiago, Chile;
- Mg. Mónica Hernández del Campo, Universidad Católica del Maule, Chile;
- Mg. Ricardo Nadales Díaz, Área Agentes Evangelizadores de la Conferencia Episcopal de Chile;
- Dra. Jessica Navarro Navarrete, Universidad Católica de Temuco, Chile;
- Dr. Abimar Oliveira de Moraes, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil;
- Dra. Alejandra Santana López, Pontificia Universidad Católica de Chile;
- Dr. José M. Siciliani, Universidad de La Salle, Colombia;
- Mg. Martha Nancy Vinasco Ortiz, Universidad Católica de Pereira, Colombia.



