



Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 2, 2024



finis
Universidad Finis Terrae
Instituto Escuela de la Fe

Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 2, 2024

Instituto de la Fe
Universidad Finis Terrae

EDITOR GENERAL

Mg. Javier Díaz Tejo 
Universidad Finis Terrae, Chile


CONSEJO EDITORIAL

Dr. Enrique García Ahumada, F.S.C. 
Instituto de los Hermanos de las Escuelas Cristianas, distrito Brasil-Chile

Dra. Carolina López Castillo, O.C.V.
Universidad Católica de Costa Rica / Universidad Nacional Autónoma de Costa Rica

Dra. Gladys Carmita Coronado Núñez
Universidad Politécnica Salesiana, Ecuador

Dr. Hosffman Ospino 
Boston College, Estados Unidos

Dra. Ángela Cadavid Vélez 
Universidad Católica de Pereira, Colombia

Dra. Francilaide de Queiroz Ronsi 
Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil

Dr. A. Ernesto Palafox 
Universidad Pontificia de México, México

EDITORES METODOLÓGICOS

Dra. Alejandra Santana López 
Universidad Gabriela Mistral, Chile

Dr. Javier F. A. Vega Ramírez 
Universidad Austral de Chile, Chile

COLABORACIONES

Editora técnica: Dra. Consuelo Salas Lamadrid

Corrección de estilo: Lc. Patricio Varetto Cabré y Mg. Elza Ferreira Da Cruz (portugués)

Diseño gráfico: Mg. Fabiola Hurtado Céspedes

ISSN: 2452-5936

Santiago de Chile, 2024

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



DOI 10.38123/RER.V3I2

Índice

Editorial Javier Díaz Tejo	7
Jesús de Nazaret y los marginados: claves, valores y principios inclusivos Isaac Moreno Sanz	9
A Dimensão Sociotransformadora na Catequese de Iniciação Luciano Tokarski	30
Trinidad, relación y persona en Joseph Ratzinger. Claves para una catequesis sobre el matrimonio Soledad Aravena-A.	45
Contribuciones de los estudios de la religión a la configuración de la identidad de la ERE Ciro Javier Moncada Guzmán, José María Siciliana Barraza	58
Inteligencia espiritual en población cesante: Experiencia didáctica mediada por la meditación Luis Alberto Maya García, Jhon Alexander Sánchez Hernández, Willmar de J. Acevedo Gómez	72
El desarrollo de la inteligencia espiritual en el nuevo paradigma de la ERE desde una educación por competencias Marcia Victoria Pocasangre Fonseca	90
Educación Religiosa Escolar: Experiencias transformadoras que construyen paz Kevin Giraldo Bedoya, Martha Vinasco Ortiz	112
Agradecimientos	131

Con este número *Revista de Educación Religiosa* cumple seis años de vida. Sin dudas, este ha sido un periodo muy rico en experiencias y aprendizajes para todos cuantos estamos involucrados con ella.

Entre tales asuntos, uno quizás no previsto es la confusión que aún genera en varias personas el nombre de la revista, en especial el enunciado “educación religiosa”. Esto sucede porque, acostumbrados a asociar ese término con ERE, no han sido pocos quienes se han sorprendido al descubrir que aquí se reciben artículos sobre catequesis, pastoral juvenil, sobre la educación religiosa que ocurre en el hogar, e incluso aportes de otras religiones. Mirado así, quizás nos hemos visto privados de excelentes contribuciones debido a que sus autores pudieron pensar que, no siendo sobre ERE, sus artículos no tenían cabida en esta publicación.

Esta no es la peor de las consecuencias, pero es suficiente como para suscitar la pregunta de si los expertos del área han discutido suficientemente acerca del término “educación religiosa”, sus fuentes, vínculos e implicaciones. Un modo de dilucidar esto es analizar qué es lo que las personas entienden cuando se refieren a *religión* o a *religiosa*.

El gran catequeta español Emilio Alberich (2003, pp. 79-80) lo sintetizó muy bien:

- A veces, a tales términos se les vincula exclusivamente con el mundo de la fe católica, con los sacramentos, la Biblia, el Credo, etcétera. En esta perspectiva, “educación religiosa” se entiende de modo equivalente a “educación de la fe” o, derechamente, a catequesis; por su parte, otro grupo, no menor, lo asocia con ERE.
- En otras ocasiones, los términos *religión* y *religiosa* se utilizan para referirse a una confesión en particular. En este caso, “educación religiosa” puede designar la socialización religiosa que cada confesión hace entre sus propios fieles.
- Finalmente, en otros casos, esos términos se vinculan con la dimensión más trascendente de la existencia humana, allá donde emergen los problemas radicales de creyentes y no creyentes (como el sentido de la existencia). Desde esta perspectiva, “educación religiosa” será el proceso de apertura y desarrollo de tal profunda dimensión humana.

Nótese que la primera acepción es un caso particular de la segunda, y esta de la tercera.

Con esta escala de inclusión, podemos afirmar que *Revista de Educación Religiosa*, fiel a su identidad católica, busca posicionarse en el tercer nivel, abriéndose a toda verdad, independientemente de su origen, para contribuir a una “inteligencia colectiva” sobre cómo se educa esta dimensión espiritual profunda y universal presente en toda experiencia humana. Nos ubicamos en esta perspectiva, aunque es un tema que necesita ser enriquecido mediante un diálogo constante con diversas disciplinas (como la antropología cultural, la sociología, la teoría de sistemas y las neurociencias), considerando el pluralismo religioso actual y la convivencia intercultural a la que aspiramos contribuir.

Cualquier experto, sin importar su disciplina u opción religiosa, que desee presentar sus investigaciones o ensayos acerca de esta noble tarea de la educación religiosa, si lo hace con rigor académico, incluso crítico, tiene aquí un espacio.

Vivimos tiempos muy dinámicos. Por ello, queremos desarrollar una actitud de aprendizaje continuo, abiertos a cuestionar y reajustar nuestras perspectivas junto con ustedes, lectores y colaboradores, a fin de que construyamos juntos una reflexión colectiva sobre la educación religiosa. Es nuestra opción y compromiso.

Javier Díaz Tejo
Editor

Referencias:

Alberich Sotomayor, E. (2003). *Catequesis evangelizadora. Manual de catequética fundamental*. CCS.

Jesús de Nazaret y los marginados: claves, valores y principios inclusivos

Jesus of Nazareth and the marginalized: keys, values and inclusive principles

Isaac Moreno Sanz 

morenosanz@hotmail.com

Instituto Teológico San Leandro de Huelva

RESUMEN

La educación inclusiva es un objetivo que el sistema educativo español se propone conseguir. Si bien la normativa educacional actual (LOMLOE, 2020) apuesta por los principios de inclusión escolar, no obstante, queda mucho por hacer para erradicar el modelo terapéutico que está instaurado, a fin de poder atender a la diversidad del alumnado. El presente artículo muestra cómo la figura de Jesús de Nazaret puede acercar a los estudiantes de Bachillerato [3.º y 4.º año de educación media] a los valores universales y los principios de una educación inclusiva: justicia, igualdad, solidaridad, responsabilidad y equidad. Se hace una propuesta didáctica novedosa que pretende promover y desarrollar la inclusión social y educativa mediante una situación de aprendizaje centrada en la temática de “Jesús de Nazaret y los marginados”. La metodología didáctica de la propuesta se basa en un enfoque global y colaborativo que se apoya en estrategias didácticas activas y recursos inclusivos orientados a la diversidad presente en el aula. Para el desarrollo de esta propuesta se realizó una revisión documental a partir de una metodología cualitativa, utilizando una serie de descriptores para la búsqueda, tales como *marginación*, *exclusión*, *pobreza* e *inclusión*. Al mismo tiempo, se ha realizado un análisis por categorías cuyo hilo conductor es la persona de Jesús como recurso para la construcción de una sociedad inclusiva. Como conclusión, se mostrará que la figura universal de Jesús puede ayudar a los estudiantes de Bachillerato a comprender la idiosincrasia de cada individuo y la necesidad de construir una sociedad que atienda a las características de cada persona.

Palabras clave: Jesús de Nazaret, inclusión educativa, educación religiosa, atención a la diversidad

ABSTRACT

Inclusive education is a goal to be achieved by the Spanish education system. The current educational legislation (LOMLOE, 2020), is committed to the principles of school inclusion, but much remains to be done to eradicate the therapeutic model that is in place to address the diversity of students. This paper shows how the figure of Jesus of Nazareth can bring high school students closer to universal values and the principles of inclusive education: justice, equality, solidarity, responsibility and equity. A novel didactic proposal is presented that aims to promote and develop social and educational inclusion through a learning situation that revolves around the theme of “Jesus of Nazareth and the marginalized”. The didactic methodology of the proposal is based on a global and collaborative approach, based on active didactic strategies and inclusive resources,

taking into account the diversity of the classroom. For the development of this study, a documentary review based on a qualitative methodology has been previously carried out, using a series of descriptors for the search such as marginalization, exclusion, poverty, inclusion, an analysis by categories has been carried out with the figure of Jesus as a resource for the construction of an inclusive society. In conclusion, it will be shown that the universal figure of Jesus can help high school students to understand the individuality and specificity of each person and the need to build a society that takes into account the characteristics of each person.

Keywords: *Jesus of Nazareth, educational inclusion, religious education, attention to diversity*

1. Introducción

“Tuve hambre y me disteis de comer, tuve sed y me disteis de beber, fui forastero y me hospedasteis, estuve desnudo y me vestisteis, enfermo y me visitasteis, en la cárcel y vinisteis a verme” (Mt 25:35-36)¹. Estas palabras de Jesús recogen detalladamente una serie de acciones que no son específicas de una religión, sino actos humanos por los que serán juzgados los hombres y mujeres de todos los pueblos (Mt 25:32 y Grilli, 2011). En estos versículos se resumen, por otra parte, la vida y el mensaje de quien durante su ministerio público tuvo una opción preferencial por los pobres y marginados, ofreciendo unas pautas de acción atemporales y universales para sus seguidores.

Siglos después, la necesidad de atender a todos, sin exclusiones, se muestra en el ámbito pedagógico en los avances y concienciación sobre inclusión social y educativa, que se convierten hoy en uno de los objetivos prioritarios de los sistemas educativos del mundo (Ainscow, 2024). Garantizar una educación inclusiva de calidad para todos y todas a lo largo de la vida de las personas es uno de los objetivos prioritarios de la Agenda 2030 de la ONU. Desde la *Declaración de Salamanca* (UNESCO, 1994), se lucha por una serie de principios y valores que están en consonancia con los que la figura de Jesús de Nazaret puede seguir aportando: verdad, amor, justicia y libertad (Jn 15:9-19; 18,37). En este sentido, la inclusión comienza por aquellas personas que pertenecen a grupos socialmente excluidos o aquellas más segregadas (Lc 4:18-19).

En los últimos años, se han producido grandes avances hacia un concepto de inclusión ligado a la individualidad y la diversidad personal (Ainscow, 2007); se trata de un principio que refuerza la necesidad de fortalecer y ver como un valor la diversidad de todo el alumnado (UNESCO, 2020). Se busca llevar la inclusión educativa a la práctica reconociendo la riqueza de las diferencias, garantizando así la presencia, participación y éxito de todos los estudiantes (Muntaner et al., 2016).

La inclusión educativa, por tanto, es una forma de entender la educación que está calando por las rendijas de las escuelas. Hoy son preocupaciones permanentes del profesorado la atención a la diversidad de su alumnado y la adecuada respuesta educativa. Esta ardua tarea se transforma en muchos casos en una inagotable búsqueda de soluciones que permitan atender las características individuales de cada alumno o alumna, los cuales reclaman una educación personalizada (Messiou et al., 2024; Messiou et al., 2022).

¿Es Jesús de Nazaret una figura que puede llevar a una educación inclusiva? Los valores mostrados en los evangelios concuerdan con los principios de la educación inclusiva e implican el acercamiento a actitudes que favorecen la atención a la diversidad y el trato positivo ante las diferencias, desde un concepto de educación inclusiva amplio, entendiéndola como una filosofía de vida que fortalece a todas las personas (UNESCO, 2017). La defensa de los derechos de los niños y las niñas (Mc 10:13-16), y su acceso a una educación de calidad, debe ofrecer respuestas a sus necesidades individuales, sin olvidar la importancia de un aprendizaje global desarrollado en un grupo social.

¹ Las abreviaturas bíblicas así como los textos bíblicos están tomados de Biblia de la Conferencia Episcopal Española (2010). Las citas bíblicas siguen los criterios editoriales de *Revista de Educación Religiosa*.

La figura de Jesús de Nazaret, con sus valores universales y atemporales, se puede comprender como un referente de la inclusión escolar en diferentes ámbitos: el valor de cada persona (Mt 22:39); el respeto a pesar de las diferencias (Mt 7:12); el no hacer distinción de personas (Hch 10:34). Así, la diversidad pasa de ser una cuestión de segregación, aislamiento y exclusión a convertirse en fuente de enriquecimiento mutuo (Ainscow, 2001 y Parrilla, 2003). Esta idea lleva consigo la apuesta por una escuela abierta a la diversidad y agradecida de la sencillez (Mt 11:25), que sea fruto del compromiso y la reflexión de toda la comunidad educativa (Pujolàs, 2001).

Dada la relevancia de la cuestión que nos ocupa en las diversas facetas de la vida cotidiana y, en especial, en los contextos de la adolescencia-juventud, el principal objetivo de este artículo es presentar el desarrollo de una planificación didáctica basada en una situación de aprendizaje. Se ofrece, por tanto, un programa con los principales elementos relacionados con la marginación y la pobreza desde una perspectiva cristiana, dado que la inclusión comienza con dar respuesta a las situaciones de aquellas poblaciones más vulnerables. En este caso, los destinatarios son los alumnos del 2.º curso de Bachillerato que cursan la asignatura optativa de Religión católica, la cual pretende iniciar al alumno en los valores de la justicia, la igualdad, la responsabilidad y la solidaridad.

El desconocimiento de las distintas formas y realidades de exclusión puede acarrear consecuencias indeseables, incluso en el entorno escolar, que podrían haberse evitado mediante la adquisición de competencias básicas en inclusión. La enseñanza religiosa puede hacer un gran aporte en un contexto pluralizado y diverso, ayudando al diálogo entre

fe y ciencia (Valenzuela, 2018). En esta propuesta didáctica, se trabajarán fundamentalmente valores universales que propicien unos principios teóricos como base para la identificación de los elementos excluyentes y sus síntomas, así como la toma de medidas asociadas a estos problemas.

El análisis que se presenta a continuación pretende dar respuesta, por tanto, a las preguntas: ¿qué valores universales muestra Jesús de Nazaret ante la pobreza y la marginación? ¿Son estos valores acordes a los principios de una educación inclusiva? ¿A través de Jesús de Nazaret se pueden hacer propuestas actuales y abiertas en el ámbito de la pobreza y la marginación? Para asumir estas interrogantes se ha llevado a cabo un análisis documental bibliográfico y exegético que ha tenido como hilo conductor los siguientes descriptores: pobreza, marginación, inclusión, diversidad y Jesús de Nazaret².

2. Jesús de Nazaret y los marginados: hacia una educación religiosa inclusiva

2.1. La pobreza

Desde la sociología, psicología, pedagogía y otras disciplinas se coincide en la identificación de la pobreza con carencia de “algo” (Illanes Segura, 2017). Sin embargo, no hay un acuerdo respecto de la naturaleza y la magnitud de dicha carencia. En

2 Desde un enfoque cualitativo de la investigación (Abero et al., 2015), a través de un proceso inductivo-deductivo, se ha desarrollado una búsqueda bibliográfica en las principales bases de datos siguiendo los pasos de Creswell (2002): identificar las palabras clave de la búsqueda bibliográfica (pobreza, marginación, inclusión, diversidad, Jesús de Nazaret); localizar la literatura (bases de datos, revisión de revistas especializadas, legislación); leer y analizar la literatura más interesante (lectura y marcaje de partes importantes); organizar la literatura que tienes seleccionada (decidir cómo organizar el ensayo) y escribir la revisión de literatura en formato ensayo.

este sentido, la organización eclesial Manos Unidas, cuya misión es luchar contra la pobreza y sus síntomas, afirma: “es necesario decir que la pobreza es un fenómeno multidimensional que puede traducirse en factores objetivos, como la falta de recursos para satisfacer las necesidades básicas para la supervivencia, o subjetivos, tal cual la privación de la participación social por cuestiones relacionadas al género” (Caus, 2024).

La pobreza se asocia al bienestar. Existen diferentes teorías para conceptualizar la pobreza: la teoría asociada al enfoque económico; la teoría de las capacidades, educación y derechos humanos; la teoría de las necesidades insatisfechas; el enfoque cultural y el enfoque de la vulnerabilidad y la exclusión. Para medir la pobreza, antes debemos tener claro qué entendemos por esta. Una cuestión clara es que el estudio de la pobreza debe hacerse desde una perspectiva transdisciplinar (Ortiz et al., 2024).

En un sentido amplio, se puede decir que la pobreza no se limita a las carencias materiales, sino que incluye necesidades como salud deficiente, cultura escasa, falta de cualificación profesional o ausencia de integración social. Sin embargo, las insuficiencias materiales no solo son el elemento más característico de la pobreza, aquello en lo que todos pensamos, especialmente los adolescentes y jóvenes, sino que además están fuertemente relacionadas con las demás carencias (González-Carvajal, 2009). La pobreza es una cuestión más compleja que implica un concepto amplio y difícil de acotar (Friedman et al., 2024).

La expresión “pobreza absoluta” es aquella que deja a los individuos por debajo de las necesidades mínimas de subsistencia y los sitúa al borde

mismo de la muerte³. Lo que existe en un país como España⁴ es una “pobreza relativa”; según Osorio et al. (2017), ser pobre implica una carencia que se traduce en la privación de respuestas a necesidades concretas materiales y de intereses. Por su parte, para determinar el grado de pobreza relativa, González-Carvajal (2009) hace referencia a que es necesario un punto de comparación, es decir, uno se considera más o menos pobre según sea la distancia que le separa del otro polo de referencia –los considerados “ricos”–, sin que ello diga nada sobre su nivel objetivo de equipamiento.

El socialista americano Michael Harrington (1974), en un libro que hizo época en la historia de la lucha contra la pobreza en los Estados Unidos, observaba que:

Los norteamericanos pobres no son pobres en Hong Kong o en el siglo XVI; son pobres aquí y ahora, en los Estados Unidos. Están despojados en relación con lo que el resto de la nación disfruta, en relación con lo que la sociedad podría proporcionarles si tuviera voluntad para ello (Harrington, p. 226).

Establecer el límite entre la pobreza y la riqueza relativas es una tarea difícil y muchas veces subjetiva. Una posibilidad sería considerar pobres a quienes carecen de medios económicos para adquirir a precios de mercado los bienes y servicios que una determinada sociedad considera necesarios para llevar una vida digna. La cuestión, en este caso, es

³ Actualmente, la pobreza absoluta se concentra en el sur del planeta. Queremos que el presente trabajo se centre en las cuestiones relativas a la pobreza más cercanas a los estudiantes de Bachillerato, por eso no profundizaremos en aspectos conceptuales que desbordan el interés de nuestro estudio.

⁴ El presente estudio tiene como amplio marco la sociedad española del primer cuarto del siglo XXI, aunque muchos de los elementos analizados, las posibles causas y las pautas de acción son extrapolables a otros contextos sociales similares.

determinar cuáles son esos bienes y servicios necesarios. Otra variante para establecer el límite de la pobreza relativa, recomendada por la Unión Europea en la década de los ochenta del siglo pasado, consiste en considerar pobres a las personas cuya renta sea inferior a la mitad de la renta media neta por habitante del Estado en el que viven (Rapport, 1981). A su vez, bajo ese umbral de pobreza se distinguen dos franjas: la *pobreza moderada*, con ingresos comprendidos entre el 50% y el 25% de los ingresos medios, y la *pobreza severa*, con ingresos inferiores al 25% de los ingresos medios.

La pandemia de Covid-19 aumentó la pobreza mundial y ha supuesto que la tasa mundial de pobreza alcanzara el 9,3%, frente al 8,4% en 2019 (Mordeson y Mathew, 2024). Entre los puntos que abordan la Nueva Agenda de Juventudes y la Cumbre del Futuro, las cuales surgen para responder a las necesidades de los jóvenes tras la pandemia, están los relacionados con la creación de una arquitectura financiera inclusiva que erradique la pobreza y la prevención de conflictos, iniciativas que conduzcan a la paz. Ambas organizaciones coinciden en que la educación es un camino imprescindible para conseguir una sociedad más justa, equitativa e inclusiva (Del Valle y Von Feigenblatt, 2024).

2.2. La exclusión

Después de estudiar la pobreza, diferenciarla de la exclusión no debe resultar demasiado difícil. Según se ha mostrado, el binomio riqueza-pobreza establece en la organización social un *arriba* y un *abajo*. En cambio, el binomio inclusión-exclusión distingue entre un *dentro* y un *fuera*. Por lo tanto, si bien todos los excluidos son pobres, no todos los pobres son excluidos.

Cada sociedad y cada época definen su *dentro* y su *fuera*. En el amplio marco del contexto de la sociedad española de las primeras décadas del siglo XXI, extrapolable a diferentes escenarios geopolíticos, los cuatro principales factores de inclusión-exclusión serían los que se muestran en la Tabla 1:

Las desigualdades sociales y las causas de la exclusión se han acrecentado y amplificado en las últimas décadas, de modo que hoy se identifican nuevas formas de rechazo social observables en prácticas discriminatorias constantes (Rolando, 2008). Según el informe FOESSA (2014), se han intensificado los procesos de exclusión social por efecto de la combinación del empeoramiento del mercado del trabajo y las medidas de recorte de las políticas sociales.

Tabla 1.
Factores de inclusión-exclusión

Subsistema	Inclusión	Exclusión
Laboral	Ocupación	Desempleo
Económico	Riqueza	Pobreza
Cultural	Educación y formación	Fracaso escolar
Político	Protección pública	Ausencia de protección

Fuente: González-Carvajal (2009, p. 27)

Ha quedado plenamente constatado el enorme deterioro que la cohesión social está experimentando en nuestro país durante los últimos siete años, con un incremento notable de los procesos de exclusión social, que se hacen además más graves, y con una expansión significativa también de las situaciones de precariedad y vulnerabilidad social. (FOESSA, 2014, p. 241)

La exclusión, por tanto, imposibilita la incorporación o inclusión real de las personas en diferentes ámbitos: económico, social y cultural, político e institucional. De este modo, las carencias se manifiestan en la privación de bienes materiales, el desconocimiento de las tendencias de algunos grupos sociales y la privación de derechos civiles y políticos que garanticen la participación ciudadana (Sáenz y Umaña, 2015).

2.3. Jesús de Nazaret: entre los pobres y excluidos

Como se ha mostrado en los apartados anteriores, tanto la pobreza como la exclusión son realidades universales que se manifiestan en cualquier época y lugar. También en el tiempo y en el lugar de Jesús de Nazaret había ricos y pobres⁵. Jerusalén, la ciudad donde murió Jesús, era un centro de mendicidad donde en el siglo I d. C. se desarrollaron numerosos acontecimientos relevantes a nivel político, social y religioso (Carbajosa et al., 2023). El mismo Jesús constata la presencia continua de la pobreza: “a los pobres los tenéis siempre con vosotros y podéis socorrerlos cuando queráis” (Mc 14:7). Así,

5 Se calcula que en la Palestina del s. I d. C., sociedad donde Jesús desarrolla su predicación, había un 20% de “mendigos”, denominados *πτωχός* en el griego del Nuevo Testamento. En torno al 60% podrían considerarse “pobres” (*πέννης*), es decir, aquellos que tenían lo estrictamente necesario para su supervivencia diaria. Entre un 15% y un 18% tenían lo necesario para vivir con tranquilidad, y un 2%, aproximadamente, controlaba la mayoría de los recursos económico y políticos (González Faus, 2023).

el Nazareno mantiene la continuidad con el Israel del Antiguo Testamento, donde la presencia de la pobreza va indisolublemente unida a la necesidad de la ayuda⁶. Jesús, por tanto, asume que la necesidad de hacer el bien a los pobres es un elemento del pasado, vigente en el presente y que continuará en el futuro (Marcus, 2011).

En el inicio de su ministerio público, Jesús pronuncia unas importantes y programáticas palabras en su ciudad, Nazaret⁷. En este caso, cita al profeta Isaías (Is 61:1-2) para afirmar sobre sí mismo que ha sido ungido “para anunciar a los pobres la Buena Noticia” (Lc 4:18); e incluso hace de la opción por los pobres el distintivo de su misión. A los que le preguntaban si él era el Mesías les responde: “Id y contad a Juan lo que oís y veis: los ciegos ven y los cojos andan, los leprosos quedan limpios y los sordos oyen, los muertos resucitan y se anuncia *a los pobres* la Buena Noticia” (Mt 11:4-5).

A lo largo de los evangelios, se puede ver cómo Jesús se pone sistemáticamente al lado del pobre, como una opción preferencial que no estriba en una cualidad especial que encuentre en ellos, sino precisamente porque son necesitados: “Bienaventurados los pobres, porque vuestro es el reino de Dios. Bienaventurados los que ahora tenéis hambre, porque quedaréis saciados. Bienaventurados los que ahora lloráis, porque reiréis” (Lc 6:20-21).

6 “Nunca dejará de haber pobres en la tierra; por eso, yo te mando: ‘Abre tu mano a tu hermano, al indigente, al pobre de tu tierra’” (Dt 15:11).

7 Nazaret es considerada la “patria” de Jesús (Mc 6:1). Mientras que al inicio de su vida pública (Mc 1:21-28) su actividad tiene un comienzo esperanzador, en el caso de Lc 4:16-30 (también Mc 6:1-6) la actuación de Jesús respecto de los pobres y desfavorecidos, es decir, todos aquellos que lo necesitan, provoca el conflicto y el rechazo como un elemento intrínseco de la proclamación del evangelio. Además, la ciudad de Nazaret representa a todo Israel, que siendo la primera en escuchar la buena noticia (Rom 1:16; 2:10), también es la primera en resistirse a ella (Bovon, 2015).

La relación de Jesús con los excluidos se recoge paradigmáticamente en las parábolas de la misericordia (Lc 15:1-32), en las cuales la alegría por el hijo perdido se manifiesta con unas profundas palabras que pueden ser esperanzadoras para cualquier docente: “estaba perdido y lo hemos encontrado” (Lc 15: 24,32). En el caso de la oveja perdida (Lc 15:4-7), queda inmediatamente excluida y marginada porque se pierde del grupo, y se destacan dos actitudes del pastor: salir a buscarla y alegrarse por encontrarla.

Más sorprendente todavía resulta, en la parábola de los trabajadores de la hora undécima (Mt 20:1-16), que quienes trabajaron solo una hora recibieran la misma paga que quienes lo hicieron todo el día. En este caso, Jesús manifiesta una actitud inclusiva ante aquellos que, estando toda la jornada en la plaza, nadie les había ofrecido trabajo. Los “últimos” han esperado pacientemente y llenos de esperanza hasta el último minuto que alguien se fije en ellos⁸. No abandonan su esperanza y, a veces, conocen sus capacidades y fuerzas, aunque a los ojos de los demás no valen mucho. Por ello, se puede afirmar que los últimos, es decir, los que son excluidos por cualquier circunstancia, son acogidos y forman parte del grupo tal y como son, es decir, con sus debilidades y fallos, fortalezas y aciertos, siendo valorados como personas individuales. Para Jesús, no cuenta más el rendimiento cuantitativo o el trabajo cualitativo, sino solo que cada uno cumpla aquello para lo que fue llamado (Grilli, 2011).

2.4. La Iglesia: entre la justicia y la caridad

La actitud de servicio ha sido siempre constante en la historia de la Iglesia, pero en cada época se ha adapta-

⁸ La frase de Jesús “los últimos serán primeros y los primeros, últimos” (Mt 20:16) ha pasado al refranero y a la sabiduría popular como muestra de las oportunidades que se ofrecen a todos, sin excluir a nadie.

do según las circunstancias. En la parábola del buen samaritano (Lc 10:29-37) se dan las claves para que la Iglesia, en todos los tiempos y lugares, vea la necesidad de los empobrecidos, se acerque a los excluidos y actúe primero con justicia y, después, ahí donde no ha llegado todavía la justicia, con caridad⁹.

La pobreza y la exclusión son el marco de la actividad de la organización eclesial conocida como Cáritas y constituyen, a su vez, el espacio clave para su acción; son el signo más evidente de la crisis civilizatoria que experimenta la humanidad; constituyen la señal más visible y significativa de un modelo de sociedad que discurre en una dirección no conforme con el proceso de Dios para el ser humano (Cáritas, 2016).

Hoy la pobreza no es un hecho absolutamente inevitable, considerada desde un punto de vista social. Existen medios suficientes para que nadie sea excluido de los recursos de vida básicos, considerados como mínimos en la propia sociedad. Los principales obstáculos para erradicar la pobreza no son técnicos, sino políticos y éticos¹⁰. La pobreza que se tolera en medio de la abundancia es una grave injusticia social. De la misma manera, luchar por la justicia supone para la Iglesia en general y para cada uno de los cristianos en particular una exigencia

⁹ La acción del samaritano (Lc 10:33-34,35) cuenta con dos bloques de siete verbos, que representan la perfección y la totalidad en el ámbito bíblico: 1. Se compadeció; 2. Acercándose; 3. Vendó; 4. Echándoles; 5. Montándolo; 6. Llevó; 7. Cuidó; 1. Sacando; 2. Dio; 3. Dijo; 4. Cuida; 5. Gastes; 6. Pagaré; 7. Vuelva. De esta manera, se subraya la plenitud de acción contrapuesta, claramente, a la falta de acción por parte del sacerdote y del levita (Gourgues, 1997 y Crimella, 2009).

¹⁰ La encíclica *Fratelli tutti* pone el acento en las consecuencias que la globalización tiene sobre las situaciones de pobreza: “el avance de este globalismo favorece normalmente la identidad de los más fuertes que se protegen a sí mismos, pero procura licuar las identidades de las regiones más débiles y pobres, haciéndolas más vulnerables y dependientes” (FT, #12).

fundamental y una opción preferencial en favor de los pobres y oprimidos.

Como se recoge en el documento de la Comisión Episcopal Española de Pastoral Social (1994):

No existe ningún campo ni actividad alguna en la que el cristiano no pueda y deba incorporarse para luchar a favor de la justicia, siempre que se trate de medios compatibles con el Evangelio: sindicatos y partidos políticos, asociaciones de vecinos, y asociaciones no gubernamentales de diversos movimientos en pro de los derechos humanos, la paz, la ecología... (#51)

En este sentido, es necesario recordar la tarea de anuncio y denuncia de la Iglesia que pretende, por un lado, convertir, si es posible, a los ricos y al “capitalismo salvaje” y sus mecanismos opresores y, por otro, promover ante todo la liberación económica y social de las personas y de los pueblos oprimidos por la pobreza, la indigencia y la miseria. Al mismo tiempo, la Iglesia católica ofrece centenares de recursos y posibilidades de impulso y desarrollo con diferentes colectivos (Comisión Episcopal para la Pastoral Social y Promoción Humana, 2024). Esta forma de colaboración con los propios interesados en su promoción conlleva una serie de programas de desarrollo y otros medios, además de estimular su propia iniciativa y creatividad, sin dejarles caer en la pasividad, el victimismo o la inactividad (Comisión Episcopal de Pastoral Social, 1994).

La inserción debe ser el eje central de toda acción caritativa de la Iglesia, especialmente de Cáritas. Durante mucho tiempo se ha dividido la acción en dos grandes tipos: actividades de asistencia (caridad) y actividades de promoción e inserción (justicia). La asistencia, entendida solo como dar, se quedaría en el primer aspecto, de modo que frente a la pobreza la respuesta sería facilitar únicamente recursos materia-

les, olvidando los otros dos rasgos sustanciales (autonomía y participación), que son los que diferencian la asistencia del asistencialismo (Cáritas, 2016).

Por todo lo anteriormente indicado, es fundamental mostrar la relación entre Jesús de Nazaret y los marginados, y cómo esta relación ha marcado y sigue marcando la actuación de la Iglesia con los pobres, especialmente desde Cáritas.

3. Una propuesta didáctica inclusiva: valores universales de Jesús de Nazaret

3.1. El marco normativo

La atención a la diversidad del alumnado y la construcción de un proceso de enseñanza-aprendizaje inclusivo es uno de los pilares de la nueva ley educativa española (LOMLOE, 2020). La educación inclusiva se sustenta, en gran medida, en los valores universales, por lo que es de gran importancia trabajarlos con el alumnado. Asimismo, algunos contravalores como la marginación y la pobreza pueden ser estudiados en la enseñanza de la religión católica a través de la perspectiva y actuación de Jesús de Nazaret.

La Constitución Española de 1978 garantizó la libertad ideológica y religiosa de los individuos y proclamó la aconfesionalidad del Estado y el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la “formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones” (Constitución Española 16.1 y 27.1 y 27.3.). El Acuerdo entre el Estado Español y la Santa Sede sobre Enseñanza y Asuntos Culturales de 1979 –vigente en la actualidad– estableció que la acción educativa escolar respetaría el derecho de los padres a la educación religiosa y moral de sus hijos, y que la enseñanza de la religión católica se impartiría en todos los centros en condiciones equiparables a las demás disciplinas.

Las diversas leyes orgánicas han regulado la enseñanza de la religión católica con el fin de garantizar su oferta en los diversos centros escolares y su carácter voluntario para el alumnado (Valencia, 2023)¹¹.

Entre las finalidades pedagógicas y docentes del nivel de Bachillerato se encuentra el proporcionar al alumnado formación, madurez intelectual y humana, conocimientos y habilidades que les permitan desarrollar funciones sociales e incorporarse a la vida activa con responsabilidad y competencia. A dichos logros puede contribuir de manera satisfactoria la enseñanza de la religión, facilitando el desarrollo del juicio crítico, enseñando a observar y analizar la realidad con respeto, en claves de libertad, responsabilidad y verdad. Así, como se explica en la Resolución de 21 de junio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a Bachillerato, esta “favorece el proceso educativo del alumnado, contribuyendo a su formación integral y al pleno desarrollo de su personalidad” (p. 1).

3.2. El marco teórico

En contextos en los que una población se encuentra en riesgo de exclusión social, se hace más necesario

¹¹ La LOMLOE (2020) introduce una pequeña modificación a la LOE, haciendo referencia a la oferta obligatoria de enseñanza de la Religión católica y a la elección voluntaria para los alumnos y alumnas. El alumnado de Bachillerato, según el artículo 7 de la Orden del 30 de mayo de 2023, que rige el currículo de la etapa de Bachillerato en la comunidad autónoma de Andalucía, podrá cursar enseñanzas de Religión en segundo curso de Bachillerato a elección del propio alumno o alumna si es mayor de edad, o de los padres, madres, o personas que ejerzan su tutela legal. La evaluación de la asignatura se realizará de la misma forma que las otras materias de la etapa, aunque la asignatura de Religión no será tenida en cuenta a la hora de realizar la media del Bachillerato.

trabajar la pobreza y la marginación desde un posicionamiento inclusivo que favorezca el desarrollo de las potencialidades de las personas. La UNESCO (2017, p. 7) define inclusión “como el fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes”. Sin embargo, la inclusión educativa va más allá de una serie de principios que se desarrollan en las escuelas; es una forma de entender la educación e incluso la vida mediante la defensa del derecho a una educación de calidad que dé respuesta a sus necesidades individuales, sin olvidar la importancia de un aprendizaje global desarrollado en un grupo social. Las necesidades del alumnado de Bachillerato han variado en los últimos años, especialmente tras la pandemia de Covid-19, tal y como se defiende en la Nueva Agenda de Juventudes y la Cumbre del Futuro; hoy emergen nuevos desafíos relevantes como el tratamiento de la información, la difusión de la inteligencia artificial, la apuesta por una economía inclusiva y la promoción de la paz (Del Valle y VonFeigenblatt, 2024). Por ello, el alumnado de Bachillerato es un destinatario clave para la construcción de una sociedad más justa y equitativa. De esta forma, partiendo de una pregunta clave y del fundamento teórico de la Sagrada Escritura, se propone una planificación didáctica que desarrolle la siguiente situación de aprendizaje: “De Jesús de Nazaret a los pobres y marginados”. Esta se justifica en la necesidad de conseguir en el alumnado de 2º de Bachillerato diferentes metas relacionadas con la adquisición de valores universales y competencias para desenvolverse en la sociedad (ver Tabla 2) y en el currículum establecido por la Resolución de 21 de junio de 2022.

A través de este planteamiento didáctico, se trabajan diferentes Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de la Agenda 2030 asumida por la Asamblea General de las Naciones Unidas, como se puede ver en la Figura 1.

Tabla 2.

Competencias específicas que trabajar en la situación de aprendizaje “De Jesús de Nazaret a los pobres y marginados”

Competencias específicas	Justificación de la competencia
<p>Comprender y asumir el proyecto vital personal, reconociendo las propias ideas y creencias, contrastándolas con la antropología cristiana y otras cosmovisiones, para insertarse en la vida adulta y en el mundo profesional.</p>	<p>A través de Jesús, se pretende trabajar la autonomía y responsabilidad del estudiante, aprendiendo los valores cristianos (la solidaridad, la tolerancia, la generosidad, etc.) que Jesús muestra en la Sagrada Escritura, con respeto y espíritu crítico, ante la diversidad que nos rodea.</p>
<p>Reconocer y desplegar el carácter relacional del ser humano como fundamento de los deberes y libertades, desarrollando actitudes cívicas y democráticas, contrastando el Evangelio con otros humanismos e ideologías contemporáneas, para aprender a vivir con otros y contribuir a la construcción de una sociedad inclusiva.</p>	<p>Reconocer la dimensión social de la dignidad y los derechos humanos desde el respeto, conociendo con la Sagrada Escritura cómo Jesús se acerca a todas las personas sea cual fuere su condición social. Jesús propone unos valores de inclusión social y educativa que ayudan a gestionar la libertad personal.</p>
<p>Interpretar los desafíos democráticos, socioeconómicos y ecológicos, analizando sus causas y consecuencias desde la moral social de la Iglesia, discerniendo las implicancias sociopolíticas de las religiones y los movimientos sociales, para asumir la ecología integral y la responsabilidad personal y social en el cuidado de la vida y del planeta.</p>	<p>Con Jesús, se trabajará esta competencia acercándonos a la realidad de los pobres y marginados a través de Cáritas, aspirando a adquirir los valores de una ciudadanía democrática y una ecología integral. Jesús nos ayuda a que el estudiante pueda desarrollar un compromiso cívico y democrático a través de una participación social y política coherente con los valores cristianos. Esta competencia se trabajará analizando el bien común que lleva a cabo Cáritas, aprendiendo en el hacer, viviendo experiencias prácticas de aprendizaje-servicio con la entidad.</p>
<p>Comprender y admirar el patrimonio cultural, interpretando su significado y expresiones con los métodos de análisis propios de cada disciplina, valorando críticamente las aportaciones del cristianismo en el desarrollo de los pueblos, para intervenir con criterio propio en el diálogo intercultural, la creación artística y en la construcción social del pensamiento.</p>	<p>Esta competencia permite analizar la cultura de Jesús para llegar a comprender cómo este se acerca a los pobres y marginados y qué valores nos transmite. Jesús y su cultura entran en contraste con nuestros tiempos y pretendemos que este aprendizaje permita al estudiante contrastar los valores cristianos con los humanismos propios de nuestros días. Contraste entre culturas diferentes que emergen en un mismo sentir cristiano en conexión con los derechos fundamentales y, por tanto, con los principios inclusivos.</p>
<p>Valorar la dimensión espiritual como fuente de sentido y aprendizajes vitales, a través del análisis de las experiencias personales, del conocimiento de las tradiciones espirituales, y del diálogo interdisciplinar con otras visiones de la vida y del mundo, para descubrir las oportunidades personales, sociales y culturales de la experiencia espiritual como propuesta de plenitud de la vida personal y comunitaria.</p>	<p>Quién mejor que Jesús para desarrollar y valorar la dimensión espiritual del ser humano. Desde el análisis de los textos de la Sagrada Escritura, pretendemos que el alumnado pueda conocer a Jesús y su relación con los pobres y los marginados, promoviendo el conocimiento propio y mutuo de las emociones, afectos, símbolos y creencias a través de las diferentes formas de expresión. Esta competencia se desarrolla en diálogo con la filosofía y la ciencia, en busca de que el alumnado pueda trabajar el discernimiento ante las oportunidades personales, sociales y culturales.</p>
<p>Conocer el método propio de la teología y sus distintas especialidades, analizando su lugar entre los saberes y disciplinas, estableciendo un diálogo transdisciplinar con las otras ciencias, para afrontar críticamente los desafíos éticos y la transformación social.</p>	<p>Esta competencia es la base de la situación de aprendizaje: conocer el mensaje cristiano a través de Jesús en diálogo con otras materias.</p>

Fuente: Elaboración propia

Figura 1.

Objetivos de Desarrollo Sostenible que se trabajan en la situación de aprendizaje



Fuente: Elaboración propia

3.3. Situación de aprendizaje y propuesta didáctica

Las competencias específicas desarrolladas en la Tabla 2 se trabajarán teniendo en cuenta los saberes

básicos y criterios de evaluación considerados en las diferentes tareas o retos que se proponen (ver Tabla 3.)

Tabla 3.
Saberes básicos, criterios de evaluación y tareas o retos asumidos

Comp. específica	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Tareas o retos
Competencia 1	Proyectos personales y profesionales, en la vida eclesial y social, desarrollados en clave vocacional. Valores sociales, pensamiento crítico y proyecto personal y profesional.	Reconocer los elementos esenciales de un proyecto vital en clave vocacional y profesional desde la autonomía, la libertad y la responsabilidad social, con una actitud sincera de búsqueda de la verdad, teniendo en cuenta la propuesta cristiana y los valores sociales.	El desarrollo de las tareas y los retos se ha llevado a cabo partiendo del ciclo del aprendizaje experiencial (Kolb y Free, 1975). Experimentación Tarea 1. “ <i>Acercándonos a Jesús en la Sagrada Escritura</i> ”. Análisis de textos seleccionados mediante una lectura individual y grupal. Realizamos dramatizaciones de las situaciones representadas. Comentamos individualmente cómo es Jesús. Tarea 2. “ <i>El Decálogo de Jesús ante los pobres</i> ”. Se dividirá la clase en grupos pequeños de cuatro a cinco estudiantes. Teniendo en cuenta la reflexión común de la primera parte, cada uno de los grupos elaborará un decálogo con las diez actitudes básicas de Jesús hacia los pobres por medio de la técnica del folio giratorio. Elaborarán un video explicativo con el decálogo. Posteriormente, expondrán su decálogo en el aula.
Competencia 2	Humanismo cristiano: Jesucristo, salvación y modelo de humanidad plena. Principios fundamentales de la doctrina social de la Iglesia (DSI).	Distinguir los principios fundamentales del mensaje social cristiano, contrastándolos con otros humanismos e ideologías contemporáneas, aplicándolos a diferentes situaciones sociales.	Tarea 3. “ <i>De los pobres a los marginados</i> ”. (Clase invertida). Se facilitará un texto a través de la plataforma y el alumnado deberá ver un video en el cual dos docentes dan diferentes visiones del texto de la Escritura. En el aula, el alumnado elaborará un <i>design thinking</i> sobre Jesús con los marginados, los cuales serán expuestos al curso. Posteriormente, a través del aprendizaje cooperativo, el alumnado construirá un decálogo de las actitudes de Jesús ante los marginados. Elaborarán una presentación con el decálogo que expondrán en el aula.
Competencia 3	Estrategias para el análisis de los principales problemas sociales, políticos, económicos y ecológicos del mundo actual, a la luz de la doctrina social de la Iglesia y de otros humanismos. Proyectos sociales y de promoción humana de la Iglesia, en la historia y en el presente, y su aportación a la inclusión social y al bien común.	Diseñar proyectos personales y comunitarios que promuevan la plenitud humana y la transformación social, cultivando la responsabilidad individual, la justicia social y la ecología integral.	Reflexión Tarea 4. “ <i>De la Escritura a la vida cristiana</i> ” (Aprendizaje-Servicio). Se pretende que el alumnado tenga una experiencia directa con la realidad de Cáritas como muestra de la caridad de la Iglesia. Explicación de los proyectos de Cáritas. Detección de necesidades observando la realidad para la planificación de un proyecto de intervención por parte del alumnado para realizar en la entidad.

Comp. específica	Saberes básicos	Criterios de evaluación	Tareas o retos
Competencia 4	Las manifestaciones sociales y culturales como expresión de los valores y creencias de la identidad de los pueblos.	Participar activamente en la creación cultural con sentido crítico, desarrollando sentimientos de pertenencia a la propia tradición y construyendo la diversidad cultural desde criterios humanizadores propios del Evangelio.	Tarea 5. “ <i>Intervenimos con valores de Jesús</i> ”. Teniendo en cuenta los decálogos contruidos, se realizará un plan de trabajo en equipo para desarrollar en cada uno de los tres proyectos que lleva Cáritas. El alumnado se convertirá en voluntario y tendrá que llevar a la práctica las actitudes de Jesús prestando un servicio a la comunidad.
Competencia 5		Valorar la experiencia cristiana manifestada en Jesucristo y en tantos testigos a lo largo de la historia, como respuesta plena a las cuestiones vitales y de sentido, en diálogo interdisciplinar con propuestas filosóficas diversas.	Tarea 6. “ <i>Simbiosis</i> ”. Contrastamos el contexto, las actitudes, la cultura y otras dimensiones referidas a Jesús con el aprendizaje-servicio llevado a cabo en Cáritas. El alumnado expresará sus sentimientos, emociones, y evaluará sus experiencias vividas en la entidad. Pensamiento Tarea 7. “ <i>Cómo Jesús nos lleva a la inclusión</i> ”. El alumnado entrevistará en equipo a un usuario de Cáritas y elaborará una línea del tiempo sobre su vida, la cual analizará para dar respuesta a su situación actual. Construiremos teorías teniendo como base la figura de Jesús.
Competencia 6		Discernir los desafíos de la civilización actual, estableciendo las contribuciones que tanto la ciencia como la teología pueden realizar para la transformación social, desde una mutua colaboración.	Tarea 8. “ <i>Tú, Jesús, y Jesús, tú</i> ”. Reflexionamos sobre los valores universales y los valores cristianos. Debatimos cuál es el mensaje de Jesús y cómo se lleva a cabo. Para ello, cada grupo de alumnos y alumnas escogerá una palabra en la que ellos vean a Jesús con los pobres y marginados, y explicarán el porqué de su elección. Acción Tarea 9. “ <i>En la piel de...</i> ”. Nos acercamos a pobres y marginados a través de diferentes textos de la Escritura para después proponer soluciones a diferentes situaciones reales planteadas por el profesor al alumnado. Por ejemplo: ¿qué harías si un pobre te pide dormir en tu casa? El alumnado tendrá que emitir una respuesta basada en Jesús. Tarea 10. “ <i>¿Jugamos?</i> ” Llevaremos a cabo multijuegos (preguntas, mímica, entre otros), a fin de que el alumnado responda teniendo en cuenta las actitudes de Jesús ante los pobres y marginados.

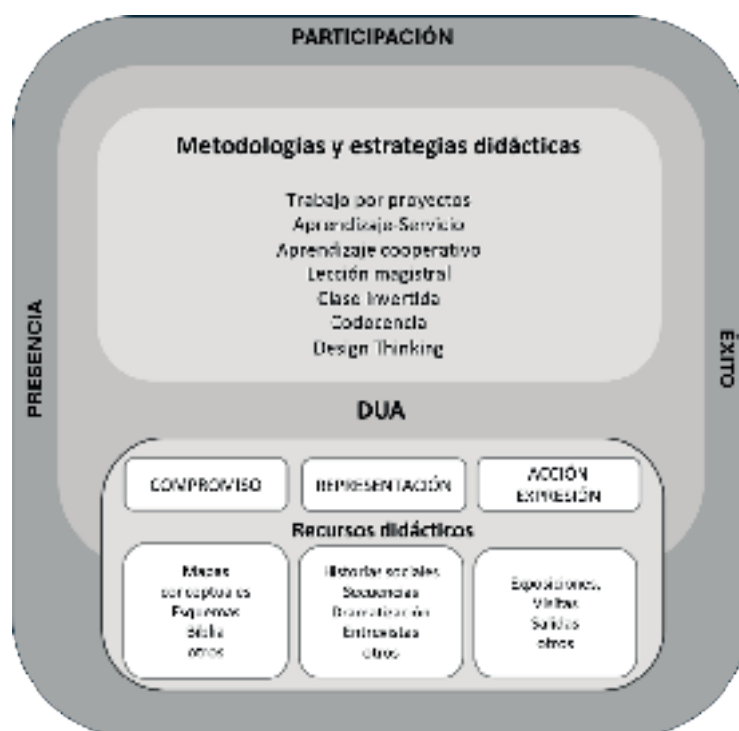
Fuente: Elaboración propia

El gran aporte de esta propuesta que debatimos a nivel metodológico estriba en la aplicación de los principios del Diseño Universal de Aprendizaje (DUA), promoviendo las diferentes formas de compromiso, representación, acción y expresión (CAST, 2018). De esta manera, a través de diferentes estrategias y recursos didácticos, se facilita la aten-

ción a las diferencias en el aula y se favorecen los principios básicos de la inclusión: presencia, participación y éxito (Booth y Ainscow, 2015) (Figura 2). El enfoque global, el desarrollo integral y la interdisciplinariedad precisan, en la enseñanza de la religión y de todas las materias, un ajuste a las características del alumnado (Escorcía, 2021).

Figura 2.

Principios de la propuesta didáctica



Fuente: Elaboración propia

3.4. La interdisciplinariedad

La interdisciplinariedad es una característica esencial de la planificación didáctica en esta etapa educativa, ya que su implementación evita la fragmentación del conocimiento y la falta de conexión

entre las diferentes materias. Por ello, “Desde Jesús a los pobres y marginados” como situación de aprendizaje se favorece que exista una coherencia y unión entre las siguientes materias (ver Tabla 4):

Tabla 4.
Materias que intervienen en la situación de aprendizaje

Materias	Justificación
Griego II	Los textos analizados en una de las tareas –así como todo el Nuevo Testamento– fueron escritos originalmente en griego koiné, una variedad de la lengua griega utilizada en el mundo helenístico. El griego del Nuevo Testamento mantiene la construcción gramatical desarrollada bajo los parámetros lingüísticos de la lengua clásica con diversas influencias, especialmente semitismos y latinismos (Blass et al., 1982). La actividad que propondremos se centrará en la traducción de un texto del evangelista san Lucas ¹² .
Latín II	La tarea sería la misma, <i>mutatis mutandis</i> , que se ha planteado en el apartado anterior para la asignatura “Griego II”. En este caso, se tomaría el texto latino de la <i>Vulgata</i> .
Literatura universal	Se puede realizar una actividad dentro del análisis de obras completas significativas o fragmentos de la literatura universal. La actividad se centraría en la observación, reconocimiento y valoración de la evolución de temas y formas creados por la literatura en las diversas expresiones artísticas de la cultura universal. En este caso se proponen los pasajes de Mt 25:31-40, Lc 10:30-37 y Lc 15:11-32 para el correspondiente análisis literario y comentario de texto. Se pretende que el alumno o la alumna pueda realizar un trabajo crítico sobre una obra significativa de una época, leyéndola e interpretándola en relación con su contexto histórico y literario a partir de la información bibliográfica necesaria, y que, además, sea capaz de hacer una valoración personal de la misma.
Historia del arte	En este caso, se tratará de una actividad transversal que abarca diversos bloques de la asignatura. Entre los saberes básicos se encuentra el aporte de la religión cristiana a la arquitectura y la iconografía. Por otro lado, el estudio de la historia del arte debe ofrecer al estudiante los conocimientos necesarios para el análisis, interpretación y valoración estética mediante el lenguaje de las formas y el pensamiento visual. Por eso proponemos analizar, entre otras, algunas obras de arte que tienen como fuente de inspiración los textos analizados (referidas, por ejemplo, al juicio final, las parábolas del buen samaritano o del hijo pródigo, entre otros).

Fuente: Elaboración propia

3.5. Atención a la diversidad

Finalmente, en relación con esta propuesta didáctica, nos planteamos la importancia de las medidas de atención a la diversidad, ya que todas las aulas se componen de un alumnado con diferentes características y necesidades, lo que enriquece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Esta propuesta es en sí misma una instancia de atención a la diversidad, dado que en ella se han tenido en cuenta las principales medidas que recoge la Orden del 30 de mayo

de 2023; asimismo, podrán implementarse las medidas específicas que sean necesarias según el contexto.

La enseñanza de la religión, y en particular la situación de aprendizaje concreta de esta investigación, nos permite valorar y respetar las diferencias. Además, el uso de metodologías didácticas activas, junto con la implementación de estrategias y recursos didácticos inclusivos, ayuda a incorporar al aula

12 La calidad literaria del evangelio de Lucas ha sido reconocida más allá del ámbito de los estudios bíblicos. San Jerónimo, autor de la traducción de la Biblia hebrea y griega al latín realizada a fines del siglo IV, afirmaba sobre el evangelio de Lucas: “inter omnes evangelistas graeci sermonis eruditissimus fuit” (Guerra, p. 317). Así, este evangelio, literariamente superior a los demás, ha formado parte del elenco de textos griegos del examen que daba acceso a la Universidad en Andalucía (Selectividad, actualmente PEVAU), juntamente con textos de autores datados entre los siglos V-II a. C., como Jenofonte, Apolodoro, Eurípides y Pseudo Calístenes, entre otros.

los principios del Diseño Universal de Aprendizaje y de la educación inclusiva, garantizando así una educación religiosa que llegue a todos y todas. Sin duda alguna, Jesús de Nazaret es un referente trascendental como modelo de inclusión: como narran los textos de la Sagrada Escritura, se acerca y ayuda a todas las personas, pero de una manera especial a los que están al borde del camino.

4. Observaciones conclusivas

Las preguntas que nos planteábamos debatir al comienzo del artículo hacían referencia a la posibilidad de mostrar la figura de Jesús de Nazaret como camino para conocer la pobreza y la marginación. En efecto, a través de sus palabras y acciones, Jesús ofrece pautas de inclusión social y educativa basadas en una serie de valores universales y atemporales.

Para responder a estas preguntas, nos hemos planteado un análisis de cuestiones fundamentales para la humanidad: la pobreza, la exclusión y la marginación. Hemos elegido estas cuestiones porque, a nuestro juicio, son temas que pueden conectar con las inquietudes e interrogantes propios de los adolescentes y jóvenes. Así, se han desarrollado diferentes experiencias que abordan la inclusión y la enseñanza religiosa como instancias para dar respuesta a la diversidad y potenciar sus aspectos positivos. A partir de este análisis, se ha planteado una situación de aprendizaje global, con posibilidades interdisciplinarias. Reconocemos, no obstante, la continua tarea de integración, conexión de conceptos, repetición y avance que muchos docentes, a nivel particular, y numerosos centros educativos, a nivel colectivo, han incorporado a sus clases como una práctica habitual. Esta interrelación y conexión es la urdimbre de los hilos que son las asignaturas,

las que en su conjunto elaboran la trama de todo el proceso educativo.

Hemos desarrollado el trabajo teniendo en cuenta tres aspectos básicos: ver, juzgar y actuar. *Ver* es el momento de toma de conciencia de la realidad. Así, se parte de la situación de Jesús y su tiempo para pasar a los hechos concretos de la vida cotidiana actual. Para ello, puede resultar muy interesante el contacto con la realidad de los excluidos a través de la experiencia de Cáritas, a fin de poder “ayudar a ver” a los alumnos y alumnas.

Cuando hablamos de *juzgar*, hemos pretendido analizar los hechos de la realidad a la luz del mensaje de Jesús y de la Iglesia, para descubrir lo que está ayudando o impidiendo a las personas alcanzar su dignidad plena. En este sentido, las palabras de Jesús se convierten en un marco teórico-práctico de actuación: “tuve hambre y me disteis de comer, tuve sed y me disteis de beber, fui forastero y me hospedasteis, estuve desnudo y me vestisteis, enfermo y me visitasteis, en la cárcel y vinisteis a verme” (Mt 25:35-36).

Por último, hemos considerado la necesidad de plantear distintas posibilidades de *acción*. Esto impide que la reflexión quede solo en el ámbito intelectual y facilita que se traduzca en compromisos concretos, como pueden ser el conocimiento y participación en los proyectos llevados a cabo por Cáritas, la propia actitud inclusiva del alumnado, así como otros caminos de acción que puedan abrirse dentro o fuera del ámbito escolar.

Buscar en Jesús de Nazaret o en los evangelios un lenguaje inclusivo en términos actuales resultaría anacrónico, pero sus actitudes y actuaciones muestran y construyen lo que hoy se denominaría una sociedad más inclusiva, menos discriminatoria. No

cabe duda de que Jesús, a través de sus palabras, acciones y gestos, propuso una sociedad justa, libre y solidaria. Siglos después, sus enseñanzas siguen ofreciendo valores fundamentales que promueven la inclusión, para que todas las personas tengan cabida en cualquier comunidad, disfruten de sus derechos fundamentales y accedan a todos los servicios que les sean necesarios.

El análisis llevado a cabo ha llegado a su término, pero continúa la tarea de inclusión educativa. Para la enseñanza de la religión es necesario dejarse interrogar, escuchar las voces antiguas que generan nuevos diálogos y, al mismo tiempo, responder con voces nuevas en un diálogo abierto.

Referencias bibliográficas

- Abero, L., Berardi, L., Capocasale, A., García Montejó, S. y Rojas Soriano, R. (2015). *Investigación educativa. Abriendo puertas al conocimiento*. Clacso.
- Ainscow, M. (2001). Developing inclusive schools. *Autumn*, 26, 1-7.
- Ainscow, M. (2007). Taking an Inclusive Turn. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7(1), 3-7. <https://doi.org/10.1111/j.1471-3802.2007.00075.x>
- Ainscow, M. (2024). *Developing Inclusive Schools Pathways to Success*. Routledge.
- Blass, F., Debrunner, A. y Rehkopf, F. (1982). *Grammatica del greco del Nuovo Testamento*. Claudiana.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares* (adaptación de la 3.ª ed. revisada del *Index for Inclusion*) OEI.
- Bovon, F. (2015). *El evangelio según San Lucas* (vol. II). Sígueme.
- Carbajosa, I., Echegaray, J. G. y Pineda, F. V. (2023). *La Biblia en su entorno*. Verbo Divino.
- CAST. (2018). *Universal Design for Learning Guidelines* (version 2.2). CAST. <http://udlguidelines.cast.org>
- Caus, N. (2024). *¿Qué es la pobreza?* Manos Unidas. <https://goo.su/RaTDDn>
- Comisión Episcopal de Pastoral Social. (1994). La Iglesia y los pobres. *Revista Corintios* 13(72), 343-478. <https://goo.su/6zViz6>
- Comisión Episcopal para la Pastoral Social y Promoción Humana. (2024). *Guía de recursos para migrantes*. Conferencia Episcopal Española; EDICE. <https://goo.su/VdKZ01>
- Conferencia Episcopal Española. (2010). *Biblia de la Conferencia Episcopal Española*. <https://www.conferenciaepiscopal.es/biblia/>
- Constitución española. *BOE*, (311), de 29 de diciembre de 1978.
- Creswell, J. (2002). *Educational Research: Planning, Conducting, and Evaluating Quantitative and Qualitative Research*. Merrill.

- Crimella, M. (2009). *Marta, Marta! Quattro esempi di triangolo drammatico nel grande viaggio di Luca*. Cittadella.
- Del Valle Blanco, D. y Von Feigenblatt, O. F. (2024). Similitudes y complementariedades entre “La nueva agenda juventudes” y “La cumbre del futuro”. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(1), 289-296. <https://doi.org/10.51660/ripie.v4i1.163>
- Escorcía Torreglosa, L. M. (2021). Mi realidad como profesora de Religión Católica en la Etapa de Secundaria Obligatoria y en Bachillerato. *Educación y futuro. Revista de Investigación Aplicada y Experiencias Educativas*, 43, 165-181. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/211550/Escorcía.pdf>
- Fundación FOESSA. (2014). *VIII Informe sobre exclusión y desarrollo social en España*. Cáritas Española.
- Francisco. (2020). *Fratelli tutti*. https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html
- Friedman, V. J., Tardieu, B., Almeyda, G., Broxton, M., Friedman, D. H., Kyomuhendo, G. B. y Lifvergren, S. (2024). *Action Research for Transforming the Poverty Field*. *Action Research*, 22(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/14767503231221078>
- González Faus, J. I. (2023) *Ricos y pobres en el Nuevo Testamento*. Cristianisme i Justícia.
- González-Carvajal, L. (2009). *El clamor de los excluidos*. Sal Terræ.
- Gourgues, M. (1997). *Les paraboles de Luc. D'amont en aval*. Editions Médiaspaul.
- Grilli, M. y Langner, C. (2011). *Comentario al evangelio de Mateo*. Verbo Divino.
- Guerra, M. (1995). *El idioma del Nuevo Testamento: gramática, estilística y diccionario estadístico del griego bíblico*. Publicaciones de la Facultad Teológica del Norte de España, Sede de Burgos.
- Harrington, M. (1974). *La cultura de la pobreza en los Estados Unidos*. Tiempo Presente.
- Illanes Segura, R. (2017). *Jóvenes en situación de riesgo social y participación ciudadana comprometida* [tesis doctoral, Universidad de Sevilla]. IDUS. <https://hdl.handle.net/11441/74105>
- Kolb, D. y Fry, R. (1975). Towards and applied theory of experiential learning. En C. Cooper (Ed.), *Theories of Group Processes* (pp. 33-57). John Wiley.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación [LOMLOE]. *BOE*, (340), de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Luz, U. (2012). *El evangelio según san Mateo* (Vol. III). Sígueme.
- Marcus, J. (2011). *El evangelio según Marcos* (Vol. II). Sígueme.
- Messiou, K., Bui, L. T., Ainscow, M., Gasteiger-Klicpera, B., Bešić, E., Paleczek, L., Hedegaard-Sørensen, L., Ulvseth, H., Vitorino, T., Santos, J., Simon, C., Sandoval, M. y Echeita, G. (2022). Student

- diversity and student voice conceptualisations in five European countries: Implications for including all students in schools. *European Educational Research Journal*, 21(2), 355-376. <https://doi.org/10.1177/1474904120953241>
- Messiou, K., De los Reyes, J., Potnis, C., Dong, P. y Rwang, V. K. (2024). Student voice for promoting inclusion in primary schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-15. <https://doi.org/10.1080/13603116.2024.2317729>
- Mordeson, J. N. y Mathew, S. (2024). Global Poverty. In *Sustainability and Global Challenges: Analysis by Mathematics of Uncertainty* (pp. 217-226). Springer Nature.
- Muntaner Guasp, J. J., Rosselló Ramón, M. R y De la Iglesia Mayol, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. <https://doi.org/10.6018/j/252521>
- Naciones Unidas. (2018). *La Agenda 2030 y los Objetivos de Desarrollo Sostenible: una oportunidad para América Latina y el Caribe*. CEPAL. <https://goo.su/2LpZgP4>
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales y se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*, (104), del 2 de junio de 2023. <https://www.juntadeandalucia.es/boja/2023/104/37>
- Ortiz Medina, I., Martínez Pérez, J. y Hernández Ortiz, M. (2024). Tipología y evolución de la pobreza en el mundo 1979-2021. *Research, Society and Development*, 13(2), 1-23 <https://doi.org/10.33448/rsd-v13i2.45033>
- Osorio, O. R. C., Guzmán, C. E. L. y Martínez, N. B. (2017). La pobreza desde las teorías de Ricardo y Sen. *Análisis Económico*, 32(79), 149-176. <https://www.redalyc.org/journal/413/41352781007/html/>
- Parrilla, A. (2003). La voz de la experiencia: la colaboración como estrategia de inclusión. *Aula de Innovación Educativa*, (121), 43-48. <http://hdl.handle.net/11162/88191>
- Pujolàs, P. (2001). *Atención a la diversidad y aprendizaje cooperativo en la educación obligatoria*. Aljibe.
- Resolución de 21 de junio de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publican los currículos de las enseñanzas de religión católica correspondientes a Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato. *BOE*, (150), de 24 de junio de 2022, pp. 88433- 88483. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-10452
- Sáenz, A. V. y Umaña, S. A. (2015). Una fotografía de la pobreza desde la investigación social. *Revista de Ciencias Sociales*, 1(147), 101-115. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15341140008>
- UNESCO. (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*. UNESCO.
- UNESCO. (2017). *Guía para asegurar la inclusión y la equidad en la educación*. <https://cutt.ly/lynYbjU>

- UNESCO. (2020) *Towards inclusion and equity in education: status, trends and challenges*. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000374246>
- Valencia Candalija, R. (2023). La enseñanza de la Religión en la LOMLOE: el regreso al futuro de las incongruencias del pasado. *Anuario de Derecho Eclesiástico*, 39, 461-498. https://doi.org/10.55104/ADEE_00012_
- Valenzuela Aguirre, A. (2018). Aprendiendo a vivir juntos en una sociedad plural: aporte de la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC). *Revista de Educación Religiosa*, 1(1), 163-183. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i1.30>

A Dimensão Sociotransformadora na Catequese de Iniciação

La Dimensión Sociotransformadora en la Catequesis de Iniciación The Transformative Social Dimension in the Catechesis of Initiation

Luciano Tokarski 

lucianotokarski@yahoo.com.br

Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro

RESUMO

O Concílio Vaticano II, as encíclicas sociais e os documentos da Igreja sobre a catequese apresentam a relação fundamental entre a catequese e a Doutrina Social. Os documentos de catequese, em especial os publicados no decorrer dos últimos anos, expõem com maior precisão e evidência essa relação teológica pastoral. Por meio do Magistério Social da Igreja, observamos o florescimento da dimensão social nos itinerários de catequese, conseqüentemente, a consciência de que a dimensão sociotransformadora é um elemento originalmente pertencente ao processo de iniciação diocesano ou paroquial. A catequese de iniciação se expressa com uma modalidade mais vivencial, integral e humanizadora, movendo-se em direção à transformação das carestias sociais. Além disso, especifica-se a abrangência da dimensão social da Igreja no exercício do ministério de catequista com possíveis atividades que envolvam a sociedade civil, ações sociais no território paroquial ou inclusive a participação em obras e organismos sociais da Igreja. A dimensão sociotransformadora ilumina a educação na fé e ajuda a analisar criticamente a realidade social dos interlocutores da catequese com seus condicionamentos econômicos, socioculturais, políticos e religiosos. Utiliza-se de pesquisa bibliográfica com uma leitura analítica de documentos oficiais da Igreja acerca da doutrina social e da catequese de iniciação.

Palavras-chave: catequese de iniciação, doutrina social, itinerário, ministério.

RESUMEN

El Concilio Vaticano II, las encíclicas sociales y los documentos eclesiales sobre la catequesis presentan una relación fundamental entre esta y la doctrina social de la Iglesia. Los documentos de catequesis, especialmente los publicados en los últimos años, exponen con mayor precisión y claridad esta relación teológico-pastoral. A través del magisterio social de la Iglesia, se observa el florecimiento de la dimensión social en los itinerarios catequéticos, lo que evidencia la conciencia de que la dimensión sociotransformadora es un elemento intrínseco al proceso de iniciación diocesano o parroquial. La catequesis de iniciación se expresa de una manera más vivencial, integral y humanizadora, orientándose hacia la transformación de las carencias sociales. Además, se especifica el alcance de la dimensión social de la Iglesia en el ejercicio del ministerio catequético, abarcando posibles actividades que involucran a la sociedad civil, acciones sociales en el territorio parroquial e incluso la participación en obras y organizaciones sociales de la Iglesia. La



dimensión sociotransformadora ilumina la educación en la fe y fomenta un análisis crítico de la realidad social de los interlocutores, teniendo en cuenta sus condicionamientos económicos, socioculturales, políticos y religiosos. Se ha realizado una investigación bibliográfica con una lectura analítica de los documentos oficiales de la Iglesia sobre la doctrina social y la catequesis de iniciación.

Palabras clave: catequesis de iniciación, doctrina social, itinerario, ministerio.

ABSTRACT

The Second Vatican Council, the social encyclicals, and the Church's documents on catechesis establish a fundamental relationship between catechesis and social doctrine. Catechetical documents, especially those published in recent years, explain this pastoral-theological relationship more precisely and clearly. Through the social doctrine of the Church, we observe the flourishing of the social dimension in the catechetical itineraries, and consequently the awareness that the socio-transformative dimension is an original element belonging to the diocesan or parochial process of initiation. Initiation catechesis expresses a more experiential, integral and humanizing modality, moving towards the transformation of social needs. It also specifies the scope of the Church's social dimension in the exercise of the catechetical ministry, with possible activities in civil society, social actions in the parish area, or even participation in the Church's social works and organizations. The socio-transformative dimension illuminates faith formation and helps to critically analyze the social reality of the interlocutors with its economic, socio-cultural, political and religious conditions. Bibliographic research is used with an analytical reading of official Church documents on the Church's social doctrine and initiatory catechesis.

Keywords: *initiation catechesis, social doctrine, itinerary, ministry.*

1. Introdução

A dimensão sociotransformadora é fundamental na iniciação à vida cristã. Podemos compará-la a um livro que deve sempre palmear pelas mãos do catequista de iniciação. Ele contém os rabiscos da vida, da família, da cultura, da educação, da sexualidade, das relações sociais, do ambiente social e da comunidade eclesial. Ele deve ser lido com os lábios da sensibilidade, com o coração da fraternidade e manuseado com as mãos do mandamento da caridade.

Desde os primórdios da Igreja, os catequistas, mulheres e homens leigos, discípulos missionários de Jesus, assumem a missão de servidores da transformação na Igreja e na sociedade. Seu ministério se inspira no ministério messiânico de Jesus no anúncio do Evangelho da caridade. Jesus anunciou o Evangelho da caridade e atuou em favor dos menos favorecidos.

A catequese é o processo da fé que se move e se transforma. Move-se com as pernas da Palavra e da Liturgia. Transforma-se com mãos do Magistério e da Doutrina Social. O *Catecismo da Igreja Católica* ressalta que “os problemas socioeconômicos só podem ser resolvidos com o auxílio de todas as formas de solidariedade: solidariedade dos pobres entre si; dos ricos e dos pobres; dos trabalhadores entre si; dos empregadores e dos empregados, na empresa” (CIC, #1941). A catequese inicia à dimensão sociotransformadora, ou seja, às diversas formas de solidariedade e fraternidade.

Sendo assim, este artigo pretende apresentar algumas intuições teológicas dos documentos oficiais da Igreja, em especial as encíclicas sociais e os documentos sobre a catequese, que corroboram para a reflexão e a relação fundamental entre catequese de

iniciação e Doutrina Social da Igreja além de elencar alguns elementos da dimensão sociotransformadora que podem ser incorporados no exercício do ministério do catequista.

2. O Magistério Social na catequese de iniciação

O Concílio Vaticano II renovou significativamente o agir da Igreja diante da ascensão das crises da sociedade moderna. Passava-se de uma eclesiologia emaranhada de privilégios, honrarias e proeminências para uma Igreja mais acolhedora, samaritana e servidora, Igreja discípula missionária de Jesus, pobre com os pobres.

Naturalmente esse olhar renovado da Igreja despertou novos caminhos eclesiais para evangelizar, sobretudo na catequese de iniciação. Não há especificamente um documento conciliar que descreva o processo de iniciação da Igreja, porém, de alguma forma, todos os documentos tocam, indiretamente, na temática da iniciação à vida cristã e sua relação com as diversas categorias sociais.

Por conseguinte, a catequese de iniciação tomou novos rumos iluminados com uma eclesiologia e cristologia sensíveis pela situação social precária vivida pelas pessoas. O movimento conciliar impulsiona-nos a considerar a dimensão social de todos os interlocutores e, de modo preferencial os pobres. Não se pode mais elaborar e propor processos de iniciação sem levar em consideração a dimensão situacional, transformadora, libertadora e religiosa do povo de Deus.

A exortação apostólica *Evangelii nuntiandi* do Papa Paulo VI (1975) sobre a evangelização no mundo contemporâneo afirma que a catequese deve tomar “laços daquela ordem eminentemente evangélica

qual é a ordem da caridade” (EN, #31). Evidentemente ainda de forma muito restrita percebe-se a preocupação magisterial com a dimensão social na catequese de iniciação. “Os métodos, obviamente, não de ser adaptados à idade, à cultura e à capacidade das pessoas” (EN, #44), ou seja, um itinerário catequético que leve em consideração a realidade social dos catequizandos, dos catecúmenos e suas famílias.

É interessante perceber o desenvolvimento teológico da dimensão social da catequese nos Diretórios promulgados pela Santa Sé. No primeiro Diretório, de 1971, promulgado pela antiga Sagrada Congregação para o Clero, de forma muito superficial, se escreve sobre a dimensão social na catequese de iniciação. Não há nenhum tópico em específico sobre o tema social, tampouco se usa a expressão doutrina social da Igreja ou dimensão social da catequese. Porém, destacamos os números seguintes: o número 23 afirma que “a catequese deve promover e iluminar o desenvolvimento da caridade teológica, seja em cada fiel individualmente, seja nas comunidades eclesiais, bem como as obras que brotam desta virtude nos deveres de cada indivíduo e da comunidade” (DGC 1971, #23); o número 64, sobre a perfeição da caridade pela qual catequese também significa “aceitar e traduzir na vida prática, como mandamento novo, o preceito do amor”, ou seja, as obras sociais são como que a alma da catequese de iniciação; e o número 75, afirma que a catequese de iniciação deve “despertar para a atividade de fé [...] uma pedagogia que favoreça a resposta ativa dos catequizandos, corresponde ao estado ordinário da vida cristã [...] pela aceitação de responsabilidade na Igreja e na vida social, pela prática da caridade”.

Observam-se nos números citados apenas indícios sobre a relação evangelizadora entre catequese de

iniciação e dimensão social da Igreja. De fato, o diretório de 1971 sinaliza para uma catequese vivencial e sócio-caritativa, no entanto não faz referência direta à sobre a dimensão sociotransformadora na catequese de iniciação. O Diretório aponta para uma catequese que demonstra não ser a Igreja algo estranho às vidas de catequizandos e catecúmenos, mas que tem responsabilidade social e caminhos para transformar a vida precária de uma pessoa. Recordemos que a preocupação fundamental do Diretório de 71 era apresentar linhas gerais para a metodologia catequética e para a consolidação da organização da reforma pastoral da catequese. Tinha-se ainda muito receio nos documentos da Igreja em confundir o socialismo político com a Doutrina Social da Igreja.

Em 1983, a CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil – publicou o primeiro documento pastoral específico, para a Igreja do Brasil, sobre catequese de iniciação, intitulado *Catequese renovada*. Foram anos de consultas às bases, de debates teológicos e de revisões do caminho a se oferecer. Porém, sem sombra de dúvidas, o documento *Catequese renovada* introduziu no processo catequético o conceito pastoral de ações evangélico-transformadoras ou a dimensão sociotransformadora, como descaracterização do tradicional conceito de atividades pedagógicas.

Os planos de atividades transformadoras e educativas visam à educação para um novo modo de agir e viver, em que a reflexão e informação constituem elementos de um todo muito mais amplo. Não estão presos a uma ordem fixa. Não fornecem nem supõem respostas pré-fabricadas. Estimulam a criatividade, a busca comunitária da experiência de Deus e a descoberta e vivência de sua mensagem. (CR, #157)

Ademais insiste o documento *Catequese renovada*, que, sobretudo para “aprender a viver e atuar como cristãos, agentes de transformação [...] é importante que, adolescentes e jovens, realizem ações transformadoras no seu ambiente específico” (CR, #137). As atividades evangélico-transformadoras podem ser realizadas na própria comunidade eclesial ou na sociedade civil em geral.

No número 74, o documento *Catequese renovada* traz uma afirmação categórica e essencial, dizendo que “as situações históricas e as aspirações humanas são parte indispensável do conteúdo da catequese”. A catequese deve ser fiel também à realidade de vida dos seus catequistas e catequizandos. Tudo o que é assumido da realidade social-humana pela catequese é redimido pela salvação integral do ser humano em Cristo, ou seja, “a catequese, além de uma sólida fundamentação da fé, seja capaz de ajudar o cristão a converter-se e a comprometer-se no seio da comunidade cristã para a transformação do mundo” (CR, #13).

A dimensão sociotransformadora na catequese de iniciação leva-nos a considerar uma atenção aos que ficam à margem da vida com “penúrias, doenças crônicas e endêmicas, analfabetismo, pauperismo, injustiças nas relações internacionais, situações de neocolonialismo econômico e cultural. Todas as formas de pobreza não apenas econômica, mas também cultural e religiosa preocupam a Igreja” (DGC 1997, #103). Há muitas formas de violência com nossos catequizandos, agressividades entre esposos, exploração sexual infantil, acessibilidade à drogadição e inclusive distanciamento da Igreja dessas realidades. O Papa Francisco no dia 19 de novembro de 2017 em sua mensagem para o I Dia Mundial dos Pobres disse-nos palavras chocantes:

Interpela-nos todos os dias com os seus inúmeros rostos marcados pelo sofrimento, pela marginalização, pela opressão, pela violência, pelas torturas e a prisão, pela guerra, pela privação da liberdade e da dignidade, pela ignorância e pelo analfabetismo, pela emergência sanitária e pela falta de trabalho, pelo tráfico de pessoas e pela escravidão, pelo exílio e a miséria, pela migração forçada. A pobreza tem o rosto de mulheres, homens e crianças explorados para vis interesses, espezinhados pelas lógicas perversas do poder e do dinheiro. (Francisco, 2017, p. 1)

Especificamente, a catequese de iniciação envolve famílias, adultos, jovens, crianças, catequistas, catecúmenos, introdutores, padrinhos e madrinhas, são tantos cristãos, que por meio de um processo de iniciação, com maior caráter social, podem concretizar ações transformadoras. A catequese ao dar atenção à dignidade humana, deve também fazer objeto de reflexão o grave problema da baixa autoestima, da depressão, do vazio existencial, do isolamento social, da automutilação, das tentativas de suicídio, da drogadição etc., que vivem muitos adolescentes e jovens crismandos.

Em suma, a catequese de iniciação, se estiver decididamente com características sociocaritativas cumprirá o mandato social de Jesus: “tive fome e me destes de comer. Tive sede e me destes de beber. Era forasteiro e me acolhestes. Estive nu e me vestistes, doente e me visitastes, preso e vistes ver-me” (Mt 25:35-36).

Na exposição introdutória do Diretório de 1997 encontramos a seguinte afirmação: “por meio da catequese, na qual o ensinamento social da Igreja ocupe o seu lugar, ela deseja suscitar no coração dos cristãos o empenho pela justiça e a opção ou

amor preferencial pelos pobres, de modo que a sua presença seja realmente luz que ilumina e sal que transforma” (DGC 1997, #17). Do Diretório de 71 para o Diretório de 97 observa-se uma leve incisão do tema do ensinamento social da Igreja no processo de iniciação. Entende-se que opção preferencial pelos pobres é também opção evangelizadora no processo de iniciação.

Em seguida, no primeiro capítulo, no número 58, o diretório de 97 descreve três situações socioreligiosas diante da nova evangelização. Não se trata propriamente de elementos de uma prática social que podem compor o itinerário catequético, mas de grupos socioculturais oportunos para a ação evangelizadora. A preocupação primordial é destacar a missão *ad gentes* em novos ambientes e realidades sociais. No entanto, é insuficiente apenas o conhecimento dos novos aréopagos de evangelização da Igreja. O Diretório poderia apresentar elementos práticos da dimensão evangélico-transformadora da Igreja que, com discernimento da Igreja Local, poderiam ser inseridos no processo de iniciação, pois a catequese de iniciação deve ser propulsora do desenvolvimento social do ser humano e seu itinerário deve traduzir o agir mistagógico dos iniciados com aqueles que a sociedade exclui e descarta.

Ademais, destacamos no primeiro capítulo da segunda parte do Diretório de 97, o número 103, alguns parágrafos teologicamente bem escritos sobre a mensagem de libertação. Afirmo o Diretório: “a mensagem de libertação não pode ser limitada à simples e restrita dimensão econômica, política, social e cultural; mas deve ter em vista o homem todo, incluindo a sua abertura para o absoluto, mesmo o Absoluto de Deus”. Observa-se que o Diretório de 97 recolhe a citação do Papa Paulo VI na *Evangelii nuntiandi*. A Igreja ao se preocupar

com a catequese de iniciação decididamente leva em consideração a dimensão integral da pessoa humana. É curioso observar que os documentos sobre catequese sempre trazem o tradicional tópico acerca da catequese sobre as idades não unicamente para diferenciar metodologia, itinerário ou exercício ministerial, mas também para levar em consideração a dimensão social, cultural, religiosa, econômica e psicológica em cada fase do desenvolvimento da pessoa humana.

O Papa João Paulo II em sua carta encíclica *Redemptoris missio* (1990) afirma que os catequistas são muitas vezes “os animadores da oração, chefes de comunidades eclesiais de base e grupos bíblicos; encarregados das obras caritativas; administradores dos bens da Igreja; dirigentes das várias associações de apostolado” (RM, #74). O conteúdo da catequese de iniciação e o exercício do ministério de catequista “tem uma repercussão moral imediata, cujo centro é a caridade” (*Evangelii gaudium*, #177). Na exortação apostólica *Evangelii gaudium* (2013) sob a mesma direção afirma o Papa Francisco que “a própria beleza do Evangelho nem sempre a conseguimos manifestar adequadamente, mas há um sinal que nunca deve faltar: a opção pelos últimos, por aqueles que a sociedade descarta e lança fora” (EG, #195). De alguma forma o Diretório de 97 inspira-se no documento do Papa João Paulo II dos anos 90 e o Papa Francisco carrega em suas reflexões a tradição catequética social do Diretório de 97.

O *Compêndio da Doutrina Social da Igreja* (2011) é contundente ao abordar a relação intrínseca entre catequese de iniciação e Doutrina Social da Igreja. O processo catequético é fundamental para o ensino sociotransformador da Igreja.

O valor formativo da doutrina social se reconhece melhor na atividade catequética. [...] no

seu serviço de educação à fé a catequese não deve omitir, mas esclarecer como convêm algumas realidades, como a ação do homem para sua libertação integral, o empenho na busca de uma sociedade mais solidária e mais fraternal e as lutas pela justiça e pela construção da paz. Para este fim é necessário oferecer uma apresentação integral do Magistério social, em sua história, nos seus conteúdos e em suas metodologias. (CDSI, #529)

A dimensão sociotransformadora na catequese de iniciação não é a tentativa de imposições ideológicas políticas tampouco a captura de agentes para o renascimento do limitado assistencialismo social. “A catequese social visa à formação de homens, que sejam amantes da genuína liberdade, que julgam as coisas com critério próprio e à luz da verdade” (CDSI, #530). Uma catequese de iniciação com caráter social poderá inspirar, em seus interlocutores, ações humanas honestas, justas, verdadeiras, responsáveis e saudáveis.

O novo Diretório para a Catequese, o primeiro a ser publicado pelo Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização, dedica o capítulo VIII à catequese e sua relação com as diversas situações de vida. A novidade do Diretório foi a inserção de uma catequese com as pessoas migrantes, emigrantes e marginalizadas. Percebemos os efeitos no último Diretório para a catequese das iniciativas do Papa Francisco com os mais vulneráveis. Contudo, é no capítulo X, sobre a catequese diante dos cenários culturais contemporâneos, que encontraremos a abordagem teológica da relação entre a catequese de iniciação, Doutrina Social da Igreja e contextos socioculturais.

A catequese tem uma intrínseca dimensão cultural e social, uma vez que se encontra em

uma Igreja inserida na comunidade humana. A missão de ler os sinais dos tempos está sempre viva, especialmente neste tempo, percebido como um ponto de virada epocal e marcado por contradições e, ao mesmo tempo, por anseios de paz e justiça, de encontro e solidariedade. A catequese participa do desafio eclesial de se opor a processos centrados na injustiça, na exclusão dos pobres, na primazia do dinheiro, de modo a, antes, tornar-se sinal profético de promoção de vida plena para todos (DC 2020, #319).

Evidentemente no processo de iniciação é preciso levar em consideração os contextos sociais de pluralismo e complexidade, de relativismo e polarização. “Crescem formas de indiferença e insensibilidade religiosas, relativismo ou sincretismo no contexto de uma visão secularista” (DC 2020, #322). É indiscutível que as novas relações de comunicação atual possam ser impactadas pelas alienações, alterações e falsificações feitas pelas pessoas. Novos modelos culturais são formados pela cultura digital e sem a presença da fé cristã. “Devem ser evitados fechamentos ou condenações prévias, bem como julgamentos simplistas ou pedantes” (DC 2020, #333). Na relação catequese e ciência afirma o Diretório que “o catequista levará em consideração a influência que a mentalidade científica exerce sobre as pessoas muitas vezes persuadidas por algumas teorias apresentadas de modo superficial” (DC 2020, #357).

O âmbito do cuidado da casa comum também se está contemplado no Magistério Social da Igreja. O Papa Francisco (2015) nos apresenta uma visão antropológica integradora e integral, afirmando que não há duas crises globais: “uma social e outra ambiental, mas uma única e complexa crise socioambiental” (Laudato si’, #139). Somos nós seres humanos os causadores da crise socioambiental. Portanto, “a catequese terá primeiramente o cuidado de ajudar

os fiéis a se conscientizarem de que o compromisso com a questão ecológica é parte integrante da vida cristã” (DC 2020, #384). A administração responsável da nossa casa comum é um ato de comunhão com Deus, com o outro e com a nossa própria identidade. Não há uma fé salvífica que não salve todas as coisas criadas. “A salvação do homem não pode ser separada da salvação do meio ambiente”, afirma o teólogo Garcia Rubio (2001, p. 551). “Trata-se de favorecer a aquisição de uma atitude e de comportamentos atentos à ecologia integral, [...] e da Doutrina Social da Igreja: ecologia ambiental, econômica, social e política; ecologia cultural; ecologia da vida cotidiana” (DC 2020, #383).

O novo Diretório apresenta ainda a temática do compromisso social para o qual “tanto o anúncio como a experiência cristã tendem a provocar consequências sociais” (EG, #180) e a questão opção pelos pobres:

A catequese, com a ajuda da Doutrina Social da Igreja e adaptando as propostas à condição dos sujeitos, dá possibilidade a um olhar evangélico sobre a realidade e conscientiza sobre a existência de estruturas de pecado, que têm impacto negativo sobre o tecido social e no meio ambiente. Além disso, motiva os fiéis a agir pelo bem comum, seja na esfera de seu cotidiano, seja em maior escala, no compromisso social e político mais direto. (DC 2020, #390)

O compromisso sociotransformador é parte integrante do caminho de iniciação e aprofundamento da fé. O Papa Francisco afirma que “o amor pela sociedade e o compromisso com o bem comum são uma forma eminente de caridade, que diz respeito não só às relações entre os indivíduos, mas também as macrorrelações, as relações sociais, econômicas e políticas” (LS, #231). No processo catequético não

é o suficiente a mera transmissão dos ensinamentos religiosos ou o conhecimento de alguns poucos conceitos doutrinários, o ensino da fé no processo catequético deve se tornar educação integral que gere consequências concretas na vivência diária e desperte para o engajamento social, a promoção de várias formas de solidariedade e subsidiariedade.

Catequese e caridade são fundamentais para o desenvolvimento humano integral. “A caridade social leva-nos a amar o bem comum e a buscar efetivamente o bem de todas as pessoas, consideradas não só individualmente, mas também na dimensão social que as une” (CDSI, #207). A caridade é o núcleo central do processo de iniciação à vida cristã, ou seja, a “catequese se deixa provocar pela pobreza, uma vez que ela é intrínseca à mensagem do Evangelho” (DC 2020, #388). A opção pelos pobres desperta para um compromisso catequético missionário: os pobres são nossos catequistas e, ao mesmo tempo, nossos catequizandos, somos chamados para curar suas feridas, mas também ser curados por eles. Os pobres são nossos educadores sociais e, ao mesmo, somos evangelizados por eles. “Pede-se, portanto, aos catequistas que sensibilizem, especialmente nas proximidades do Dia Mundial dos Pobres, para que a reflexão catequética seja acompanhada de um compromisso concreto e direto com sinais tangíveis de atenção aos pobres e aos marginalizados” (DC 2020, #388).

A opção preferencial pelos pobres e abandonados impele-nos a libertá-los da opressão, da miséria material, das exclusões sociais, das rejeições no mercado de trabalho, da precária assistência médica e, ao mesmo tempo, defender seus direitos, dar-lhes lugares ativos na sociedade e na Igreja e não os considerar bárbaros ou selvagens sem civilização.

O *Diretório Nacional de Catequese*, documento aprovado pela 43ª Assembleia Geral da CNBB, em 2005, e pela Congregação do Clero, em 2006, afirma que a catequese tem também “a missão de superar o racismo, a discriminação de gênero e de posição econômica e social, colaborando para a promoção da solidariedade” (DNC, #62). A catequese deve ser encarnada na história de maneira que contribua para a formação pessoal, comunitária, social, moral e ética dos cristãos. “A catequese suscita nos catequizandos a opção preferencial pelos pobres, que exige empenho pela justiça” (DNC, #103).

Por isso a importância de ouvir os sinais dos tempos das realidades precárias e de se usar um “olhar crítico e concreto a partir da realidade” (DNC, #158) dos catequizandos e suas famílias, dos catequistas e da comunidade. “A catequese motiva os catequizandos a conhecer e analisar criticamente a realidade social em que vivem, com seus condicionamentos econômicos, socioculturais, políticos e religiosos” (DNC, #158).

Por fim, o motu proprio *Antiquum ministerium* do Papa Francisco (2021), pelo qual se institui o ministério de catequista, apresenta-nos a urgência da escolha de catequistas que com sua vida diária penetrem os valores cristãos no mundo social, político e econômico, ou seja, catequistas capazes de contribuir com a transformação da sociedade. “Nos nossos dias, há muitos catequistas competentes e perseverantes que estão à frente de comunidades em diferentes regiões, realizando uma missão insubstituível na transmissão e aprofundamento da fé” (AM, #3). Catequistas em regiões de perseguição, em realidades de extrema pobreza; catequistas que doam dos seus recursos financeiros para que o seu catequizando possa comer durante a semana. Não se pode deixar de reconhecer o esforço que muitos

catequistas e comunidades fazem para o desenvolvimento social integral, sobretudo de crianças e adolescentes. A dimensão social da Igreja que ela recebeu do mandato de Jesus é praticada no exercício do ministério de muitos catequistas.

3. O paradigma social do papa Francisco para a catequese de iniciação

O Magistério do Papa Francisco nos seus últimos dez anos apresenta-nos um novo paradigma na Doutrina Social da Igreja. A escolha do nome Francisco é um programa de *kenosis* do primado papal. O próprio Papa Francisco relata como se realizou a escolha do nome. “Não se esqueça dos pobres”, após um abraço e um beijo, disse o Cardeal Hummes ao recém-eleito Cardeal Bergoglio. Bergoglio disse que essa afirmação entrou em sua cabeça. “Essa palavra entrou aqui: os pobres, os pobres. Logo pensei em Francisco de Assis e assim veio o nome no meu coração: Francisco de Assis. O homem da pobreza, o homem da fraternidade, o homem da paz, um homem que ama e cuida da criação.” (Hummes, 2013)

O Papa Francisco inaugura esse novo modelo teológico-pastoral com a promulgação, em 2015, da carta encíclica *Laudato si'*. Em outubro de 2020, promulgou outra carta encíclica de grande relevância, *Fratelli tutti*, por meio da qual resgatou, enfatizou e aprofundou os temas centrais de seu Magistério Social. O Magistério Social do Papa Francisco contém ainda um largo conjunto de mensagens, homilias, catequese e discursos, entre os quais, de modo particular, devem ser destacados os discursos pronunciados nos encontros, em 2014, 2015, 2016 e 2020, que foram organizados do Papa com os Movi-

mentos Sociais. Ressaltamos as inúmeras viagens solidárias, fraternais e ecumênicas realizadas pelo Papa Francisco.

Ademais, destacamos apenas três implicações pertinentes do novo paradigma social do Papa Francisco que podem ser contempladas também na dimensão sociotransformadora da catequese de iniciação. O paradigma social do Papa Francisco deve inspirar novos caminhos de catequese de iniciação.

Em primeiro lugar, a catequese de iniciação deve considerar a crise socioambiental. “A destruição do meio ambiente significa a destruição do homem” (Garcia Rubio, 2001, p. 541). O Papa Francisco considera que “devemos de igual modo dirigir este cuidado à nossa casa comum: a terra e a cada criatura. Todas as formas de vida estão interligadas e a nossa saúde depende da saúde dos ecossistemas que Deus criou e dos quais Ele nos encarregou de cuidar” (Gn 2:15). A administração responsável da nossa casa comum é um ato de comunhão com Deus, com o outro e com a nossa própria identidade. Não há uma fé salvífica que não salve todas as coisas criadas. “A salvação do homem não pode ser separada da salvação do meio ambiente”, (2001, p. 551), afirma o teólogo Garcia Rubio.

Em segundo lugar, a catequese de iniciação deve considerar as condições precárias dos seus interlocutores, sobretudo os pobres. O Magistério do Papa Francisco é constituído a partir da escolha preferencial pelos pobres. Segundo o teólogo Aquino Junior, “os pobres e oprimidos são os destinatários privilegiados da salvação” (2017, p. 111), ou seja, a vida dos pobres e oprimidos é lugar de iniciação, de revelação, de santificação e de fé.

Em último lugar, apresentamos a efusão tecnocrata e os processos de novas redes de relações propos-

tas pelo Papa Francisco. A questão da tecnocracia segundo a qual a natureza é ilimitada, inesgotável, as suas extinções são fenômenos do próprio movimento da natureza., que se reinventa e ela mesma se reordena: as tempestades, as mudanças climáticas, o derretimento das calotas polares e o desaparecimento de fontes de águas sempre aconteceram e acontecerão no futuro. A obsessão é de que a técnica, o ato de manipular, está acima desse movimento da criação. Logo, o ser humano poderá explorá-la com os recursos mais inovadores possíveis. Uma “visão científica das sociedades industriais gera uma noção antropológica dominadora e depredadora; com relação aos povos colonizados e originários, oprime, coisifica e desqualifica” (PEDROSA, 2020, p. 139). Por outro lado, o Papa Francisco propõe incorporar uma visão mais integral e integradora nas relações socioambientais precisaremos, sobretudo, humanizar o ser humano em suas relações. O desenvolvimento integral do ser humano construirá relações saudáveis e ecológicas.

Enfim, é preciso iniciar os “longos processos de regeneração” (LS, #202) e uma “relação originariamente harmoniosa entre o ser humano e a natureza” (LS, #66) e entre catequese de iniciação e o novo paradigma social do Papa Francisco, sobretudo no protagonismo e cuidado do mais frágil.

4. A dimensão social no ministério de catequista

O ministério de catequista é uma laboração destinada ao empenho de transformação da vida social não exclusivamente no âmbito religioso dos interlocutores. É força libertadora destinada às necessidades mais básicas da condição humana de vida. É serviço de inspiração e educação das consciências dos interlocutores do processo iniciático da Igreja

para conduzi-los a perceber as exigências e responsabilidades da fé em âmbito pessoal e social.

O Papa Francisco afirma que cada ser humano tem direito a desenvolver-se integralmente, e esse direito básico não pode ser negado. O catequista por meio do exercício do seu ministério é capaz de promover o desenvolvimento social integral dos seus interlocutores. “Cabe à catequese ajudar na evolução integral do ser humano, dando-lhe seu autêntico sentido cristão, promovendo sua motivação nos catequizandos” (CELAM, Conclusões de Medellín, 1968, p. 85), seus familiares e catequistas.

O documento conclusivo de Medellín, com palavras que permanecem atuais, insiste que “a catequese não pode, pois, ignorar em sua renovação as mudanças econômicas, demográficas, sociais e culturais na América Latina” (p. 85). O catequista que negligencia as atuais mudanças climáticas, sociais, antropológicas e religiosas corre o risco de boicotar a integralidade do seu próprio ministério. Os discípulos no tempo de Jesus não eram deslocados da realidade social na qual viviam e anunciavam o Evangelho tampouco eram desiludidos com a realização do Reino de Deus.

A seguir propomos três elementos fundamentais da dimensão social da Igreja que podem contribuir para o exercício do ministério de catequista. Evidentemente o itinerário catequético diocesano ou paroquial no qual constar esses elementos será capaz de expressar que o ministério de catequista é também ministério social da Igreja, ou seja, o serviço à Palavra torna-se logicamente serviço aos vulneráveis, preferencialmente aos pobres: “com toda certeza vos asseguro que, sempre que o fizestes para algum destes meus irmãos, mesmo que ao menor deles, a mim o fizestes” (Mt 25:40).

4.1. Itinerário catequético sociotransformador

A renovação catequética proposta pelo Concílio Vaticano II decididamente rompe com um modelo manualístico de catequese. Desencadeia na tentativa da superação de uma catequese sufocada pelo sistema conteudista da fé para uma catequese integral e mistagógica que abarca todas as dimensões da fé e da vida humana.

A Igreja oferece para tanto “um novo modo de organizar o processo catequético: não mais como os tradicionais planos de aulas, mas através de um roteiro de atividades evangélico-transformadoras” (DNC, #152). As situações históricas, econômicas, políticas e as aspirações autenticamente humanas são parte indispensável do conteúdo da catequese. Não se cogita uma catequese deslocada da realidade social dos seus interlocutores.

A recente reflexão catequética reforça que não se pode reduzir a pastoral da catequese a uma pastoral de conservação ou a uma pastoral limitada em transmitir algumas lições religiosas. Não se pode negligenciar a Doutrina Social da Igreja no processo de iniciação à vida cristã, ou seja, o serviço ministerial do catequista implica necessariamente o exercício da caridade e de relações sociais sadias. Portanto, é fundamental implantar no processo de iniciação, em nível diocesano ou paroquial, um itinerário sociotransformador.

O itinerário educativo sociotransformador “vai além da simples transmissão de conteúdos doutrinários desenvolvidos nos encontros catequéticos” (DNC, #152). É um itinerário que propõe ações concretas em âmbito da caridade social: visitação aos doentes em hospitais, casas de repouso, orfanatos ou casas de recuperação de dependentes químicos; envolvi-

mento dos catequizandos em parcerias com obras de caridade; participação em projetos sociais da diocese ou da paróquia; atividades de desenvolvimento social para crianças carentes e profissionais para pessoas adultas desempregadas; colaborar no cadastramento das famílias carentes da comunidade, inclusive as da catequese; momento celebrativo do dia dos pobres com os catequizandos e catecúmenos; participação em atividades sociais com o povo da rua; envolvimento dos pais no serviço em casas de recuperação de dependentes químicos; arrecadação por meio dos catequizandos de alimentos e produtos para as diversas necessidades básicas e entre outros.

4.2. Diálogo e Amizade Social

“Aproximar, expressar-se, ouvir, olhar, conhecer, esforçar-se por entender, procurar pontos de contato”, afirma o Papa Francisco (FT, #198): atitudes do catequista promotor do diálogo e da amizade social. Por meio de catequistas mistagogos e com boa formação na fé a Igreja tem condições de se envolver, ir ao encontro do outro, procurar os afastados, acompanhar com paciência seus iniciantes, procurar caminhos de relações e promover encontros que envolvem a todos.

Além do mais, o ministério de catequese se constitui com um caráter propriamente comunitário. Nenhum catequista exerce o seu serviço à luz do mandato de Jesus sem ajuda do outro. “O individualismo não nos torna mais livres, mais iguais, mais irmãos” (FT, #105). Não se deve ocultar o risco do individualismo ministerial. “A tendência humana constante para o egoísmo [...] a inclinação do ser humano a fechar-se na imanência do próprio eu, do seu grupo, dos seus interesses mesquinhos” (FT, #166). Servir com o outro e servir o outro são

características inerentes na vocação do catequista. Significa estabelecer relações sadias, expressar-se com maturidade humana, partilhar dons e carismas, sentir-se responsável com a Igreja e pelo desenvolvimento do mundo, sobretudo defender os direitos dos mais frágeis da sociedade.

Para tanto, a tendência moderna das relações descartáveis é um perigo para a catequese iniciática. É a sensação de que tudo caminha para diluir-se e para a perda da consistência. Negligenciar os processos de iniciação, as formações para catequistas, as orientações diocesanas, a comunhão eclesial, o uso mistagógico dos subsídios catequéticos, o tempo catequético dos sacramentos de iniciação é uma espécie de um relativismo pastoral e “o relativismo não é a solução” (FT, #206). O relativismo corrói as relações saudáveis de diálogo e amizade social no mundo e os itinerários de iniciação da Igreja.

Ao redor do mundo é possível identificar a atuação da Igreja por meio de espaços que são os únicos na proteção e desenvolvimento do ser humano. Uma pequenina capela onde muitas crianças aprendem a ler e escrever. Uma casa onde os religiosos ou religiosas abrigam crianças órfãs ou desnutridas buscando dar-lhe a mínima condição humana. Uma vila com cristãos onde ainda se consegue conservar valores e manter a proteção frente a perseguições e a invasão tecnocrata. As obras e institutos sociais são também espaços de acolhida, de restauração e de promoção da vida humana. Em todos esses lugares busca-se a promoção do diálogo e amizade social. Em muitos desses espaços encontra-se a atuação missionária do catequista.

O ministério de catequista é um serviço gratuito ao outro. Sempre destinado ao outro. “O serviço nunca é ideológico, dado que não servimos ideias,

mas pessoas” (FT, #115). Por conseguinte, o catequista não é um militante sindicalista, partidário ou embrenhado de eufemismos agindo em nome da Igreja por meio do exercício do seu ministério. O catequista é semelhantemente a Cristo o servidor de pessoas. Ser catequista trata-se de repetir as mesmas atitudes de Jesus de sempre querer o bem ao outro.

4.3. Princípio de interação fé e vida

O princípio de interação fé e vida é por vezes um elemento esquecido nas recentes reflexões acerca da catequese de iniciação. Oculta-se a ideia de levar em consideração que o caráter mistagógico da catequese de iniciação é, sobretudo, a realização do princípio de interação fé e vida. A vida cristã é categoricamente estruturada pelo princípio fé e vida.

O *Diretório Nacional de Catequese* do Brasil sugere um novo modo de organizar o processo catequético: “textos e manuais dão orientações práticas de como operacionalizar o princípio de interação entre fé e vida” (DNC, #152).

Na catequese realiza-se uma *inter-ação*, ou seja, um relacionamento mútuo e eficaz entre a experiência de vida e a formulação da fé; entre a vivência atual e o dado da Tradição. De um lado, a experiência da vida levanta perguntas; de outro, a formulação da fé é busca e explicação das respostas a essas perguntas. De um lado, a fé propõe a mensagem de Deus e convida a uma comunhão com Ele; de outro, a experiência humana é questionada e estimulada a abrir-se para esse horizonte mais amplo. (DNC, #152)

Eis o axioma catequético metodológico: a lei da *fé-lex fidei* inter-relaciona-se com a lei da *vida-lex vitae*. A realidade da vida cria embates, expõe questões, rejeita caminhos, transmite experiências,

identifica-se com os duelos, porém a realidade da fé integra as divisões, responde às questões da vida e da história, cria laços genuínos, traz à tona manifestações do sagrado. A elaboração da fé nunca está desconectada da experiência de vida.

O que se ensina é o que se crê e o que se crê é o que se viverá. “O mistério de Cristo anunciado na catequese é o mesmo que é celebrado na liturgia para ser vivido” (DNC, #154). Se houver dualismo entre fé e vida no itinerário catequético não haverá um processo integral e iniciático à vida de Jesus. “A catequese encontrou no princípio da interação fé e vida uma das chaves mais importantes para inculturar-se na vida dos catequizandos, assumindo a realidade como parte do seu conteúdo” (DNC, #85). Vida e fé são realidades interligadas. A vida do catequizando é também conteúdo de fé.

Conforme aponta o novo *Diretório para a Catequese*, o encontro catequético deverá levar em consideração tudo o que o catequizando vivencia longe dos ambientes eclesiais. A vida social do catequizando é conteúdo perene para o exercício ministerial de catequista. Enfim, para compor em seu ministério esses três princípios fundamentais o catequista se comunicará com atitudes de acolhida, proximidade, leveza e assimilação da realidade social do catequizando.

5. Conclusão

A catequese de iniciação propõe-se inspirar os diversos processos evangelizadores da Igreja e, ao mesmo tempo, as angústias e feridas do ser humano em uma sociedade egoísta, autorreferencial e tecnocrática. A catequese de iniciação deve levar em consideração todas as mazelas, fraquezas, pobreza e dualidades que estão presentes na vida social do ser humano.

O Papa João Paulo II no documento *Centesimus annus* (1991) afirma que “o desenvolvimento da doutrina da Igreja, em matéria econômica e social, atesta o valor permanente do ensinamento da Igreja e, ao mesmo tempo, o sentido verdadeiro de sua Tradição sempre viva e vital” (CA, #3). O ensino social da Igreja ao longo da história contribuiu para que a Igreja se tornasse mais autêntica no anúncio do Evangelho.

Ao largo dos últimos anos percebemos o crescimento da reflexão acerca da dimensão social da Igreja no

processo de iniciação. Uma relação muito incipiente no primeiro Diretório que se tornou uma linha de evangelização inadiável e irrefreável para o último Diretório. Notamos o impulso que o Diretório de Catequese do Brasil deu à dimensão social da Igreja no processo de iniciação. Portanto, na atual reflexão catequética é impensável não levar em conta a Doutrina Social da Igreja. É bem provável que para a nova evangelização da Igreja o melhor caminho para se pensar seja a confluência dialógica dessas duas realidades: catequese de iniciação e dimensão social da Igreja.

Referências bibliográficas

- Bíblia Sagrada. (2022). *Bíblia de Jerusalém: nova edição, revista e ampliada*. Paulus.
- Conferência Geral do Episcopado Latino-Americano. (1975). *Conclusões de Medellín*. Paulinas.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. (1983). *Catequese renovada: orientações e conteúdo*. Paulinas.
- Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (2006). *Diretório Nacional de Catequese*. CNBB.
- Congregação para o Clero (1971). *Diretório para a Catequese*. Paulinas.
- Congregação para o Clero (1997). *Diretório para a Catequese*. Paulinas.
- Francisco. (2013). *Exortação Apostólica Evangelii gaudium sobre o anúncio do Evangelho no mundo atual*. Paulinas.
- Francisco. (2015). *Carta Encíclica Laudato si' sobre o cuidado da casa comum*. Paulinas.
- Francisco (2017). *Mensagem do Santo Padre Francisco para I Dia Mundial dos Pobres*. “Não amemos com palavras, mas com obras”. 19 de novembro. https://www.vatican.va/content/francesco/pt/messages/poveri/documents/papa-francesco_20170613_messaggio-i-giornatamondiale-poveri-2017.html
- Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti sobre a fraternidade e a amizade social*. CNBB.
- Francisco. (2021). *Carta Apostólica Antiquum ministerium sobre a instituição do ministério de catequista*. Tipografia Vaticana.
- Rubio, Alfonso G. (2021). *Unidade na Pluralidade: o ser humano à luz da fé e da reflexão cristãs*. Paulus.
- Hummes, C. (2013, 6 de agosto). “Cardeal Hummes: O Papa Bergoglio “já era um Francisco” antes de chegar a Roma”. Acidigital. <https://www.acidigital.com/noticia/25832/>

- João Paulo II. (1990). *Carta Encíclica Redemptoris missio sobre a validade permanente do mandato missionário*. Paulinas.
- Junior, Francisco de Aquino J. (2017). *O caráter prático-social da Teologia*. Loyola.
- Paulo VI (1975). *Exortação Apostólica Evangelii nuntiandi sobre a evangelização do mundo contemporâneo*. Paulinas.
- Pedrosa-Padua, Lúcia. (2020). Cosmologia teológica para uma renovação antropológica. Caminhos de interação a partir de A. Garcia Rubio e A. Gesché. In: W. Gonzaga, A. O. Moraes e M. T. F. Cardoso (Orgs.), *Religião e crise socioambiental. VII Congresso ANPTECRE PUC-Rio*. PUC-Rio.
- Pontifício Conselho Justiça e Paz. (2011). *Compêndio da Doutrina Social da Igreja*. Paulinas.
- Pontifício Conselho para a Promoção da Nova Evangelização. (2020). *Diretório para a Catequese*. Paulus.

Trinidad, relación y persona en Joseph Ratzinger. Claves para una catequesis sobre el matrimonio

Trinity, relationship and person in Joseph Ratzinger.
Keys for a catechesis on marriage

Soledad Aravena-A. 

saravena@ucsc.cl

Universidad Católica de la Santísima Concepción

RESUMEN

La presente investigación se enfoca en la antropología teológica de Ratzinger, centrándose en el concepto *persona* y su implicancia para la comprensión del matrimonio. Ratzinger define a la persona como un diálogo intrínseco que refleja la relación dinámica de Dios como un ser que involucra el *yo*, el *tú* y el *nosotros*, concepción que ilumina la dimensión humana. Este estudio examina, de modo general, cómo la visión trinitaria de Ratzinger sobre la persona puede proporcionar una base teológica para comprender la relación conyugal. Se aborda el concepto de persona desde su historicidad y relevancia actual, las intuiciones trinitarias sobre la persona humana en su pensamiento, y cómo estos elementos revelan la belleza y el propósito para una catequesis del matrimonio.

Palabras clave: matrimonio, Trinidad, relación, persona, Joseph Ratzinger

ABSTRACT

The present research examines Ratzinger's theological anthropology, focusing on the concept of personhood and its implications for understanding marriage. Ratzinger defines the concept of person as an intrinsic dialogue, reflecting God's dynamic relationship involving the self, the other, and the communal "we," which in turn illuminates human essence. This study investigates how Ratzinger's Trinitarian view of the person can provide a theological foundation for marital relationships. It explores the concept of personhood through its historical context and current relevance, Ratzinger's Trinitarian insights into human personhood, and how these elements reveal the beauty and purpose for a catechesis on marriage.

Key words: marriage, Trinity, relationship, person, Joseph Ratzinger

1. Introducción

Joseph Ratzinger, nacido en Alemania en 1927, fue una figura de profunda influencia en la Iglesia católica. Nombrado obispo de München y Freising y creado cardenal por el papa san Pablo VI en 1977, asumió un rol crucial como Prefecto para la Doctrina de la Fe bajo el pontificado de san Juan Pablo II a partir de 1981. Su pontificado como Benedicto XVI, desde 2005 hasta su renuncia en 2013, marcó una etapa significativa en la Iglesia, y continuó como Papa emérito hasta su fallecimiento, en 2022. Su formación teológica y filosófica abarcó desde 1946 hasta 1951 en la Academia Filosófica y Teológica de Freising y en el Ducal Georgianum de la Universidad de München. Ratzinger tuvo una destacada influencia internacional e intelectual, especialmente a través de su asesoría teológica durante el Concilio Vaticano II con el cardenal Joseph Frings (Seewald, 2020).

Este trabajo se centra en la antropología teológica de Ratzinger, destacando su afirmación fundamental de que el concepto de *persona* implica un diálogo intrínseco relacional. Según Ratzinger, la persona expresa una relación profunda, en la cual Dios se manifiesta como un ser en diálogo constante: un *yo*, un *tú* y un *nosotros*. Este entendimiento revela cómo el conocimiento de Dios ilumina la esencia del ser humano (Ratzinger, 1976, p. 169). A partir del principio de *relación* en la teología de Ratzinger, se aborda su relevancia para la comprensión cristiana del matrimonio.

La pregunta central es cómo el concepto de persona en la teología trinitaria de Ratzinger ofrece una perspectiva sobre la esencia del matrimonio que pueda iluminar una catequesis sobre el matrimonio. Para abordar esta cuestión, el trabajo se estructura en tres partes:

1. Indagación del concepto de *persona*: Se presentan cuestiones preliminares y una visión general sobre la noción de persona, su evolución histórica y su interpretación actual.
2. Intuiciones trinitarias en el pensamiento de Ratzinger: Se analizan las reflexiones de Ratzinger sobre la persona humana, considerando tanto textos de su pontificado como su diálogo entre la teología y la filosofía.
3. Implicaciones para el matrimonio: Se examina cómo las perspectivas anteriores permiten apreciar la belleza y el propósito del matrimonio desde la perspectiva del plan salvífico de Dios, quien es uno y trino.

Este enfoque busca demostrar que el principio de relación en la teología de Ratzinger proporciona una base para comprender la relación conyugal en el contexto del misterio trinitario y la vocación divina, lo cual puede enriquecer una catequesis sobre el matrimonio.

2. El principio de relación en la concepción del concepto de *persona*

2.1. La relación como concepto

El concepto de *relación* ha cruzado la historia de la filosofía, en especial en la perspectiva más tradicional, profundamente vinculado a la metafísica, por cuanto no solo alude a dimensiones externas, sino también a instancias ontológicas más profundas. En este sentido, el concepto de relación adquiere mayor profundidad cuando se desarrolla dentro del ámbito del pensamiento cristiano, ya que tiene particular importancia para la formulación precisa de los misterios de la Santísima Trinidad, como también para la Encarnación del Hijo de Dios, la explica-

ción del mal y de la esencia de la moralidad (Clavell, 1991).

Por tratarse de un término complejo, resulta difícil de definir desde una perspectiva metafísica. Por esto, más bien debe caracterizarse y describirse a partir de sus efectos e imágenes. Es posible ver relaciones, pero es difícil adentrarse en la naturaleza de estas, a diferencia de otros términos metafísicos como sustancia, cualidad o cantidad, que son o se explican en sí mismos. La relación va a aludir siempre a otro, a algo que se ordena en el exterior y, por eso, su definición es una aventura intelectual.

En cuanto a las caracterizaciones establecidas, existen dos tipos comúnmente reconocidos: relación real y relación de razón. La primera se encuentra en la realidad de las cosas mientras que la segunda depende únicamente de las operaciones racionales del individuo cuando compara una cosa con otra. Se denominan, por tanto, relaciones *accidentales* y relaciones *sustanciales*. La filosofía clásica ha diferenciado siempre el concepto de relación para referirse a lo antropológico o a lo teológico. Con frecuencia se ha afirmado que la relación antropológica o, incluso, las que se dan en el plano cosmológico, tienen un carácter accidental, es decir, no existen por sí mismas sino en función de otros.

Sin embargo, si el concepto de relación se aplica a la realidad de Dios, esta adquiere un carácter sustancial, puesto que Dios es relación en esencia. En este caso, son relaciones subsistentes: no necesitan de un sujeto en quien deban fundarse, pues se fundan en lo que Dios mismo es, a saber, relación. Por esto, la relación se refiere a una realidad mucho más compleja y profunda, en que los individuos que comportan esta relación no quedan absorbidos por la relación, sino que a la vez son considerados ellos

mismos en su real dimensión. Desde esta perspectiva, la relación hace referencia a otro, es apertura de un *yo* a un *tú* y deja aún un espacio a un *nosotros* (Clavell, 1991). Esta figura metafísica dará luz a un nuevo concepto que será fundamental en el desarrollo intelectual del cristianismo; nos referimos al concepto de persona.

2.2. Situación actual para la comprensión del principio de relación personal

El concepto de relación, tanto en la filosofía como en la teología cristiana, no puede entenderse adecuadamente sin el concepto de *persona*. Es precisamente en la intersección entre estos dos conceptos donde se encuentra la mayor profundidad del pensamiento cristiano y la herencia cultural occidental. El concepto de *persona* ha experimentado múltiples transformaciones a lo largo de la historia, atravesando periodos de rechazo y reducción, así como defensas notables por parte de pensadores como Søren Kierkegaard, Gabriel Marcel y las corrientes personalistas. Sin embargo, desde una crítica teológica, se observa que este concepto, aunque altamente debatido entre la Edad Media y la modernidad, ha perdido en ocasiones su raíz original referida a Dios, es decir, su referencia a la humanidad como *Imago Dei*, como se verá a continuación de modo general.

Un primer aspecto crucial es el fundamento cristiano de la persona y su carácter relacional. La definición de persona ofrecida por Boecio, aunque importante, se centra en la racionalidad y la entidad, y tiende a pasar por alto la dimensión relacional esencial. Esta dimensión ha sido elaborada profundamente en la reflexión sobre la Trinidad, desde san Agustín hasta nuestros días. En este contexto, las aportaciones de san Agustín y otros teólogos han iluminado la relación radical interna de Dios como una relación de

personas (Ratzinger, 2004). Un segundo aspecto es que, desde la filosofía neoescolástica, el concepto de *persona* ha sido objeto de rigurosas críticas, las cuales han subrayado la importancia de una metafísica adecuada para caracterizar y definir a la persona. No obstante, es esencial rescatar el valor de la responsabilidad de ser persona, especialmente en el contexto relacional. La crítica a la neoescolástica —situada en la modernidad—, a veces percibe una reducción ética; sin embargo, esto puede ser una oportunidad para pensar la relacionalidad de la persona desde una perspectiva metafísica más rica (Gilson, 1998).

Posteriormente, el personalismo del siglo XX, representado notablemente por Emmanuel Mounier y, en ciertas fases, por Jacques Maritain, sostiene que la esencia de la persona se realiza a través de la acción libre. Según esta perspectiva, el individuo se convierte en persona mediante actos libres que expresan su dignidad inherente. La persona, en este sentido, no es un objeto de estudio para la ciencia o la metafísica, sino un principio de imprevisibilidad y libertad. La persona se define por su capacidad para hacer elecciones, y esta libertad es fundamental para su identidad. El compromiso fiel con la vocación personal permite a la persona estar en auténtica comunión con los demás (Maritain, 1983).

En esta línea, a pesar de la tendencia contemporánea a la inmanentización del ser persona, la filosofía actual muestra una inclinación hacia una trascendencia que va más allá de lo físico y se adentra en lo metafísico. La persona debe trascender continuamente a sí misma para evitar quedar atrapada en los límites de la individualidad. La subjetividad de la persona busca la trascendencia, evitando así quedar reducida a un nivel infrapersonal. El pensamiento contemporáneo ha destacado la dimensión de

apertura y la comunicabilidad de la persona, equilibrando las nociones personalistas con otros aportes filosóficos.

En este contexto, el principio de relación humana es una analogía de la profunda relación de personas en la Trinidad divina. La comunión personal de Dios, entendido como Amor (1 Jn 4:8), se refleja en la vocación al amor inscrita en el corazón del hombre y la mujer (*Familiaris consortio*, #11). En consecuencia, la relación de Dios no puede entenderse meramente en términos ontológicos; al contrario, “el concepto de persona trasciende los límites de la ontología y se manifiesta como relación, porque decir persona es decir diálogo, encuentro” (Fernández Ochoa, 2014). Por consiguiente, tal como expresa la fe cristiana, la relación entre el Padre y el Hijo, unida en el amor del Espíritu Santo, define la naturaleza de Dios como un *nosotros*. Y, de manera análoga a su creador, el ser humano —como imagen de Dios—, está llamado a un encuentro pleno con los otros y con el Dios de la vida, dando lugar, también, a un auténtico *nosotros* (Fernández Ochoa, 2014).

De este modo, en la experiencia humana, la plenitud de la persona se alcanza a través de la entrega y el encuentro con los demás, que se expresa de manera plena en el matrimonio, como veremos a continuación.

3. Fundamentos trinitarios del principio de relación

En la reflexión antropológica de la teología cristiana, el punto de partida es la afirmación de Génesis 1:26, que revela al ser humano como creado a imagen y semejanza de Dios. Este principio implica que el hombre no es una mera creación, sino una manifestación especial del acto creador de Dios,

conformada de manera intencional y amorosa. Para captar la profundidad de esta afirmación, es esencial explorar la naturaleza de Dios, revelada como Trinidad en la tradición cristiana, y comprender cómo esta revelación ilumina la esencia del ser humano como imagen de Dios.

En concreto, la doctrina cristiana enseña que Dios es trino, lo que implica que el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo comparten una única naturaleza divina. A diferencia del concepto de un ser supremo impersonal —como el Uno de Plotino, el Bien de Platón, o el motor inmóvil de Aristóteles—, la Trinidad cristiana revela un Dios que es profundamente relacional. Esta Trinidad no es una entidad indivisa, sino una comunión dinámica de personas divinas: el Padre, quien engendra al Hijo, y el Hijo, quien es engendrado por el Padre, están en una relación de amor eterno y perfecto. Esta relación no es autosuficiente ni estática, sino que, por su perfección infinita, se abre hacia una fecundidad que genera al Espíritu Santo, la manifestación del amor entre el Padre y el Hijo (Pannenberg, 1992).

Ahora bien, el concepto Trinidad no solo describe la esencia de Dios, sino que análogamente, fundamenta una antropología teológica. En la plenitud de la Trinidad, encontramos el modelo paradigmático para la relación y la comunión. La perfección y la generosidad del amor trinitario revelan una relación que trasciende la mera existencia individual y se extiende hacia una comunicación y fecundidad sin fin. En este marco, la humanidad, creada a imagen de Dios, se entiende como llamada a reflejar y participar en esta dinámica relacional divina. Por tanto, la comprensión trinitaria de Dios proporciona los cimientos para una antropología auténticamente teológica, según la cual la imagen de Dios en el ser humano no se limita a una semejanza ontológica

superficial, sino que se arraiga en la realidad profunda de una relación trinitaria. Esta relación trinitaria nos invita a ver en la humanidad una vocación a vivir en relación y comunión, reflejando la perfección y la generosidad del amor de Dios (Moltmann, 1982).

3.1. Dios uno y trino

En su reflexión sobre la teología trinitaria de Joseph Ratzinger, Luis Francisco Ladaria (2013) señala que, aunque su vasta cantidad de escritos sobre eclesiología y escatología podría sugerir que la Trinidad no era un asunto de especial interés para él, la apreciación de su obra requiere considerar que todos sus textos sobre la Trinidad merecen una atención particular. La valoración meramente cuantitativa podría inducir a error, por lo que es fundamental profundizar en la temática trinitaria abordada por Ratzinger.

En su obra *Introducción al cristianismo*, inicia la sección sobre el Dios uno y trino con una invitación a una reflexión profunda:

Aquí el deseo de conocerlo todo inmediatamente y a la perfección puede convertirse en una funesta necesidad. Solo el humilde reconocimiento de que no se sabe es el único saber verdadero; la contemplación atónita del misterio incomprensible es la única profesión de fe en Dios. El amor es siempre *mysterium*. El amor mismo, el Dios increado y eterno, tiene que serlo en sumo grado: el misterio mismo. Sin embargo, a pesar de la resignación de la razón, que es la única forma de que el pensar permanezca fiel a sí mismo y a su misión, hemos de hacernos esta pregunta: ¿qué es propiamente la confesión en el Dios Uno y Trino? (Ratzinger, 2002, p. 139)

Luego, en *Teoría de los principios teológicos*, Ratzinger refuerza esta perspectiva al abordar la sabiduría, indicando que la comprensión de la Trinidad solo se realiza en el contexto de una comunión dinámica con Dios (Ratzinger, 2005b, p. 427). Para él, la transición de la fe de un Dios único a la fe en un Dios uno y trino se basa en una necesidad interna que se revela a través de la particularidad que precede a la generalidad. La percepción de la libertad en la creación y en el ser humano demuestra la existencia de un creador amoroso que se comunica libremente. Esta comprensión del mundo y la creación permite el salto del monoteísmo hacia una fe en un Dios uno y trino. La doctrina trinitaria, por lo tanto, no surge de una especulación abstracta sobre Dios, sino de la experiencia histórica en el camino de fe de los creyentes (Fuster Perelló, 2001, pp. 299-300; Ratzinger, 2002, p. 139). La elaboración de la Trinidad es una tarea que busca hacer comprensible a Dios, y debe ser entendida tanto en términos negativos como positivos. La doctrina trinitaria ayuda a comprender lo que Dios no es, revelando que nuestra comprensión siempre es infinitamente menor que la realidad de Dios mismo. No se trata de una definición que encierre a Dios en los límites del saber humano, sino de una expresión de nuestras limitaciones (Ratzinger, 2002, pp. 146-151).

A la vez, la doctrina trinitaria también tiene una dimensión positiva (Ratzinger, 2002, pp. 151-153). Confesar a Dios como persona implica reconocerlo como un ser de inteligencia creadora, conocimiento, palabra y amor. Confesar a Dios como persona conlleva necesariamente confesarlo como una realidad relacional, comunicativa y fecunda. La singularidad absoluta, carente de relaciones, no puede constituir una persona. La palabra griega *prosopon*, que se traduce literalmente como “respecto”, indica

relación como un elemento esencial de la persona. De manera similar, la palabra latina *persona* proviene de la partícula *per*, que también implica relación y comunicabilidad. Aunque el término puede tener orígenes teatrales en griego, sigue siendo una herramienta valiosa en el lenguaje humano para expresar la relación y la comunicabilidad inherentes a la persona (Ratzinger, 2002, p. 153).

3.2. La fe en la Trinidad como diálogo

Lo expresado anteriormente es consecuencia de una profunda y atenta lectura espiritual e intelectual que se forjó en los primeros siglos del cristianismo. La formulación de la fe trinitaria se consolidó durante los siglos II y III, vinculándose estrechamente con el rito bautismal y teniendo como referencia el mandato de Mateo 28:19 (Ratzinger, 2002, p. 74). Siguiendo esta idea, la fe no se comprendió como la aceptación de doctrinas abstractas e indiferentes al ser humano, sino, más bien, como “un movimiento de toda la existencia humana” (Ratzinger, 2002, p. 77).

En la investigación de los contenidos doctrinales de la Trinidad, se revela un impulso dialógico que no solo tiene una dimensión eclesial, sino que también conecta toda la historia de la fe. Por esto, la fe se comprende no como un simple acto de creer en solitario, sino como un diálogo que une a los creyentes en una narrativa continua y viviente (Ratzinger, 2002, p. 79). De ahí que el diálogo con la Trinidad es la fuente última de la verdad: a diferencia de la filosofía, que busca la verdad a través de conceptos abstractos y lógicos, lo que puede resultar en una verdad inmutable y aislada, la fe trinitaria inicia el acto mismo de la relación. La fe surge de la audición y no de la reflexión filosófica. Mientras que en la filosofía la verdad es una consecuencia del pensamiento, en la fe, la verdad se revela a través de la

recepción de lo no pensado previamente. En este contexto, la palabra y el acto de recibirla son fundamentales. Según Ratzinger:

La fe entra en el hombre desde el exterior. Es esencial que venga de afuera. Repito, la fe no es lo que yo mismo me imagino, sino lo que oigo, lo que me interpela, lo que me ama, lo que me obliga, pero no como pensado ni pensable. Es impensable la doble estructura del “¿crees?”; “creo”..., la del ser llamado desde afuera y responder a ese llamado (...) no ha sido la búsqueda privada de la verdad la que ha llevado a la fe, sino la aceptación de lo que se oyó. (Ratzinger, 2002, p. 80)

Por esto, la *palabra*, en su manifestación como acontecimiento, une a los seres humanos en una realidad que es tanto espiritual como temporal y social. La búsqueda filosófica de la verdad es una empresa individual que posteriormente consigue compañeros de viaje. En contraste, la fe se manifiesta en comunidad desde el principio, destacando su carácter social y promoviendo un viaje compartido hacia la verdad. La fe se orienta esencialmente hacia el tú y el nosotros, estableciendo una relación en la que el hombre y Dios se co-implican y entrelazan. Esto da lugar a una nueva relación: la del Reino de Dios. Así, quien está más conectado con los demás está también más abierto al encuentro con el Dios viviente (Ratzinger, 2002, pp. 79-86).

En esta línea, Ratzinger argumenta que el nombre de Dios, en su carácter activo y dinámico, al integrarse con el pensamiento griego, acabó por ser ontologizado, lo que dificultó el diálogo tanto con Dios como entre los seres humanos (Ratzinger, 2002, p. 101). A diferencia de esto, la actitud religiosa debe ser entendida como la postura del ser humano que se encuentra *en y con* los otros; es una actitud funda-

mentalmente *relacional*. En consecuencia, la experiencia humana, entonces, nos prepara para recibir una revelación que es en sí misma un diálogo continuo. Por tanto, la estructura dialógica de la fe en la Trinidad ofrece tanto una visión del ser humano como de Dios.

3.3. La Trinidad como fuente creadora y comunicadora

Aunque no siempre abordado en el marco de la reflexión sistemática, el tema de la creación constituye una preocupación central en la perspectiva pastoral de Joseph Ratzinger: el olvido de la creación tiene implicaciones antropológicas profundas, revelando una pérdida de la capacidad del ser humano para la reflexión y la búsqueda (Ratzinger, 2005a, pp. 14-15). Esta perspectiva destaca la importancia de recuperar una visión teológica que integre la creación como un aspecto fundamental de la comprensión antropológica. En este sentido, la doctrina trinitaria ofrece una visión única sobre la creación, diferenciándose de las explicaciones proporcionadas por otras tradiciones. Ratzinger subraya que la fe cristiana entiende el universo no como un producto de la oscuridad o la sinrazón, sino como el fruto del entendimiento, la libertad y la belleza del amor divino. En sus palabras:

El universo no es producto de la oscuridad y la sinrazón. Procede del entendimiento, procede de la libertad, procede de la belleza que es amor. Ver esto nos da el valor necesario para vivir; nos fortalece para sobrellevar sin miedo la aventura de la vida. (Ratzinger, 2005a, pp. 48-49)

En esta perspectiva, los relatos de la creación presentes en diversas culturas del Próximo Oriente Antiguo expresan la búsqueda universal de comprender el origen del cosmos. Sin embargo, la Biblia judeo-

cristiana aporta un carácter distintivo al relato de la creación, presentándola no como un conflicto entre deidades, sino como un acto de amor y libertad divina. Para Israel, la creación es una manifestación del amor auténtico de Dios, quien se revela en su libertad absoluta. Ratzinger sostiene que, si Dios es pura relación y comunicación, la creación refleja su esencia:

Si Dios ha de existir como pura relación, como puro don comunicador, la creación es la obra que manifiesta todo lo que es él. Un Dios que se limita a sí mismo no expresa toda su grandeza ni la consistencia de su amor. (Ratzinger, 2005a, p. 50)

No obstante, para Ratzinger, el evento cristológico es el centro de referencia para interpretar toda la Escritura. De este modo, la comprensión de la creación alcanza una mayor claridad con la revelación del Hijo: el diálogo entre Creador y creación se ilumina a través del Hijo, quien comunica las intenciones del Padre. En su obra *Introducción al cristianismo*, Ratzinger explica que la personalidad del Dios creador se manifiesta no solo en el acto de creación, sino en la libertad inherente a dicha creación. En este contexto, la libertad no se comprende como caos, sino como la capacidad de un amor que permite la libertad en el mundo (Ratzinger, 2002, p. 136). El teólogo alemán argumenta que el mundo creado no se ajusta a una ecuación matemática, sino que debe ser entendido en términos de libertad y amor. El mundo refleja una estructura en la cual lo mínimo puede ser lo máximo, y lo particular puede ser más significativo que lo general. La libertad es el principio fundamental que subyace a toda la creación (Ratzinger, 2002, p. 137).

Finalmente, Ratzinger enfatiza la necesidad de reconocer que el acto creador de Dios es esencialmente

diferente de una explosión primordial. La creación debe ser entendida como un acto sabio y deliberado, en el cual la conciencia y la norma se restauran en una relación correcta. La grandeza del ser humano no radica en una autonomía aislada, sino en su capacidad para sintonizar con la sabiduría de la creación y el mensaje del creador. En este sentido, la consonancia con la creación no limita la libertad humana, sino que expresa nuestra razonabilidad y dignidad (Ratzinger, 2005a, pp. 55-56).

3.4. El Espíritu Santo, el nosotros

Analizados los puntos anteriores, cabría preguntarse ahora: ¿cómo aporta el Espíritu Santo a la comprensión de la relación como principio antropológico cristiano? Pues bien, la paradoja *una essentia, tres personae* se enraíza en el problema fundamental de la unidad y la multiplicidad. En la filosofía griega, esta cuestión ocupaba un lugar central. Los pensadores antiguos consideraban que la unidad era divina, mientras que la multiplicidad se veía como algo secundario, un posible desmoronamiento de la unidad o incluso su ruina. Sin embargo, el pensamiento cristiano avanza más allá de estas categorías al proponer una fe en un Dios que es simultáneamente unidad y multiplicidad, trascendiendo así las limitaciones del pensamiento racional griego (Ratzinger, 2002, p. 136).

En este contexto, el concepto de *persona* en la Trinidad cobra especial importancia. Según Ratzinger, esta noción no puede entenderse adecuadamente sin considerar la estructura del *nosotros*. Ladaria (2013) señala que esta es la contribución más original de la teología trinitaria de Ratzinger: la idea del *nosotros* en Dios. La relación entre el Padre y el Hijo no se limita a una dinámica de tú-yo, sino que se expande a un *nosotros* más amplio, en el que el

Espíritu Santo está intrínsecamente involucrado. En esta visión, Dios no es unipersonal, sino una pluralidad que posee la misma dignidad que la unidad dentro del pensamiento y la praxis cristianos.

El concepto del *nosotros* divino se expresa en las antiguas fórmulas que continúan siendo nuestras: “mediante Cristo, en el Espíritu Santo, hacia el Padre”. Sin embargo, Ratzinger señala que este aspecto del *nosotros* ha sido relegado en parte debido al desarrollo del pensamiento agustiniano, que se centró en la Trinidad, en su interioridad, perdiendo así la riqueza de su comunicabilidad y sus implicaciones tanto teológicas como antropológicas (Ladaria, 2013).

En definitiva, lo dicho anteriormente permite leer y adentrarse a la dimensión de la realidad relacional desde la Trinidad y abrir perspectivas en la teología que pueden enriquecer la práctica catequética, por ejemplo, sobre el matrimonio. Enfatizar una visión trinitaria de la persona humana, que esté profundamente arraigada en la tradición cristiana auténtica —basada en la relación—, y elevar esta característica de un nivel secundario a uno de vital importancia para la catequesis matrimonial, es una tarea aún pendiente. Tal enfoque puede proporcionar una explicación más profunda y genuinamente cristiana desde un ámbito que representa un encuentro radical y profundo en el amor conyugal, como veremos a continuación.

4. El principio de relación en el matrimonio

4.1. El carácter teológico del matrimonio

Desde la perspectiva teológica, el ser humano, al ser imagen de Dios, se define radicalmente como diálo-

go, referencia, comunión y apertura a otros. Por lo tanto, el matrimonio debe ser el ámbito primordial en el que se viva esta relación de manera auténtica. Según J. Ratzinger, el matrimonio y la familia no son construcciones sociológicas casuales, ni meros resultados de condiciones históricas o económicas particulares. En cambio, la correcta relación entre el hombre y la mujer se arraiga en la esencia más profunda del ser humano, y solo a partir de esta esencia puede encontrar su verdadera respuesta. Esta cuestión está inseparablemente unida a la pregunta fundamental sobre la naturaleza del hombre: ¿quién soy yo? ¿Qué es el hombre? Y, a su vez, esta pregunta está íntimamente conectada con el interrogante sobre Dios: ¿existe Dios? ¿Quién es Dios? ¿Cuál es su verdadero rostro? (Benedicto XVI, 2005). La respuesta bíblica a estas cuestiones es coherente y unitaria: el ser humano es creado a imagen y semejanza de Dios, quien es amor. Por lo tanto, la vocación al amor es lo que hace que el ser humano refleje auténticamente la imagen de Dios: en la medida en que ama, puede comprender quién es Dios. Solo abriéndose y entregándose, el ser humano se conoce a sí mismo y prepara su corazón para recibir a Dios (Benedicto XVI, 2005). En la comunión interpersonal, el hombre se reconoce a sí mismo como pura relacionalidad (FC, #11).

Esta premisa fundamenta la existencia de la relación conyugal, que no se agota en una descripción superficial. Más bien, abre horizontes hacia la plenitud como sacramento, elevando la naturaleza de esta relación a una sintonía perfecta entre la humanidad y Dios, orientada hacia su plan salvífico (Benedicto XVI, 2005). Dios crea al ser humano por amor, y este amor no sería pleno sin una finalidad inscrita en el acto de la creación. El plan divino no se limita a la creación del ser humano, sino que también lo

guía hacia la plenitud de su existencia. Dios otorga al ser humano la gracia redentora para invitarlo a participar gratuitamente en la divinidad, mediante la vida eterna.

Por ello, la afirmación “no es bueno que el hombre esté solo” (Gn 2:18) revela la incompletitud del hombre al no tener un tú humano con quien cumplir el plan de salvación. Esta finalidad adquiere pleno sentido solo cuando involucra a otro con quien acompañarse. Dios, al crear al hombre a su imagen y semejanza, le confiere el sentido de relación que caracteriza a la Trinidad. Nuestro Dios no es un ser solitario; es un Dios trino, en relación como Padre, Hijo y Espíritu Santo. Así, el hombre también comprende su existencia en la relación recíproca con otro ser por amor, tal como Dios mismo es (Deus caritas est, #11).

La institución matrimonial, por lo tanto, no es una imposición social o una injerencia autoritaria, sino una exigencia interior del pacto de amor conyugal, que se confirma públicamente como único y exclusivo. Esto asegura que se viva fielmente el designio del Dios creador (FC, #11). El matrimonio trasciende el ámbito público y social, constituyendo la base fundamental sobre la cual el ser humano encuentra su vocación y sentido. El yo humano se descubre en el tú, se revela en el encuentro del nosotros, y así se afirma que el ser humano es esencialmente relación y comunión.

En esta línea, el amor es la base fundamental de toda relación. Sin embargo, no se trata de un amor meramente sentimental, que se queda atrapado en el yo, sino un amor oblativo que refleja la imagen de Dios. En la actualidad, el concepto de amor está sobreutilizado y, a menudo, desvirtuado en su origen. Por esta razón, J. Ratzinger dedicó su primera encíclica

papal a esta preocupación: orientar sobre el verdadero sentido del amor. Dios es amor, y si Él lo es, entonces toda la comunidad humana está llamada a serlo también. Es decir, la vocación humana es el amor, porque así surge de la creación. El amor actúa como una fuerza extraordinaria que nos impulsa a actuar (Deus caritas est, #4-6).

La belleza de esta dinámica radica en que el amor, tanto divino como humano, debe fluir libremente. El hombre se une a su esposa y la esposa a su marido a través de un acto que expresa pura libertad. El “sí” de los esposos es un acto liberador y unificador (Gn 2:23). Esta libertad, como capacidad de correspondencia, permite la unión y la vida en comunidad, que es el designio primordial del ser humano (Gn 2:18-25). Si el hombre renuncia a esta comunión y se aísla en su soledad, actúa en contra de su propia libertad, pues se distancia de su principio original: la relacionalidad (Gn 3:10). En este sentido, la libertad verdadera es aquella que expresa el cometido del ser humano como comunión, en plena convivencia con Dios (Lc 1:38; Benedicto XVI, 2005).

4.2. El matrimonio es público, social y sexuado

El “sí” de los esposos representa un acto de carácter público, asumido dentro de la comunidad. Esta comunidad es testigo de su declaración, y a partir de ese momento, el matrimonio no solo se vive dentro de la esfera privada, sino que también se inserta en un contexto social más amplio. El matrimonio se convierte en un pilar para la vida social, formando la familia, que es el núcleo fundamental de toda sociedad.

De este modo, la familia, como fruto originario del matrimonio, responde a una exigencia social fundamental. El principio esencial de la familia es el servi-

cio a la vida, realizando a lo largo de la historia la bendición original del creador mediante la transmisión de la imagen divina de ser humano a ser humano (Ratzinger, 1970). La dimensión sexuada de la humanidad es crucial en este contexto, ya que no solo denota la diferenciación entre hombre y mujer, sino que también radicaliza el carácter unitivo de la dimensión amorosa. El “sí” de los esposos no es únicamente una manifestación del alma espiritual humana y del ejercicio de la libertad que implica la dimensión divina de la unión, sino también una afirmación de la sexualidad en su aspecto biológico (un cuerpo de hombre con un cuerpo de mujer), a través de la cual los esposos se convierten en co-creadores con Dios (Benedicto XVI, 2005).

Por tanto, el “sí” de los esposos debe ser a la vez espiritual y corporal. Este “sí”, que implica una entrega gratuita y amorosa de todo el ser humano al otro, fundamenta la afirmación de J. Ratzinger: “Solo la roca del amor total e irrevocable entre hombre y mujer es capaz de fundamentar la construcción de una sociedad que se convierta en una casa común para todos los hombres” (Benedicto XVI, 2005). Esta visión integral del matrimonio subraya su carácter público y social, al tiempo que reconoce la importancia de la dimensión sexuada en la configuración de una comunidad humana cohesionada y profundamente unida.

5. A modo de conclusión

La revisión de los antecedentes trinitarios significativos para este estudio nos ha permitido ir hacia una estructura antropológica y, así, descubrir en este horizonte el lugar donde radica la esencia del matrimonio, según J. Ratzinger.

La idea de que *Dios es una esencia en tres personas* pavimenta el camino para entender a la *persona* como relación. Las tres personas que hay en Dios son por su esencia —según Agustín y la teología de los últimos padres— *relaciones*. No son sustancias que existen una junto a otra, sino que son verdaderas relaciones, y no otra cosa. El estar relacionado no es algo añadido a la persona, es la persona misma (Ratzinger, 1976, p. 170).

Esta estructura dialógica, dinámica de pura referencia, no se ancla en el diálogo entre el *yo-tú*, sino que es apertura al *nosotros*, así como el Dios trinitario, que no se queda en la dialéctica Padre-Hijo, sino que es también un *nosotros* entre el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. En ambas partes, no existe el yo puro, ni el tú puro, sino un yo-tú integrado en un nosotros más amplio. Este *nosotros* trinitario —la realidad de que Dios existe también como un *nosotros*— prepara el terreno para el nosotros humano. La relación del cristiano con Dios es relación con el Padre, el Hijo y el Espíritu Santo. La realidad plural de Dios, que se nos manifiesta en el “por Cristo en el Espíritu Santo hacia el Padre”, nos introduce en el nosotros de Dios y en el nosotros de los hombres (Ratzinger, 1976, p. 179).

La persona humana se entiende en un ámbito de relacionalidad, de entrega, de don. La persona posee, de por sí, un cuerpo cuyo lenguaje es *esponsal*; es decir, el cuerpo está hecho para relacionarse, todo cuerpo reclama otro cuerpo, necesita darse a otro. Pero este cuerpo no es un mero conjunto biológico: es el cuerpo de una *persona*. Por ello, al hablar acerca de la vocación de la persona, esta se puede definir como el llamado a la comunión de personas/de cuerpos (García, 2005, pp. 49-51). Así, el ser humano no puede encontrar su propia plenitud si

no es en la entrega sincera de sí mismo a los demás (Gaudium et spes, #24).

En definitiva, como uno de los llamados que parten de la revelación misma (FC, #11), el matrimonio entre dos personas no es otra cosa que la entrega libre y amorosa de un hombre y una mujer a la comunión-de-personas/de cuerpos: El único lugar que hace posible esta donación total es el matrimonio, es decir, el pacto de amor conyugal o elección consciente y libre, con la que el hombre y la mujer aceptan la comunidad íntima de vida y

amor, querida por Dios mismo, que solo bajo esta luz manifiesta su verdadero significado. La entrega total como don del uno al otro tiene manifestaciones concretas; esto es, en la sexualidad y en su resultado natural, la fecundación. En esta entrega total existe la mayor concretización de lo que es ser persona: ser *imago Dei*, imagen de Dios como comunión de personas. En el ámbito de la fidelidad, que es manifestación y exigencia del don del uno al otro, se hace patente la sabiduría divina en cuanto trinitaria y creadora.

Bibliografía

Benedicto XVI. (2006). *Deus caritas est*. San Pablo.

Benedicto XVI. (2005). *Discurso del Santo Padre Benedicto XVI en la ceremonia de apertura a la asamblea de la diócesis de Roma, 6 de junio de 2005*. http://w2.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2005/june/documents/hf_ben-xvi_spe_20050606_convegno-famiglia.html

Biblia de Jerusalén. (1998). Desclée de Brouwer.

Clavell, L. (1991). Relación (Filosofía). En *Gran Enciclopedia Rialp*. http://www.mercaba.org/Rialp/R/relacion_filosofia.htm

Concilio Vaticano II. (1965). *Constitución pastoral Gaudium et Spes sobre la Iglesia en el mundo actual*. https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651207_gaudium-et-spes_sp.html

Fernández Ochoa, L. F. (2014, octubre). La antropología de Joseph Ratzinger [ponencia]. *Congreso de la Fundación Vaticana Joseph Ratzinger*, Medellín, Colombia. <http://www.fondazioneratzinger.va/content/dam/fondazioneratzinger/interventi%20Medellin/LA%20ANTROPOLOG%c3%8dA%20DE%20JOSEPH%20RATZINGER.docx>

Fuster Perelló, S. (2001). *La Trinidad de personas*. Introducción a las cuestiones 27 a 43. En Tomás de Aquino, *Suma de teología. Tomo I: Introducción y parte I*. Biblioteca de Autores Cristianos.

García, S. (2005). *Vivir en la donación del ser. Ensayo sobre antropología del don*. Paulinas.

Gilson, É. (1998) *La unidad de la experiencia filosófica*. Ediciones Rialp.

Juan Pablo II. (1981). *Exhortación apostólica Familiaris Consortio sobre la misión de la familia cristiana en el mundo actual*. https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_exhortations/documents/hf_jp-ii_exh_19811122_familiaris-consortio.html

- Ladaria, L. F. (2013, 1 de octubre). *La teología trinitaria de Joseph Ratzinger. Algunas notas*. <http://www.fondazioneratzinger.va/content/dam/fondazioneratzinger/contributi/Trinidad%20Ratzinger.doc>
- Maritain, J. (1983). *El hombre y el Estado*. Encuentro.
- Moltmann, J. (1982). *Teología de la esperanza*. Sígueme.
- Pannenberg, W. (1992). *Teología sistemática* (Vol. 1). Pontificia Universidad de Comillas.
- Ratzinger, J. (1970). Hacia una teología del matrimonio. *Selecciones de Teología*, 9(35), 1-11. http://www.seleccionesdeteologia.net/selecciones/lilib/vol9/35/035_ratzinger.pdf
- Ratzinger, J. (1976). *Palabra en la Iglesia*. Sígueme.
- Ratzinger, J. (2002). *Introducción al cristianismo*. Sígueme.
- Ratzinger, J. (2005a). *Creación y pecado*. EUNSA.
- Ratzinger, J. (2005b). *Teoría de los principios teológicos*. Herder.
- Seewald, P. (2020). *Benedicto XVI. Una vida*. Mensajero.

Contribuciones de los estudios de la religión a la configuración de la identidad de la ERE¹

Contributions of Religious Studies to the configuration of the identity of SRE

Ciro Javier Moncada Guzmán²
cjm2321@gmail.com

José María Siciliana Barraza³ 
josemariasiciliani@gmail.com
Universidad de San Buenaventura

RESUMEN

Este texto presenta los resultados de un proyecto de investigación que explora la fundamentación epistemológica de la Educación Religiosa Escolar (ERE) en Colombia a partir de la pregunta por el *lóγος* de los “estudios de la religión”. El problema central radica en cómo armonizar la ERE con la formación integral, evitando el proselitismo religioso en las instituciones educativas del país. Para abordar este desafío, se ha adoptado un enfoque cualitativo, utilizando un método de arqueología transmedia con una perspectiva epistemológica hermenéutica. Este enfoque permite analizar críticamente cómo los principios racionales de los estudios de la religión pueden contribuir a la construcción de una ERE que fomente el cultivo del sentido de la vida, la apertura a la trascendencia, una conciencia profunda de las convicciones y el desarrollo de un horizonte pluralista e intercultural. Como resultado, se espera evidenciar criterios pedagógicos que apoyen una ERE que esté alineada con los principios del respeto a la diversidad, proporcionando así un marco más holístico para su implementación en Colombia. En conclusión, se busca proponer una reflexión crítica y situada sobre la racionalidad de los estudios de la religión como un aporte significativo a los procesos educativos del país.

Palabras clave: estudios de la religión, Educación Religiosa Escolar, logos.

ABSTRACT

This paper presents the progress of a doctoral project that explores the epistemological foundations of Scholarly Religious Education (SRE) in Colombia through the study of the logos of religious studies. The central question is how to reconcile SRE with integral education while avoiding religious proselytism in the country's

1 Este artículo es producto de los avances del proyecto de investigación titulado “Aportes del *lóγος* de los Estudios de la Religión a la identidad de la ERE en Colombia”, el cual se enmarca en el proceso de tesis para la obtención del título como doctor en Humanidades, Humanismo y Persona de la Universidad de San Buenaventura en Bogotá, Colombia.

2 Doctor(c) en Humanidades, Humanismo y Persona, magíster en Tecnologías Digitales Aplicadas a la Educación, licenciado en Filosofía y Educación Religiosa. Líneas de investigación: Estudios de la religión y narrativas transmedia.

3 Doctor, magíster y licenciado en Teología y en Filosofía. Líneas de investigación: Pedagogía narrativa y catequesis.



educational institutions. In order to address this challenge, a qualitative approach has been adopted, using a transmedia archaeological method with a hermeneutic epistemological perspective. This approach allows for a critical analysis of how the rational principles of Religious Studies can contribute to the construction of an SRE that promotes the cultivation of the meaning of life, openness to transcendence, awareness of deep conviction, and the development of a pluralistic and intercultural horizon. As a result, the aim is to highlight pedagogical criteria that support an SRE based on the principles of diversity and respect, thus providing a more holistic framework for SRE in Colombia. Finally, the goal is to propose a critical and situated reflection on the rationality of Religious Studies as a significant contribution to the educational processes of the country.

Keywords: *Religious Studies, Scholar Religious Education, logos*

Problematización

La Educación Religiosa Escolar (ERE) es reconocida por la Ley General de Educación colombiana (Ley 115, de 1994) como un componente de oferta obligatoria en las instituciones educativas del país (Siciliani, 2021). Sin embargo, el marco legal vigente⁴ establece claramente que esta obligatoriedad no implica un sesgo proselitista a favor de las religiones mayoritarias. Tanto los padres como los estudiantes tienen el derecho de ejercer su libertad religiosa, de cultos y de conciencia si consideran que la ERE ofrecida contraviene sus propias creencias o la ausencia de ellas (Lara, 2005). Esta situación crea un escenario de tensión para directivos y docentes, quienes deben considerar la aconfesionalidad en sus propuestas curriculares, al tiempo que buscan contribuir a la formación religiosa de los estudiantes desde una perspectiva pluralista e integradora (Sepúlveda y Saldarriaga, 2022). Además, enfrentan el desafío de prevenir la discriminación hacia las minorías religiosas, evitando prácticas de invisibilización y estigmatización en el aula, algo esencial en el contexto multicultural colombiano (Beltrán, 2020).

El supuesto cualitativo que mueve esta investigación es que los estudios de la religión pueden, y de hecho deben, contribuir a la configuración de una ERE libre de la tentación del proselitismo religioso (Moncada, 2020). Ello, en orden a que la identidad de la Educación Religiosa Escolar debiera favorecer

la formación integral de los estudiantes en cualquier región del país sin importar el sistema religioso al cual se sientan vinculados, pues el centro de preocupación no estaría en el adoctrinamiento, sino en el cultivo de la dimensión espiritual (pregunta por el sentido de la vida), la dimensión trascendente (cultivo de la apertura humana al otro, lo otro y el absoluto desbordante), la dimensión religiosa (desarrollo de una postura pluralista e intercultural) y la conciencia de las convicciones personales profundas (Cuellar et al., 2020). Es así como la inquietud por el logos de los estudios de la religión emerge como motor de esta investigación. Aquí, el término logos (λόγος) se refiere a la estructura racional y sistemática que otorga coherencia tanto al discurso como a la práctica en torno al problema planteado (D'Ors, s.f.).

De ahí que el objetivo general de este artículo es evidenciar los aportes del λόγος de los estudios de la religión a la configuración de la identidad de la ERE para la cualificación de las prácticas pedagógicas de los docentes de Educación Religiosa Escolar dentro del territorio colombiano. Para poder responder a esta intencionalidad, este escrito presenta, en primer lugar, el marco de referencia teórico que permite la comprensión histórica de los estudios de la religión. En segundo lugar, se muestra el sistema metodológico utilizado en el trabajo de campo. En tercer lugar, se dan a conocer los resultados y la discusión que puede plantearse a partir de ellos. Al final, se presentan algunas conclusiones que son fruto del trabajo realizado.

Marco teórico

En este apartado se presenta la síntesis teórico-conceptual de las dos principales categorías de esta investigación: estudios de la religión y Educación

⁴ Entre los principales documentos legales al respecto se podrían listar: la Constitución Política de Colombia, Art. 68; Ley 115, de 1994; Ley 133, de 1994; Decreto 354, de 1998; Decreto 1278, Art. 42, L. b; Decreto 4500, de 2006; Decreto 437, de 2018; Decreto 922, de 2023 y la Circular 21, MEN, 2023. Para una ampliación jurídica de esta discusión se puede consultar el primer capítulo del libro *Perspectivas de la Educación Religiosa Escolar desde los estudios de la religión*, de Moncada (2020).

Religiosa Escolar. Para cada una de ellas se estableció un arco de tiempo prudente que da razón de sus distintas elaboraciones conceptuales a lo largo de la historia; en el caso de los estudios de la religión, es a partir de 1873, luego de la primera publicación relevante al respecto; y en el de la ERE, 1991, pues ese año se declaró la nueva Constitución Política de Colombia.

En cuanto a los estudios de la religión, este apartado organiza la vasta información disponible sistematizando las tendencias más relevantes en cinco corrientes principales. Estas corrientes reflejan los enfoques teóricos y las posturas sobre la naturaleza y función de la religión como fenómeno humano (Moncada, 2020). Los grupos incluyen: las ciencias de la religión (con un enfoque positivista y evolucionista), la fenomenología de la religión, abordajes multidisciplinarios, perspectivas histórico-comparativas, y el estado de la cuestión. A continuación se presentan algunos autores representativos de cada corriente, quedando muchos excluidos, habida cuenta de la extensión permitida por este artículo.

La primera corriente, ciencias de la religión (o religiones), basa su enfoque en un estudio riguroso que parte por la pregunta por el origen de la religión. Emerge con Friedrich Max Müller (1823-1900), quien buscó desvincular la religión de la filosofía y la teología mediante un análisis comparado de la religión. Su obra *La ciencia de la religión y el origen y desarrollo de la religión* (Müller, 1945) plantea un origen arreligioso de la humanidad, bajo el influjo del positivismo y el evolucionismo. Otros exponentes de esta corriente incluyen a sir James George Frazer con su difundida *La rama dorada* (1944), en la que el autor interpreta la religión como una evolución de la magia; y Edward Burnett Tylor, que

en *Primitive culture* (1920) sostiene que el animismo está en la base de todas las religiones. Wilhelm Schmidt, en obras como *The origin and growth of religion* (1931), también contribuyó al debate, aunque regresó al evolucionismo degenerativo.

La segunda corriente, la fenomenología de la religión, estudia la esencia de la religión y su posible taxonomía. Tiene como precursor a Pierre Daniel Chantepie de la Saussaye, quien propone en *Lehrbuch der Religionsgeschichte* (1905) una disciplina que actúa como puente entre la historia y la filosofía, cuyo objetivo es clasificar los fenómenos religiosos. Martin Heidegger (2006) también se sumó a esta corriente en su *Introducción a la fenomenología de la religión*, en la que pretende aplicar su análisis a la vida fáctica desde lo experiencial. Rudolf Otto, con *Lo santo* (1996), introduce el concepto de *mysterium tremendum*, que describe la experiencia de lo sagrado. Gerardus van der Leeuw, en *Fenomenología de la religión* (1964), busca comprender el hecho religioso a partir de sus manifestaciones históricas, y William Brede Kristensen, en *The meaning of religion* (1960), clasifica los fenómenos religiosos en categorías pensadas para una gran sistematización. Geo Widengren (1976) y Xabier Pikaza (1999) también realizaron importantes aportes a esta corriente: la distancia, el lenguaje, los significados, la praxis, la comunicación y la historia como el lugares de la articulación de la experiencia religiosa.

En la tercera corriente se resalta la emergencia de enfoques multidisciplinarios que ampliaron el marco de referencia y los abordajes metodológicos respecto del trabajo de campo. Aquí se destaca William James, quien en *The varieties of religious experience* (1902) se enfoca en la experiencia personal de lo divino, dando fuerza a una reflexión del

comportamiento humano desde los aportes de la psicología. Basado en los métodos propios de la sociología de la religión, Max Weber (1991) ve la religión como motor de la historia; Emile Durkheim (1968) introduce el concepto de totemismo social; y Niklas Luhmann (2007) conceptualiza la religión como un sistema autónomo de comunicación social. Por último, en el contexto de la antropología de la religión, autores como Xavier Zubiri (1998) y Julien Ries (1995) exploran la relación entre religión, creencias e increencias, y lo sagrado como experiencia humana.

La cuarta corriente corresponde al enfoque histórico-comparativo, y en ella destacan autores como Nathan Söderblom (1906), Mircea Eliade (1998), Edwin Oliver James (1973) y Francisco Díez de Velasco (2023). Entre sus principales aportes se puede señalar el análisis riguroso de la historia de las religiones no como una simple narrativa secuencial de sucesos, sino a partir de una interpretación crítica del acontecer religioso en la historia de la humanidad. Además, cabe destacar el planteamiento de categorías fundantes tales como el mito, lo sagrado, lo profano, el pecado y la expiación; y, por último, la invitación al ecumenismo, el diálogo interreligioso y el trabajo colaborativo a partir de problemas comunes.

La quinta corriente responde a la pregunta por el estado de la cuestión, tomando como arco de tiempo los últimos ocho años (2017-2024). Martin Craig, en *A critical introduction to the study of religion* (2017), examina las dinámicas sociales de lo religioso en su relación con el orden social. Boteiro y Hernández (2018), en conjunto con su equipo interdisciplinario de trabajo, afirman la posibilidad de relación entre los estudios de la religión y la ERE en el marco de la política pública colombiana.

César Carbullanca (2018) distingue los estudios de la religión de la teología, subrayando el papel de los primeros en la investigación científica de lo religioso, sin comprometerse con una confesión específica. Por su parte, Javier Melloni (2018) propone un diálogo hierológico entre diversas tradiciones religiosas mediante una aproximación místico-fenomenológica. Mafla y González (2018) han desarrollado estudios sobre la experiencia de Dios y su relación con fenómenos como el desplazamiento forzado y los pacientes con VIH en Colombia.

Algunos investigadores de la Universidad Pontificia Javeriana y la Universidad Católica de Valparaíso, encabezados por José Luis Meza (2019), exploran el objeto de la ERE desde categorías tales como la espiritualidad, el hecho y la experiencia religiosos. Carlos Miguel Gómez (2019) estudia la pregunta por la investigación de lo religioso en un contexto de postsecularización. Jaime Laurence Bonilla (2022) indaga en la teología del pluralismo religioso y su relación con la ERE. Y, finalmente, José Miguel Rodríguez Zamora (2021) reflexiona sobre el papel de lo simbólico en la constitución de la experiencia humana y la función de los estudios de la religión en la comprensión del sentido y el significado de la vida.

De esta forma, es posible señalar que los estudios de la religión han evolucionado desde enfoques positivistas y fenomenológicos hasta enfoques multidisciplinarios e históricos, con una creciente atención a los contextos culturales y sociales contemporáneos. Esta evolución ha permitido una comprensión más profunda del fenómeno religioso y la espiritualidad humana, así como de su influencia en las estructuras sociales; además, destaca su relevancia para la Educación Religiosa Escolar al contribuir a que esta supere la tentación de proselitismo religioso y

adoctrinamiento. De ahí que, para efectos de este escrito, los estudios religiosos se entenderán como un campo de trabajo en el que es posible tejer apuestas interdisciplinarias a favor de la comprensión del proyecto de lo humano.

En cuanto a la Educación Religiosa Escolar, la Ley General de Educación (1994) establece que su oferta es obligatoria en las instituciones educativas del país, pero subraya la necesidad de respetar la libertad religiosa y evitar el proselitismo. A lo largo de los años, la normativa ha sido ambigua, a veces promoviendo la espiritualidad por encima de la catequesis, pero también delegando la formación en las manos de las iglesias. El Decreto 4500, de 2006, intentó resolver estas contradicciones, prohibiendo el proselitismo y acentuando el enfoque en la formación integral y la trascendencia humana. No obstante, persiste confusión en algunos contextos escolares (Cuellar et al., 2020).

Son muchos los teóricos que destacan la importancia de distinguir la ERE de la catequesis, defendiendo un enfoque pluralista, cultural y de respeto a la diversidad religiosa (Botero y Hernández, 2018; Meza, 2019; Cuellar et al., 2020; Beltrán, 2020; Siciliani, 2021; Bonilla, 2022; Sepúlveda y Saldarriaga, 2022; Botero et al., 2024). Esta visión incluye un enfoque sociocrítico que promueve la libertad religiosa y los derechos humanos, vinculándola con la construcción de la paz y el respeto a los demás. La ERE debe contribuir al desarrollo del pluralismo religioso, entendiendo el diálogo entre diferentes espiritualidades y evitando estigmatizaciones e invisibilización.

También debería fomentar la apertura humana, entendida como la superación personal y la resiliencia, que se vincula con la trascendencia y la

comprensión del misterio de lo absoluto. Esta dimensión trasciende lo meramente religioso y sugiere que la reflexión sobre la espiritualidad es esencial para comprender el sentido de la vida, las relaciones sociales y el compromiso ético y político de cualquier ciudadano (Ballesteros et al., 2022).

En cuanto a la espiritualidad, la Educación Religiosa Escolar puede fomentar espacios para el cultivo de la interioridad y la resignificación de la cotidianidad a partir de la pregunta por el sentido de la vida. Esto permite a los individuos construir su ciudadanía y su proyecto humano poniendo en diálogo las convicciones personales con el compromiso social. En este contexto, la ERE no se limita a la transmisión de creencias religiosas, sino que se convierte en una herramienta para la formación integral del individuo, respetando las diferencias culturales y religiosas de los estudiantes (Cuellar et al., 2020).

El proyecto de lo humano, desde la perspectiva de este trabajo doctoral, busca superar las visiones universales y monolíticas heredadas del colonialismo. En este marco, la ERE deja de ser un espacio de proselitismo y promueve una reflexión dinámica sobre la identidad humana, vinculada a las experiencias históricas y culturales de cada individuo. Este enfoque pluralista y transformador es clave para una Educación Religiosa Escolar adaptada al contexto educativo colombiano actual. Con esta conceptualización, cobra mayor sentido el objetivo de esta investigación, al preguntarse por los aportes de los estudios de la religión a la tarea de la formación integral de la ERE. Esta tarea será presentada de manera prospectiva en el acápite de la discusión de los resultados, a partir de los hallazgos de esta investigación.

Sistema metodológico

Este artículo responde a la lógica de una investigación planteada desde el paradigma cualitativo, pues se centró en la exploración de los significados entrelazados en el estudio del fenómeno religioso, abordando así un problema propio de la intersubjetividad humana (Vasilachis, 2006). Este proyecto se fundamentó en la comprensión de la religión como un producto humano, arraigado en un contexto histórico que facilita su comprensión (Lorenzo, 2017). Se optó por una perspectiva epistemológica hermenéutica, que permitió analizar las categorías teóricas de los estudios de la religión y la Educación Religiosa Escolar como expresiones del ser humano, susceptibles de una interpretación comprensiva (Dilthey, 1949).

La entrada metodológica se fundamentó en la dinámica propia de los métodos narrativos, permitiendo explorar así las experiencias vividas por un grupo humano específico (Pérez et al., 2023). Sin embargo, el enfoque particular del trabajo de campo se concretó mediante una arqueología transmedia que posibilitó la recopilación de los datos dispersos en distintas mediaciones y plataformas, con el propósito de reconstruir el tejido de relatos del universo narrativo elegido (Scolari et al., 2014).

El proceso arqueológico de las narrativas transmedia comenzó con una revisión documental sistemática que contribuía a una comprensión profunda de la historia del conocimiento humano y su impacto en la sociedad del conocimiento (Páramo, 2008). Posteriormente, se recopiló la experiencia histórica de expertos en temas de religión y espiritualidad, buscando evidenciar su comprensión de las categorías estudiadas, las representaciones sociales y las actitudes presentes en sus discursos (Pérez et al., 2023). Por ello, se utilizó una encuesta tipo CAP (conoci-

mientos, actitudes y prácticas) validada por expertos y mediante una prueba piloto; esta fue implementada entre julio y septiembre de 2024, contactándose a 83 expertos de 14 países⁵, quienes dieron su consentimiento informado para participar (Gumucio, 2011). La selección de los sujetos fue intencionada y se fundamentó en el área de trabajo declarada en sus perfiles académicos en redes sociales y en los portales web de las universidades en las que se desempeñan.

La técnica de análisis para la información recabada es el análisis de contenido, el cual se materializará a través de diversos procesos de sistematización, etiquetación, codificación y categorización de los resultados preliminares de la encuesta tipo CAP (Fernández, 2002). Luego de ello, se realizará la triangulación de los datos que emergen de las voces de los sujetos abordados y los teóricos sistematizados con la intención de comprender el universo narrativo desde una perspectiva interpretativa (Cisterna, 2005). En cuanto al cuidado ético, este proyecto se clasifica como una investigación “sin riesgo” según la Resolución 008430 de 1993 del Ministerio de Salud colombiano, asegurando el cumplimiento ético y la confidencialidad de los datos.

Discusión de resultados

Los expertos que participaron fueron seleccionados a partir de sus perfiles de investigación publicados en las páginas web oficiales de universidades, institutos y redes internacionales donde se encontraban vinculados. Entre los participantes se contó con la colaboración de un 25,4% de mujeres y un 74,6% de hombres, cuyas edades oscilaban entre los 26 y 76 años, concentrándose la mayoría en el rango de 36 a 45 años. De ellos, el 69,5% contaba con doctorado, el

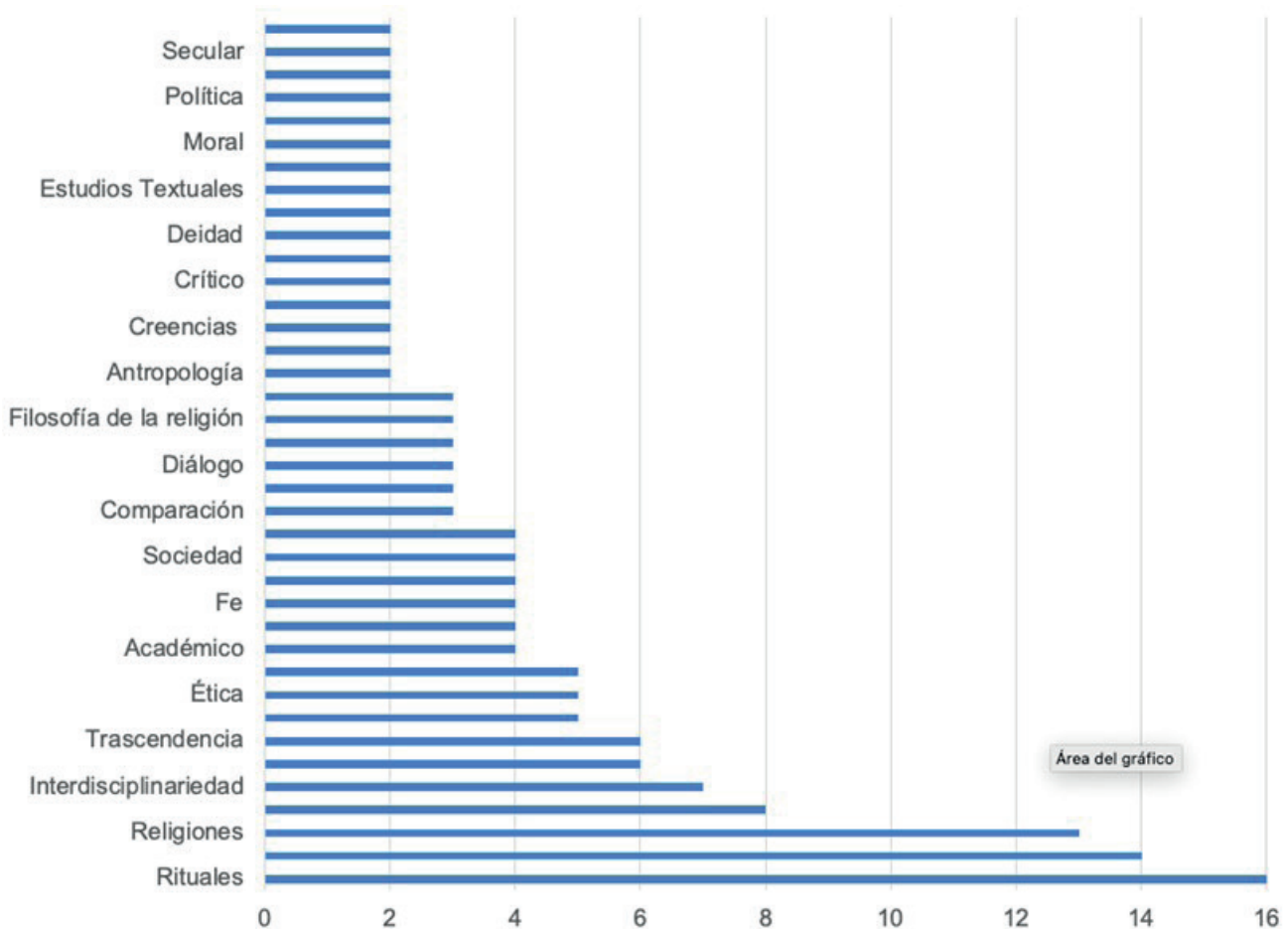
⁵ Datos al 8 de septiembre de 2024.

28,8% con maestría, y solo un participante con una especialización en el área. Estos expertos provenían de los siguientes países: Alemania, Australia, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Ecuador, España, Estados Unidos, Japón, México, Países Bajos, Reino Unido y Venezuela.

Los primeros hallazgos de esta investigación doctoral ya fueron planteados, pues responden a

los elementos documentales señalados en el marco teórico de este documento. Se resaltan a continuación las principales tendencias conceptuales a la hora de definir los estudios de la religión. La pregunta propuesta a los participantes les pedía enunciar 5 palabras para construir un concepto que definiera a los “estudios de la religión”. La siguiente figura resalta las tendencias evidenciadas.

Gráfico 1.
Palabras clave a la hora de definir los estudios de la religión



Fuente: Elaboración propia

Excluidas del Gráfico 1 quedan más de 100 palabras mencionadas por los participantes de la narrativa; se trata de conceptos que no contaban con una ocurrencia superior a 1, por lo cual, en orden a la síntesis buscada en la gráfica, no se presentan, ya que el criterio mínimo de selección fue de dos repeticiones por término. El mayor índice de representatividad está concentrado en las tres primeras palabras, dos de las cuales evidencian la definición de objetos de estudio: los rituales y las religiones. En cambio, la tercera palabra presenta la perspectiva epistemológica asumida: la interdisciplinariedad, que otros sujetos mencionaron como multidisciplinariedad y transdisciplinariedad. De ahí en adelante, el lector podrá encontrar objetos de interés también para los estudios de la religión, tales como: la trascendencia, la ética, la fe, la sociedad, las creencias, las deidades, los textos sagrados, la moral, la política y la secularización.

Los demás conceptos podrían clasificarse como elementos propios de la tarea de un estudioso de la religión: la disciplina académica, los ejercicios comparativos, el diálogo y la perspectiva crítica. Entre los que no aparecen vale la pena mencionar la científicidad, la autonomía, la metodología, la objetividad, la profundidad, la racionalidad y la búsqueda de emancipación de los prejuicios del investigador. Al final, sobresalieron también dos apuestas puntuales dentro de las opciones de trabajo de campo, como lo son la antropología de las creencias y la filosofía de la religión, aunque en las palabras no presentadas también se habló de la sociología, la teología, la educación y la historia de las religiones.

Estos resultados, cuando son triangulados con los demás datos de la encuesta respecto de los aportes de la Educación Religiosa Escolar a la formación

integral, permiten evidenciar que se cuenta con una perspectiva favorable para comprender la ERE como un área que sí puede contribuir al proyecto de lo humano, pues el promedio de aceptación de esa afirmación fue de 4,1 en una escala tipo Likert entre 1 y 5. Esto queda respaldado en afirmaciones de los sujetos sobre la religión y la espiritualidad tales como: *es un ámbito clave y fundamental, su conocimiento es necesario, su comprensión permite la construcción del mundo común, son parte de la formación integral, ambas funcionan como una dimensión constitutiva porque se relacionan con las cuestiones importantes y aportan a la búsqueda de plenitud*, entre otras.

Los aportes identificados para desarrollar una apuesta formativa de la ERE basada en los estudios de la religión pueden resumirse en cuatro tendencias. Dos de estas tendencias se relacionan con la comprensión de la interioridad humana: las preguntas acerca de la cuestión del sentido de la vida (las cualidades profundas, la espiritualidad, la experiencia religiosa, el sentido de lo humano, las cuestiones existenciales, la autocomprensión, lo sagrado, la búsqueda de sabiduría, la cosmovisión y la percepción de la historia) y el cultivo de las convicciones profundas que transforman el estilo de la vida de los individuos (la formación de la personalidad, la identidad, el bienestar emocional, los valores, la empatía, el reconocimiento de la multidimensionalidad, la coherencia de vida y el empoderamiento).

Las otras dos tienen relación con la operatividad de los sujetos en el mundo de la vida: el desarrollo de competencias propias de la apertura humana (trascendencia, ética, moral, alteridad, paz, pensamiento crítico, solidaridad, comprensión del territorio, superación del miedo y la violencia, ciudadanía y habilidades sociales) y la toma de conciencia de la

materialización cultural de lo religioso (diversidad, tolerancia, interculturalidad, alfabetización religiosa, convivencia, pluralismo e inclusión).

Estos resultados evidencian que los estudios de la religión no constituyen un campo de trabajo destinado a la mera reproducción de datos o a la simple adquisición de información sobre diversas religiones. Más bien, ofrecen un paradigma para comprender la complejidad del fenómeno religioso y de la espiritualidad desde una perspectiva reflexiva, crítica e interdisciplinaria. Este enfoque promueve una sensibilización hacia la vitalidad de la diferencia, refuerza el cultivo del sentido de la vida y genera una conciencia sobre las particularidades contextuales que han influido en la construcción identitaria de la personalidad, abriendo una perspectiva de crecimiento y desarrollo personal.

Conclusiones

Los estudios de la religión han recorrido un largo trayecto, evolucionando desde perspectivas positivistas y fenomenológicas hacia enfoques multidisciplinarios, incluyendo lo histórico y lo social. Esta evolución ha favorecido una comprensión más profunda de la religión y su impacto en las estructuras sociales contemporáneas. En el contexto de la Educación Religiosa Escolar, esta dinámica puede favorecer que la enseñanza se transforme en una plataforma pluralista y crítica, que ya no busca imponer creencias, sino más bien ofrecer un espacio para la reflexión sobre la identidad humana, enmarcada en la diversidad y el respeto por las diferencias culturales y religiosas. Esta reflexión interdisciplinaria fomenta la apertura y el diálogo entre las diferentes creencias, permitiendo que los estudiantes exploren su espiritualidad de forma libre y consciente, sin caer en el proselitismo.

En el marco del proyecto de lo humano, es posible concluir afirmando la necesidad de una búsqueda constante por superar visiones homogéneas impuestas por colonialismos que han presentado la identidad humana de manera rígida y unificada. En lugar de ello, se propone una ERE que reflexione críticamente sobre las experiencias individuales, históricas y culturales de cada estudiante. El objetivo es promover un espacio educativo inclusivo que valore la diversidad y la trascendencia personal, fomentando un desarrollo integral que vincule la espiritualidad, los derechos humanos y la democracia. La formación en pluralismo religioso capacita a los estudiantes para comprender su propia identidad y la de los demás, promoviendo la tolerancia y el entendimiento mutuo en un contexto multicultural.

Este enfoque contribuye a que la ERE no se limite a la enseñanza de doctrinas, sino que se convierta en una herramienta para la construcción de una ciudadanía crítica y consciente de la riqueza que trae consigo la diversidad religiosa. Además, aporta a la toma de conciencia del valor del sentido de la vida, la apertura humana hacia lo otro y las convicciones profundas de la persona como lugares para un trabajo en el que los estudios de la religión contribuyan a la formación integral. Estos estudios no deben considerarse como un espacio para la presentación de datos e información variada e inútil, sino como un medio para continuar cultivando la pregunta por lo humano, a la vez que se entienden las particularidades culturales de la materialización histórica del hecho religioso, aspecto que al final debe retornar como comprensión y compromiso con el propio sistema religioso de base de cada individuo.

Referencias

- Ballesteros, I., Peñaranda, M., Mahecha, G., Bonilla, J., Ibarra, V., Moncada, C., Escobar, J. y Cuellar, N. (2022). *Prospectivas evaluativas para la educación religiosa escolar en Colombia*. Sello Editorial Unicatólica-Editorial Bonaventuriana. https://editorial.unicatolica.edu.co/omp/index.php/Sello_Editorial/catalog/book/258
- 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>
- Bonilla, J. (2022). *Teología de las religiones y educación religiosa ante los cambios de paradigma: Educación escolar del pluralismo religioso*. Editorial Bonaventuriana.
- Botero, C. y Hernández, A. (Eds.). (2018). *Approaches to the Nature and Epistemological Foundations: Of Religious Education in Colombian Schools*. Ediciones USTA.
- Carbullanca, C. (2018). Las ciencias de la religión y teología: Cuestiones epistemológicas. *Razón y Palabra*, (13), 109-117. <https://revistapyp.ucm.cl/article/view/250>
- Chantepie, P. (1905). *Lehrbuch der Religionsgeschichte*. J. C. B. Mohr.
- Cisterna, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61-71. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29900107.pdf>
- Constitución Política de Colombia. (1991). <http://www.constitucioncolombia.com/indice.php>
- Craig, M. (2017). *A critical introducción to The Study of Religion*. Taylor and Francis Group.
- 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
- D'Ors, E. (s.f.). Logos. En *Encyclopaedia Herder*. Herder.
- Lara, D. (2005). La educación religiosa escolar en Colombia. La posibilidad de un escenario pedagógico. *Actualidades Pedagógicas*, (46), 31-41. <https://ciencia.lasalle.edu.co/ap/vol1/iss46/3/>
- Decreto 1278 de 2002 (19 de junio), por el cual se estipulan orientaciones o el Estatuto de Profesionalización Docente. *Diario Oficial* 44.840. https://www.mineduccion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Decreto 354 de 1998 (19 de febrero), por el cual se aprueba el Convenio de Derecho Público Interno número 1 de 1997, entre el Estado colombiano y algunas Entidades Religiosas Cristianas no Católicas. *Diario Oficial* 43.245. https://www.mininterior.gov.co/sites/default/files/decreto_354_de_1998.pdf
- Decreto 437 de 2018 (6 de marzo), 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. *Diario Oficial* 50.527. <http://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30034545>

- Decreto 4500 de 2006 (19 de diciembre), 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. *Diario Oficial* 46.487. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=22461>
- Decreto 922 de 2023 (6 de junio), por el cual se aprueba la minuta 1 del Convenio de Derecho Público Interno número 2 de 2023, suscrito entre el Estado colombiano e Iglesia Cristiana Centro Cristiano Empresarial Fe en Acción, Iglesia Universal Apostólica Anglicana (IUAA) Fraternidad Sacerdotal “El Buen Pastor”, Iglesia Católica Anglicana, Iglesia Centro Mundial de Avivamiento, Iglesia Evangélica Interamericana, Iglesia Antigua de Colombia, Iglesia de Dios Ministerial de Jesucristo Internacional, y la minuta 2 del Convenio de Derecho Público Interno número 2 de 2023, suscrito entre el Estado colombiano y la Iglesia Centro Cristiano. *Diario Oficial* 52.418. <https://www.suin-juriscol.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Decretos/30046707>
- Diez de Velasco, F. (2023). *La diversidad religiosa en España: Reflexiones y ejemplos*. Ediciones Clásicas. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7738372>
- Dilthey, W. (1949). *Introducción a las ciencias del espíritu*. Fondo de Cultura Económica.
- Durkheim, H. (1968). *Las formas elementales de la vida religiosa*. Editorial Schapire.
- Eliade, M. (1998). *La búsqueda. Historia y sentido de las religiones*. Kairós.
- Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales*, 2(96), 35-53. <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=15309604>
- Frazer, J. (1944). *La rama dorada*. Fondo de Cultura Económica.
- Gómez, C. (2020). *Racionalidad y trascendencia. Investigaciones en epistemología de la religión*. Editorial Sal Terrae.
- Gumucio, S. (2011). *Recogida de datos. Métodos cuantitativos. Ejemplo de encuestas tipo CAP (conocimientos, actitudes y prácticas)*. IGB Communigraphie.
- Heidegger, M. (2006). *Introducción a la fenomenología de la religión*. Fondo de Cultura Económica.
- James, O. (1973). *Introducción a la historia comparada de las religiones*. Cristiandad.
- James, W. (1902). *The Varieties of Religious Experience*. Random House.
- Kristensen, W. (1960). *The meaning of religion. Lectures of phenomenology of religion*. Springer Dordrecht.
- Leeuw, G. (1964). *Fenomenología de la religión*. Fondo de Cultura Económica.
- Ley 115 de 1994 (8 de febrero), por la cual se expide la Ley General de Educación. *Diario Oficial* 41.214. http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf

- Ley 133 de 1994 (23 de mayo), por la cual se desarrolla el Decreto de Libertad Religiosa y de Cultos, reconocido en el artículo 19 de la Constitución Política. *Diario Oficial* 41.369. <http://www.alcaldiabogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=331>
- Lorenzo, L. (2017). La noción de espíritu en la filosofía de Wilhelm Dilthey. *Contrastes*, 22(1), 19-34. <https://revistas.uma.es/index.php/contrastes/article/download/3411/3121/>
- Luhmann, N. (2007). *La religión de la sociedad*. Trotta.
- Mafla, N. y González, E. (2018). La experiencia de Dios en personas que viven con VIH/Sida. *Franciscanum*, 60(169). 273-309. <https://www.redalyc.org/journal/3435/343567446010/html/>
- Melloni, J. (2018). *Perspectivas de lo Absoluto: Una aproximación místico-fenomenológica a las religiones*. Herder.
- Meza, J. (Dir.). (2019). *La religión en la escuela: Aproximaciones al objeto de estudio de la Educación Religiosa Escolar*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- Ministerio de Educación Nacional (2023). *Circular 21: lineamientos en materia de Educación Religiosa Escolar y libertad*. <https://www.asocoldep.edu.co/wp-content/uploads/2023/12/Circular-21-1.pdf>
- Müller, M. (1945). *La ciencia de la religión y el origen y desarrollo de la religión*. Editorial Albatros.
- Otto, R. (1996). *Lo santo: Lo racional y lo irracional de la idea de Dios*. Alianza Editorial.
- Páramo, P. (2008). *La investigación en las ciencias sociales. Técnicas de recolección de información*. Universidad Piloto de Colombia.
- Pérez, J., Nieto, J. y Moncada, C. (2023). Métodos narrativos en investigación social y educativa. *Revista de Ciencias Sociales*, 29, 215-226. <http://doi.org/10.31876/rcs.v29i1.39747>
- Pikaza, X. (1999). *El fenómeno religioso. Curso fundamental de religión*. Editorial Trotta.
- Ries, J. (Coord.). (1995). *Tratado de antropología de lo sagrado [I]: los orígenes del homo religiosus*. Trotta.
- Rodríguez, J. (2021). La fenomenología de la religión y más allá. *Revista de Filosofía de la Universidad de Costa Rica*, 60(158), 101-122. <https://revistas.ucr.ac.cr/index.php/filosofia/article/view/49117>
- Schmidt, W. (1931). *The origin and growth of religion*. Methuen and Co. <https://archive.org/details/in.ernet.dli.2015.189007/page/n3/mode/2up>
- Scolari, C., Bertetti, P. y Freeman, M. (2014). *Transmedia Archaeology: Storytelling in the Borderlines of Science Fiction, Comics and Pulp Magazines*. Palgrave Macmillan.
- Sepúlveda, L. y Saldarriaga, O. (2022). Estado del arte de las trayectorias investigativas sobre Educación Religiosa Escolar en Hispanoamérica. *Franciscanum*, 177(64), 1-34. <https://doi.org/10.21500/01201468.5766>
- Siciliani, J. (2021). *Educación Religiosa Escolar en colegios católicos de Colombia: Análisis estadístico e interpretación*. Ediciones Unisalle. <https://doi.org/10.19052/978-958-5148-79-6>

Söderblom, N. (1906). *Die Religionen der Erde*. J. C. B. Mohr.

Tylor, E. (1920). *Primitive Culture: Researches into the Development of Mythology, Philosophy, Religion, Language, Art and Custom*. Murray. <https://archive.org/details/primitiveculture01tylouoft/page/n7/mode/2up>

Vasilachis, I. (Coord.). (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Gedisa.

Weber, M. (1991). *Sociología de la religión*. La Pléyade.

Widengren, G. (1976). *Fenomenología de la religión*. Cristiandad.

Zubiri, X. (1998). *El hombre y Dios*. Alianza.

Inteligencia espiritual en población cesante: Experiencia didáctica mediada por la meditación¹

Spiritual intelligence in unemployed population:
Didactic experience mediated by meditation

*Luis Alberto Maya García 

luis.maya@ucp.edu.co

Universidad Católica de Pereira

**Jhon Alexander Sánchez Hernández

jhon.sanchez@ucp.edu.co

Universidad Católica de Pereira

***Willmar de J. Acevedo Gómez 

Universidad Católica de Pereira

RESUMEN

La inteligencia, crucial para la adaptación humana, ha sido objeto de reflexión desde tiempos antiguos. Howard Gardner propuso ocho inteligencias en 1983 y en 2001 consideró que puede existir una forma de “inteligencia espiritual”. Recientemente, la inteligencia espiritual ha ganado interés interdisciplinario, destacándose por su aplicabilidad tanto en la vida cotidiana como en la educación. Este estudio, por medio de una interpretación cualitativa de un instrumento cuantitativo, describe la influencia de la meditación en la inteligencia espiritual de personas cesantes que reciben formación en el Instituto de Capacitación Comfamiliar Risaralda. Se emplea el Test SISRI-24 de King y DeCicco (2009) y se propone una secuencia didáctica sobre meditación que incluye técnicas de respiración. Los resultados indican que la práctica de la meditación tiene un efecto positivo en el fortalecimiento de la inteligencia espiritual entre los participantes.

Palabras clave: inteligencia espiritual, ejercicio espiritual, pensamiento trascendente, meditación educativa, cesante

¹ El presente artículo es producto de Trabajo de grado realizado en la Maestría de Pedagogía y Desarrollo Humano, cohorte XXIII, durante los años 2023 y 2024.

* Luis Alberto Maya García. Licenciado en Educación Religiosa, Universidad Católica de Pereira. Especialista en Edumática, de la Universidad Católica de Pereira. Maestrante en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira.

** Jhon Alexander Sánchez Hernández. Licenciado en Comunicación e Informática Educativa, Universidad Tecnológica de Pereira. Especialista en Edumática, Universidad Católica de Pereira. Maestrante en Pedagogía y Desarrollo Humano, Universidad Católica de Pereira.

***Willmar de J. Acevedo Gómez. Doctor en Filosofía. Docente e investigador Universidad Católica de Pereira, quien participa de esta investigación en el rol de Supervisión.



ABSTRACT

Intelligence, crucial for human adaptation, has been the subject of reflection since ancient times. In 1983, H. Gardner proposed eight intelligences, and in 2001 he still believes that a form of “spiritual intelligence” may exist. Recently, spiritual intelligence has gained interdisciplinary interest, highlighting its applicability in everyday life and education. Through a qualitative interpretation of a quantitative instrument, this study describes the influence of meditation on the spiritual intelligence of unemployed people trained at the Risaralda Comfamiliar Training Institute. The SISRI-24 test by King and DeCicco (2009) is used and a teaching sequence on meditation that includes breathing techniques is proposed. The results indicate that the practice of meditation has a positive effect on strengthening the spiritual intelligence of the participants.

Keywords: *spiritual intelligence, spiritual exercise, transcendent thinking, educational meditation, unemployed*

Introducción

“La inteligencia espiritual es una modalidad de inteligencia que está en todo ser humano. Naturalmente, puede estar más o menos desarrollada, lo que pasa con todos”.

Inteligencia espiritual, Francesc Torralba

Uno de los aspectos que más han inquietado al ser humano desde siempre tiene que ver con su inteligencia, ya que gracias a ella puede adaptarse a los más variados entornos y transformarlos. La inteligencia ha llegado a configurarse como un factor significativamente diferenciador entre el hombre y las demás especies que habitan el mundo. Esta inteligencia y sus posibles niveles ha sido estudiada desde la antigüedad y no solo en los tiempos modernos; según García (2016), en la China milenaria:

Confucio distinguió a los seres humanos de la siguiente manera: a) personas de “gran sabiduría”; b) personas de “inteligencia promedio”; y c) personas con “poca inteligencia”. También evaluó la personalidad de los alumnos y utilizó la información obtenida como una guía para la educación de los mismos. (p. 67)

Esto nos hace pensar en una especie de prefiguración bastante remota de lo que en nuestros tiempos manifiesta el psicólogo americano Howard Gardner, quien en 1983 presentó al mundo su teoría de las múltiples inteligencias que puede desarrollar el ser humano. Pocos años después, en *Estructuras de la mente. La teoría de las inteligencias múltiples* (1987), el mismo autor expresaba:

Los que se interesan en la evolución que ha tenido desde 1983 la teoría de las inteligencias múltiples preguntan con frecuencia si se han añadido otras inteligencias o si se han excluido algunas de las originales. La respuesta es

que he decidido no alterar, por ahora, la lista original, aunque sigo considerando que puede existir alguna forma de “inteligencia espiritual” (p. 9).

Es notable que, para gran parte de la sociedad, el desarrollo esté ligado al progreso industrial o económico, como lo dignostican diversos pensadores contemporáneos: “La sociedad del trabajo se ha individualizado y convertido en la sociedad del rendimiento y actividad” (Byung Chul Han, 2012, p. 45). Según Zohar y Marshall (2001), en la sociedad contemporánea la inteligencia espiritual se encuentra en un nivel bajo, pues nos desenvolvemos en una cultura marcada por el materialismo, la búsqueda constante de la eficacia instrumental, una visión estrecha de la vida y la falta de significado y de compromiso (p. 261).

Precisamente en esta situación, el ser humano, presionado por una idea de progreso desesperado, se va olvidando de lo que posiblemente más necesite. Con el ánimo de ir encontrando faros que iluminen el camino para abordar esta cuestión, el rastreo bibliográfico nos ha ido revelando que en las primeras décadas del siglo XXI ha surgido un creciente interés por desarrollar la inteligencia espiritual. Llama aún más la atención que este fenómeno es abordado de manera interdisciplinaria.

Es amplia y diversa la producción textual que se enfoca en definir la inteligencia espiritual, argumentar sus competencias y orientar su aplicabilidad en la vida cotidiana (Alonso, 2011; Amram, 2007; Arias y Lemos, 2015; Fishman, 2017; King y DeCicco, 2009; Martín-Sánchez, Rodríguez-Zafra y Cenicerros-Estévez, 2020; Torralba, 2013; Zohar y Marshall, 2001).

Otras investigaciones enfocan la relación de la inteligencia espiritual con los contextos educativos² (Acuña, 2016; Álvarez y Arias, 2021) y llegan a conclusiones como: “la inteligencia espiritual no pertenece a una creencia o a una determinada religión; por el contrario, es una inteligencia universal, propia del ser humano” (Bartolomé-Huamán; Tolentino-Quiñones y Chinchay-Huarcaya, 2021, p. 381). De igual manera, también hay investigadores que han centrado su interés en tratar de explicar la relación de esta inteligencia con la psicología humanista y la positiva, definir el concepto de inteligencia espiritual y sus competencias, elaborar y validar cuestionarios para poder medirla, y analizar resultados sobre estudios realizados sobre la localización cerebral de esta facultad (Alarcón Orozco, 2020; Martín-Sánchez, Rodríguez Zafra, y Cenicerros-Estévez, 2020; Pérez Lancho, 2016). Bautista (2012) expresa que “en nuestra cultura, las necesidades espirituales son las nuevas prioridades emergentes, que han pasado a ocupar la cúspide de nuestra pirámide de valores, desplazando al consumismo” (p. 1).

Muchos estudiosos que analizan este tipo de inteligencia la proponen desligada de la religiosidad y centrada en el reconocimiento del propio ser, con el propósito de dominar los pensamientos y tener una conciencia más clara sobre el momento presente. Zohar y Marshall (2001) sugieren que la inteligencia espiritual constituye una capacidad intrínseca del cerebro humano y de su interacción con una realidad más amplia (p. 181).

² Matriz de antecedentes bibliográficos rastreados, disponible en: https://docs.google.com/spreadsheets/d/1PeSv2gi_FSLbqXaE9VE3R6Vudp-NNawAemJK0Par14o/edit?usp=sharing.

Asimismo, se ha de tener cuidado en separar la inteligencia espiritual de la moralidad. “Una persona con gran inteligencia espiritual podría hacerse complejas preguntas morales ensayando complicadas gimnasias mentales para justificar respuestas o acciones moralmente cuestionables para una sociedad concreta sin que ello implique que su inteligencia espiritual sea más baja o peor” (Mucha Pomalazo, 2022, p. 31).

Por su parte Vaughan (2002) propone que la inteligencia espiritual “is concerned with the inner life of the mind and spirit and their relationship to being in the world. Spiritual intelligence implies a capacity for a deep understanding of existential realities, questions, and understanding of multiple levels of consciousness” [se ocupa de la vida interior de la mente y el espíritu y su relación con el estar en el mundo. La inteligencia implica una capacidad para una comprensión profunda de las realidades existenciales, preguntas y comprensión de múltiples niveles de conciencia] (p. 19).

En 2009, King y DeCicco desarrollaron un test para medir la inteligencia espiritual y primero hacen “An extensive review of the literature supports four core components: (1) critical existential thinking, (2) personal meaning production, (3) transcendental awareness, and (4) conscious state expansion” [Una amplia revisión de la literatura apoya cuatro componentes básicos: (1) pensamiento crítico existencial, (2) producción del significado personal, (3) conciencia trascendental y (4) expansión de estados de consciencia] (2009, p. 69). Y producto de esta investigación plantean una prueba con la cual se puede medir la inteligencia espiritual y cada una de sus dimensiones.

Teniendo claro que la inteligencia espiritual no se refiere ni pertenece a una confesionalidad religiosa particular, ni se vincula a una corriente espiritual específica, nos preguntamos cómo es posible su desarrollo. En este sentido, Francesc Torralba (2013) propone doce formas de “cultivar” la inteligencia espiritual entre las que se cuenta la meditación, sobre la cual expresa que “tanto en contextos religiosos como en ámbitos laicos, es reivindicada y utilizada en la vida cotidiana. Exige no solo una serie de operaciones de tipo mental, sino de carácter físico, como la postura del cuerpo y la respiración” (p. 112).

En este contexto, y considerando nuestro contacto cotidiano con las personas que acuden al Instituto de Capacitación de Comfamiliar Risaralda en su condición de cesantes, nos preguntamos: ¿Puede la meditación ser una experiencia que mejore la inteligencia espiritual de los estudiantes que participan en el curso competencias clave y transversales en el Instituto de Capacitación Comfamiliar Risaralda?

Entre las personas que acuden a Comfamiliar en condición de cesantes, es común escuchar que la sociedad ejerce una presión sobre ellos al estar fuera del ciclo de la productividad laboral, lo que afecta su estado de ánimo y su percepción negativa de sí mismos al no estar vinculados laboralmente. Una vez identificada esta problemática, se busca ofrecer una alternativa para estas personas que les permita afrontar de mejor manera la situación que están experimentando. Así surge la iniciativa de trabajar con ellos la inteligencia espiritual, puesto que, según lo expuesto anteriormente, podría facilitar el desarrollo de facultades que permiten a los individuos tener un enfoque trascendental sobre su propia existencia.

El objetivo general es describir si la meditación contribuye o no al fortalecimiento de la inteligencia espiritual en las personas cesantes que acuden al curso sobre competencias clave y transversales en el Instituto de Capacitación de Comfamiliar Risaralda.

Formulación y construcción de la inteligencia espiritual

La inteligencia es una característica del ser humano que le permite diferenciarse de otras especies animales, facilitando su adaptación y modificación exitosa en diversos entornos. En cuanto a la evolución del concepto de “inteligencia”, es relevante considerar lo expresado por Peña (2004), de quien se toman los datos que se presentan a continuación. Esta capacidad comenzó a ser sistematizada y medida en 1905 por Alfred Binet y Théodore Simon, quienes crearon el primer test de inteligencia, basado en problemas lógico-matemáticos.

De acuerdo con Secadas, citado por Peña (2004): “En lo sucesivo, las técnicas psicométricas abrieron un ancho cauce a las investigaciones diferenciales de la inteligencia” (p. 24). Peña también menciona que Guilford (1956) mostró que las concepciones tradicionales sobre la medida de la inteligencia (como coeficiente intelectual, CI) son representativas solo de una pequeña muestra de las capacidades mentales. Desde entonces, surgió un nuevo concepto de capacidades superiores que se ha desarrollado en diferentes direcciones, abarcando diversas formas de actividad intelectual (p. 24).

Como resultado de esta evolución del concepto de inteligencia, surgieron nuevas propuestas, como la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner en 1983. Gardner concibe la inteligencia como una red de capacidades diversas, que se agrupan

en ocho tipos de diferentes. Cada individuo posee estas inteligencias, que se desarrollan en mayor o menor medida según su entorno social y familiar. La combinación de estos factores conforma el pensamiento total o inteligencia global de cada persona (cf. Gamandé Villanueva, 2014, pp. 12-13).

En ese momento, Gardner identificó ocho inteligencias presentes en todas las personas: la lingüística-verbal, la musical, la lógico-matemática, la espacial, la corporal-kinestésica, la intrapersonal, la interpersonal y la naturalista. Posteriormente, Gardner sugirió la posibilidad de dos nuevas inteligencias adicionales, como señala Macías (2002): “Además de estas inteligencias, hoy [2000] Gardner está investigando dos probables nuevas inteligencias, es decir, aún son planteamientos hipotéticos: la inteligencia existencial y la moral” (p. 35).

La primera de estas, la inteligencia existencial, es la base para la formulación de la inteligencia que se aborda en este estudio. Macías (2002) define la inteligencia existencial como aquella que “señala la sensibilidad por la existencia del ser humano, mostrando inquietud por reflexiones sobre la trascendencia humana, sobre alfa y omega” (p. 35).

A partir de la identificación de esta novena inteligencia propuesta por Gardner, surgieron investigaciones de otros autores interesados en su desarrollo. Entre ellos, Zohar y Marshall, quienes en la primera década del siglo XXI publicaron *SQ Spiritual Intelligence*, acuñando el término inteligencia espiritual (IES). Según estos autores:

La IES no tiene necesariamente conexión con la religión. Para algunos, la IES puede hallar un modo de expresión a través de la religión organizada, pero ser religioso no garantiza un alto coeficiente de IES. Muchos humanistas y

ateos lo tienen, y muy alto; mientras que otras personas profundamente religiosas lo tienen muy bajo. (p. 23)

A partir de las investigaciones de Zohar y Marshall, surgieron diversos estudios sobre la IES. Por ejemplo, Robert Emmons (2000) y David B. King (2008), quienes influyeron a su vez en el filósofo español Francesc Torralba (2013), autor de *Inteligencia espiritual*, para quien esta facultad:

más allá de las distintas y ricas caracterizaciones que se han esbozado, es específicamente humana, facultando para tener aspiraciones profundas e íntimas, para anhelar una visión de la vida y de la realidad que integre, conecte, trascienda y dé sentido a la existencia. (p. 25)

La inteligencia espiritual ayuda a establecer relaciones más profundas, basadas en una madurez interior que se puede alcanzar de diversas maneras. Torralba propone doce formas de desarrollar la IES, teniendo en cuenta la diversidad de personalidades. Sus propuestas incluyen actividades sencillas y cotidianas como el ejercicio físico o el disfrute musical, hasta otras más complejas como el filosofar y la contemplación. Además, orienta sobre la forma de dar un nuevo enfoque a actividades que contribuyen al crecimiento espiritual, como la solidaridad, el arte y la meditación.

Torralba (2013) sostiene que la meditación no es exclusiva de una tradición o religión, ya que también se practica en contextos laicos. La meditación consiste en entrenar la mente mediante un método que permite cultivarla y potenciarla para darle profundidad a la existencia (p.112).

Una actividad realizada conscientemente y con la disposición de aportar al crecimiento personal tiene la capacidad de otorgar a la persona un mayor control

sobre sí misma. El dominio personal, obtenido a través de la meditación, se basa en la regulación de los pensamientos y el control de las emociones. La creencia, además, es una cuestión tanto de voluntad como de inteligencia. Según Torralba (2013):

La creencia es una cuestión de voluntad, pero también de inteligencia. Como indica José Ortega y Gasset en *Ideas y creencias*, todo ser humano, por el mero hecho de serlo, vive en unas determinadas creencias, religiosas o no. La disponibilidad para creer se debe a esta forma de inteligencia que hay en él. (p. 25)

Secuencia didáctica: facilitador del quehacer docente

En la labor diaria del docente surge esa constante inquietud sobre cómo intervenir en el proceso educativo para motivar e impactar a sus estudiantes. Con respecto a las herramientas pedagógicas, Restrepo (2017) las define como "... estrategias de aprendizaje fundamentales que se pueden utilizar al encontrarnos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, tienen un carácter intencional e implican, por tanto, un plan de acción por parte del docente a cargo del grupo" (p. 41).

La secuencia didáctica puede ser una herramienta útil para hacer una presentación más dinámica e integradora de lo que se desea investigar. Es importante considerar que entre los participantes puede haber quienes adopten una postura de negación frente a la espiritualidad, o quienes no estén familiarizados con este tipo de inteligencia. La herramienta seleccionada es adecuada para este propósito, ya que: "Una secuencia didáctica siempre debe dirigirse a una situación didáctica, es decir, una situación de aprendizaje que requiere ser animada juntamente con los estudiantes para contribuir al

logro de las competencias" (Pimienta y Enríquez, 2009, en Pimienta, 2011).

Para desarrollar la secuencia didáctica se ha definido el objetivo y planificado el paso a paso. Se tiene en cuenta el conocimiento del contexto y de las personas que participarán, puesto que lo que funciona en un grupo de personas no siempre funciona en otro grupo; así compartan las mismas características, cada grupo tiene su dinámica. Se definen también los conceptos clave de tal manera que tengan relación entre ellos y el contexto.

Como parte de la planificación es necesario hacer un primer diagnóstico que nos permita identificar los puntos fuertes de los estudiantes: cuáles son sus saberes previos, cuáles son sus inteligencias dominantes y sus necesidades según el contexto en que se desenvuelven.

Metodología

La presente propuesta emplea un instrumento cuantitativo y un análisis cualitativo en un nivel descriptivo. Dadas sus características y su objetivo de describir cómo la práctica de la meditación contribuye, o no, al desarrollo de la inteligencia espiritual en una población específica, puede considerarse como una exploración de tipo descriptivo. Según Hernández et al. (2014), esta metodología "busca especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, grupos, comunidades, procesos, objetos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis" (p. 92).

Instrumentos

Un instrumento utilizado en esta investigación es el cuestionario presentado por King y DeCicco (2009), diseñado para medir el impacto que la

secuencia didáctica ha tenido en la inteligencia espiritual de los participantes. El cuestionario *Spiritual Intelligence Self-Report Inventory* (SISRI-24), mediante la respuesta a 24 cuestiones enfocadas en cuatro dimensiones: Pensamiento crítico existencial (PCE), Producción del significado personal (PSP), Conciencia Trascendental (CT) y Expansión de estados de conciencia (EEC), permite medir objetivamente la inteligencia espiritual de los individuos involucrados en este estudio.

Otro instrumento empleado es la secuencia didáctica³, que tiene como centro la meditación. La utilización de esta secuencia hace más fácil la presentación de la inteligencia espiritual, considerando el tiempo limitado y las diferentes características de los participantes. Las actividades programadas se diseñaron para verificar la influencia de la meditación en el desarrollo de la inteligencia espiritual. Estas actividades incluyen prácticas meditativas y técnicas de respiración, técnicas de enfoque, posturas y estrategias para meditar.

Participantes

El grupo sobre el que se hace la intervención está conformado por estudiantes del curso de competencias clave y transversales del mecanismo de protección al cesante de la agencia de empleo de Comfamiliar Risaralda. Se cuenta con un total de diez participantes, cinco hombres y cinco mujeres, en edad laboral, los cuales se encuentran en edades entre los 18 y 65 años. Es una población heterogénea integrada por personas de diferentes profesiones

y niveles educativos, pertenecientes a distintos estratos socioeconómicos.

Consideraciones éticas

En el desarrollo de este estudio se han considerado los principios éticos fundamentales que guían las investigaciones científicas con seres humanos, conforme a las directrices establecidas por la Declaración de Helsinki y la normativa ética vigente en Colombia, como lo establece la Resolución 8430, de 1993, del Ministerio de Salud.

1. Consentimiento informado

Todos los participantes en el estudio fueron debidamente informados acerca de los objetivos, metodología y posibles implicaciones de su participación en la investigación. Se garantizó que el consentimiento fuera libre, informado y voluntario, obteniendo su firma en el formato correspondiente. Además, se aseguró que los participantes comprendieran el propósito del estudio y tuvieran la libertad de retirarse en cualquier momento.

2. Confidencialidad y anonimato

La privacidad y la confidencialidad de la información proporcionada por los participantes fueron salvaguardadas en todo momento. Los datos recolectados fueron anonimizados para evitar que pudieran ser asociados a personas específicas, y se implementaron protocolos de manejo y almacenamiento seguro de la información, de manera que solo el equipo de investigación tuviera acceso a los datos recopilados.

3. No maleficencia y beneficencia

La investigación fue diseñada de tal manera que los riesgos para los participantes fueran mínimos, priorizando siempre su bienestar. Se

³ Formato de la secuencia didáctica empleada durante la intervención, disponible en: <https://docs.google.com/document/d/1PzYQZLEYW2R2391HkdVod3dB8dMkcFy3BFWGeuV0avI/edit?usp=sharing>

aseguró que la participación en el estudio no generara daños físicos, psicológicos o sociales a las personas involucradas. Adicionalmente, se buscó que los resultados de la investigación contribuyeran al beneficio de la comunidad, promoviendo una comprensión más profunda del fenómeno estudiado y potenciando posibles acciones en pro de su desarrollo.

4. Respeto a la dignidad humana y diversidad cultural

Dado que la investigación se llevó a cabo en un contexto social específico, como es la población cesante que asiste al Instituto Comfamiliar, se tomaron en cuenta las particularidades culturales, religiosas y sociales de los participantes. Se respetaron en todo momento sus creencias, costumbres y formas de vida, promoviendo un ambiente de diálogo respetuoso y de inclusión.

5. Responsabilidad social

El equipo investigador asumió una postura de responsabilidad social, comprometiéndose a que los resultados de esta investigación sean utilizados para mejorar el bienestar colectivo y aportar al conocimiento de las dinámicas sociales y religiosas de la región. Asimismo, se consideró la posibilidad de compartir los resultados con las comunidades participantes, como una manera de devolver el conocimiento generado en el estudio.

6. Transparencia y honestidad

Durante todas las fases del proceso investigativo, se mantuvo una conducta transparente y honesta, evitando cualquier tipo de fraude, manipulación de datos o de resultados que pudieran distorsionar la realidad investigada. Además, el equipo de investigación se comprometió a

divulgar los hallazgos de manera objetiva y fiel a la verdad.

Procedimiento

Inicialmente, se hace un rastreo bibliográfico sobre meditación con el fin de identificar sus diversos tipos, la complejidad que encierra su práctica, además de las maneras más adecuadas para realizar los ejercicios. Posteriormente, se procede a diseñar la secuencia didáctica teniendo en cuenta los tiempos que se disponían para interactuar con el grupo y la condición de los espacios en lo que se realizaría la intervención. El primer encuentro se lleva a cabo en el salón de clases del Instituto Comfamiliar, en su sede de Santa Rosa de Cabal. Al interactuar con el grupo se pudo identificar que algunos de ellos ya tenían experiencias previas de meditación y participaban de actividades de índole espiritual o religioso. Se realizó una contextualización referida a la inteligencia espiritual y luego se les solicitó que realizaran el cuestionario SISRI-24, para establecer un puntaje base antes de la aplicación de la secuencia.

El segundo y tercer día de intervención se desarrollan en el salón de clases, donde se consigue implementar las actividades propuestas en la programación. Tras la realización de los ejercicios de meditación, se les consulta a los participantes sobre su experiencia. El encuentro final transcurre en un ambiente diferente, en el parque recreacional Consotá, lo que permite que los ejercicios sean ejecutados en una zona verde y en interacción con el entorno natural. Al final de este encuentro, se anima a los colaboradores a completar nuevamente el cuestionario para realizar una comparación y determinar si ha habido cambios en su inteligencia espiritual. Esto permitirá describir

de manera precisa cualquier modificación que se haya presentado.

Resultados

El Inventario de Autoinforme de Inteligencia Espiritual, elaborado por King y DeCicco (2009), permite obtener un puntaje final en un rango de 0 a 96 puntos, el cual evalúa el nivel de inteligencia espiritual según el puntaje obtenido. Se considera una puntuación baja entre 0 y 32, media entre 33 y 55, y alta entre 56 y 96 puntos. Este instrumento de medición facilitó realizar un diagnóstico sobre el estado inicial de la inteligencia espiritual de los participantes a quienes se aplicó la secuencia didáctica.

Es interesante destacar que solo los participantes P2 y P8, quienes obtuvieron 33 y 46 puntos respectivamente, se encontraban en el rango de puntuación media establecido por la prueba antes de realizar la intervención. Ambos participantes, al responder por segunda vez el cuestionario, lograron una calificación alta al obtener 67 y 68 puntos, respectivamente. Los demás participantes ya se encontraban en una calificación alta al iniciar la dinámica y, según sus puntajes, lograron sostenerla luego de realizados los ejercicios.

Para una mejor comprensión de la influencia que ejerce la meditación en el desarrollo de la IES se hace un análisis de cada una de las dimensiones evaluadas en el cuestionario en los dos momentos de aplicación.

Pensamiento crítico existencial

Tabla 1.
Resultados PCE

PCE (0-28)				
Código de participante	Pre-test	Post-test	Diferencia	% IES
P1	25	28	3	100,0
P2	9	17	8	60,71
P3	26	21	-5	75,00
P4	27	28	1	100,0
P5	25	24	-1	85,71
P6	19	17	-2	60,71
P7	26	22	-4	78,57
P8	22	19	-3	67,86
P9	21	20	-1	71,43
P10	21	27	6	96,43

En la Tabla 1 se refleja la evolución experimentada en la dimensión del pensamiento crítico existencial (PCE), la cual se refiere a la capacidad de reflexionar sobre la vida, la muerte, el universo, entre otros aspectos (Fishman, 2013). Notablemente, en el caso del participante 2 (P2), se observa un aumento de 8 puntos en esta dimensión, tras la implementación de la secuencia didáctica. Este incremento representa un avance significativo en el PCE para P2, quien inicialmente obtuvo la puntuación más baja, ya que pasó de 9 a 17 puntos. Estos resultados sugieren que la aplicación de la meditación como eje de la secuencia didáctica ejerce un efecto positivo en el desarrollo de esta dimensión.

Producción de significado personal

Tabla 2.
Resultados PSP

PSP 0-20				
Código de participante	Pre-test	Post-test	Diferencia	% IES
P1	20	20	0	100,00
P2	6	13	7	65,00
P3	20	15	-5	75,00
P4	18	20	2	100,00
P5	18	18	0	90,00
P6	15	15	0	75,00
P7	20	20	0	100,00
P8	14	13	-1	65,00
P9	15	15	0	75,00
P10	17	17	0	85,00

En la Tabla 2, se destaca el progreso notable de P2. Este participante experimentó un aumento sustancial en su puntuación, pasando de 6 a 13 puntos. Este avance indica una mejora en la capacidad de P2 para atribuir significado personal a su existencia. Asimismo, es importante señalar que tiene la posibilidad de continuar desarrollando esta dimensión, ya que, según los resultados del test, solo ha alcanzado un 65% de su máximo potencial en la producción de significado personal (PSP). Este hallazgo sugiere que hay margen para un crecimiento adicional en esta área.

Conciencia trascendental

Tabla 3.
Resultados CT

CT 0-28				
Código de participante	Pre-test	Post-test	Diferencia	% IES
P1	24	23	-1	82,14
P2	11	22	11	78,57
P3	22	19	-3	67,86
P4	26	28	2	100,00
P5	24	20	-4	71,43
P6	20	19	-1	67,86
P7	28	28	0	100,00
P8	5	21	16	75,00
P9	20	20	0	71,43
P10	24	27	3	96,43

En esta dimensión, se observa una marcada diferencia en los resultados tras la intervención, evidenciando valores significativamente positivos. Por ejemplo, P8 experimentó un aumento notable, elevando su puntuación de 5 a 21 puntos. Esta dimensión se centra en comprender cómo se relaciona el individuo con sus pares y el entorno más allá de lo físico o material y, ya que algunos de los participantes no se interesaban anteriormente por ejercicios de meditación o actividades de índole espiritual, se puede atribuir a este factor que algunos de ellos hayan obtenido un puntaje negativo en el segundo momento de la evaluación.

Expansión de los estados de conciencia

Tabla 4.
Resultado EEC

EEC 0-20				
Código de participante	Pre-test	Post-test	Diferencia	% IES
P1	20	20	0	100,00
P2	7	15	8	75,00
P3	13	17	4	85,00
P4	8	16	8	80,00
P5	14	20	6	100,00
P6	8	13	5	65,00
P7	5	4	-1	20,00
P8	5	15	10	75,00
P9	4	11	7	55,00
P10	13	16	3	80,00

Después de la implementación de la secuencia didáctica, esta dimensión revela la mayor diferencia positiva. Es evidente que la mayoría de los participantes experimentaron mejoras notables en esta capacidad, destacando especialmente P8, quien, con una diferencia de 10 puntos, pasó de 5 a 15 puntos. Estos resultados sugieren que, por medio de la meditación, pudo ejercer control sobre el momento de ingresar a estados de conciencia más elevados, permitiendo percibir las situaciones con mayor claridad.

Puntaje total comparativo IES

Tabla 5.
Comparativo puntajes totales

IES (0-96)				
Código de participante	Pre-test	Pos-test	Diferencia	% IES
P1	89	91	2	94,79
P2	33	67	34	69,79
P3	81	72	-9	75,00
P4	79	92	13	95,83
P5	81	82	1	85,42
P6	62	64	2	66,67
P7	79	74	-5	77,08
P8	46	68	22	70,83
P9	60	66	6	68,75
P10	75	87	12	90,63

Al evaluar el resultado global del test después de la intervención, se destaca un progreso notable en el desarrollo de la IES. Los datos revelan que 8 de los 10 participantes experimentaron un incremento en su inteligencia espiritual. Específicamente, P2 exhibe el avance más significativo, con una diferencia positiva de 34 puntos en comparación con su evaluación inicial, seguido por P8, que evidenció un aumento de 22 puntos. Asimismo, P4 mostró una mejora de 13 puntos, mientras que P10 registró una diferencia positiva de 12 puntos con respecto al test inicial.

La mayor diferencia en P2 se ve en la dimensión CT, con una diferencia positiva de 11 puntos que representa un 32% del avance total en el desarrollo de su inteligencia espiritual. Similarmente, P8 presenta su mayor diferencia en la dimensión CT, evidenciando un aumento positivo de 16 puntos,

que constituye un notable 73% del avance total en el desarrollo de su IES. Estos hallazgos subrayan la importancia de la dimensión de la consciencia trascendental en el crecimiento de la inteligencia espiritual de ambos participantes y resaltan la eficacia de las estrategias pedagógicas en esta dimensión específica.

Adicionalmente, la mayor variación en las dimensiones de P4 se da en la dimensión EEC, con una diferencia positiva de 8 puntos, que representa el 62% del avance total en el desarrollo de su IES. La mayor diferencia en las dimensiones de P10 se da en PCE, con una diferencia positiva de 6 puntos, que representa el 50% del avance total en el desarrollo de su IES.

Discusión

La inteligencia espiritual brinda al individuo que la desarrolla la capacidad de interrogarse por su ser. Este cuestionamiento es a nivel no solo material o físico, sino que va más allá y se preocupa por su ser trascendental. Este aspecto es propio de la dimensión nominada *Critical Existential Thinking* (CET). Respecto de esta dimensión, se puede considerar que “It is currently argued that critical existential thinking can be applied to any life issue, as any object or event can be viewed in relation to one’s existence” [Actualmente se argumenta que el pensamiento existencial crítico puede aplicarse a cualquier cuestión de la vida, ya que cualquier objeto o acontecimiento puede verse en relación con la propia existencia] (King y DeCicco, 2009, p. 70).

Este pensamiento, aunque es natural y aporta en gran medida a la inteligencia espiritual, cuenta con algunos factores que dificultan su óptimo desarrollo. El no ser conscientes de la realidad emocional logra

influir sobre la inteligencia espiritual, como lo manifiestan Zohar y Marshall (2001):

cada vez que experimentamos el estremecimiento de la belleza o de la verdad que nos supera, oímos lo sublime en una obra musical, vemos la majestuosidad de un amanecer en la montaña, sentimos la profunda simplicidad de una nueva idea, vivimos las honduras de la meditación o la maravilla de la oración, estamos percibiendo nuestra IES y, en alguna medida, usándola para curarnos. (p. 6)

Por otra parte, al considerar lo mencionado por los autores del cuestionario, se entiende que es natural que, al abordar preguntas existenciales y proporcionar respuestas a las mismas, se perciba un alto índice en esta dimensión. La realización de los ejercicios de meditación guiada permitió a los participantes llevar a cabo una introspección que, en algunos casos, facilitó la comprensión de que existen aspectos de su propia existencia que requieren una mayor atención. Esto sugiere que aquellos participantes que obtuvieron un puntaje menor en la primera prueba lograron darse cuenta de que pueden prestar más atención a sus cuestiones existenciales. Resultado de esto es que los rangos de diferencia negativos son cercanos al resultado inicial, el más lejano de -5 puntos arrojado para P3.

Otra de las dimensiones evaluadas para conocer el nivel de desarrollo de la inteligencia espiritual, la producción de significado personal (PSP), es definida por King y DeCicco (2009) como “la capacidad de construir significado y propósito personal en todas las experiencias físicas y mentales, incluida la capacidad de crear y dominar un propósito de vida” (p. 70). Esta dimensión tiene una gran relevancia para la inteligencia espiritual, ya que permite dar un enfoque trascendental a diferentes

actividades. Al respecto, Vaughan (2002, citado por Nasel, 2004) manifiesta que “La integración activa de la espiritualidad en la vida diaria, y el uso y aplicación adaptativa de habilidades, valores y recursos asociados a ella representan la expresión de la inteligencia espiritual”.

En cuanto a la búsqueda interior y el autorreconocimiento, la meditación ofrece la capacidad de dar acceso a un pensamiento más profundo sobre sí mismo. Esta idea es complementada por Aguilar y Musso (2008), quienes en su texto citan a Osho (1996): “La meditación es un estado de observación acrítica de los contenidos cognoscitivos. Es un medio de descondicionamiento, por lo que los orientales lo conocen como el camino hacia la liberación o la iluminación” (p. 243).

Teniendo en cuenta que esta dimensión se desarrolla a partir de las experiencias del individuo y que entre la primera y la segunda prueba transcurrieron únicamente tres días, es comprensible que no hayan tenido experiencias que contribuyeran a su crecimiento en este aspecto. Es por ello que se puede apreciar en los resultados que una cantidad significativa de participantes, seis, mostraron igualdad en sus resultados en las dos aplicaciones de la prueba. En cuanto a los dos participantes que obtuvieron un resultado menor en el segundo momento, esto podría estar relacionado con el hecho de que al realizar una introspección a nivel personal y comunitario, reevaluaron sus experiencias, lo que llevó a un cambio en su significado personal.

Prosiguiendo con el análisis se halla la dimensión que permite tener una comprensión más profunda del propio individuo y de su entorno. “Implica la capacidad de percibir dimensiones trascendentes del yo (por ejemplo, un yo trascendente), de los

demás y del mundo físico (por ejemplo, el no materialismo, la interconexión) durante el estado normal de conciencia de vigilia” (King y DeCicco, 2009, p. 70). La relevancia de esta dimensión es comentada por Nasel (2004), al expresar que “Al igual que la inteligencia espiritual, la trascendencia espiritual incluye un sentido de unidad entre todos los seres vivos y tolerancia hacia los demás” (p. 53).

En este orden de ideas es posible inferir que, al realizar los ejercicios orientados a identificar la relación con sus seres cercanos, los participantes hayan logrado identificar algunas falencias para establecer un vínculo de manera espiritual. Por ejemplo, al momento de preguntarles por su experiencia al meditar al aire libre, P8 manifestó “... me es más fácil conectarme así; logré notar muchos cantos de pájaros a la distancia, sentí que me limpiaba de preocupaciones, de energías que se llevó el árbol...” (minuto 1:43 del video)⁴. Basados en los resultados de esta dimensión, se puede inferir que la aplicación de la secuencia didáctica logró que aquellos participantes que por diversas razones no se interrogan sobre su existencia más allá del ser físico consiguieran sentirse parte de una totalidad.

Llegados a este punto se puede observar la dimensión que permite identificar la profundidad del ser espiritual. Este último componente tiene la capacidad de hacer entrar en estados espirituales de conciencia, conciencia pura y conciencia cósmica. (cf. King y DeCicco 2009, p. 71). Los estados de conciencia (EC) son las diferentes maneras en que la conciencia se expresa, situación que depende de diversos factores, como los niveles de pensamiento. Los EC están ligados a las experiencias, sentimien-

4 Video de la reflexión después de meditar al aire libre, disponible en: VID_20231214_134151.mp4

tos y la situación social particular de cada individuo (para una revisión, ver Herrán, 2006). Esto implica que existan diversas maneras de acceder a esos estados alterados de la conciencia, y se ha identificado que es posible lograrlo mediante la práctica de ejercicios de relajación y meditación (cf. King y DeCicco 2009, p. 71).

En cuanto a esta dimensión, se constata que solo un participante obtuvo un puntaje negativo al realizar por segunda vez la prueba. Es posible inferir que este participante no haya comprendido las preguntas relacionadas con este componente, ya que sus respuestas no muestran coherencia. La afirmación inicial de esta dimensión es: “Soy capaz de entrar en estados de conciencia más elevados”, a la cual asignó un cero, que se traduce como su aceptación de que no consigue acceder a esos estados. Posteriormente, en la siguiente afirmación: “Frecuentemente veo las situaciones y opciones de forma más clara cuando me encuentro en estados más elevados de conciencia”, dio una respuesta de cuatro, lo que implica que en esos estados su percepción es más clara; esta respuesta resulta incoherente, ya que, si no puede entrar en dichos estados, no se entiende cómo podría beneficiarse de ellos.

Los resultados obtenidos sugieren que la práctica de la meditación puede tener un impacto positivo en el desarrollo de la inteligencia espiritual de los participantes. Se observaron mejoras significativas en áreas como la capacidad de cuestionarse por relaciones más trascendentales y plantearse interrogantes más profundas sobre su propia existencia. Estos hallazgos respaldan la hipótesis de que la meditación no solo puede ser beneficiosa para

el bienestar mental y emocional de los estudiantes, sino también para su crecimiento espiritual.

En resumen, luego de reflexionar sobre lo realizado, la intervención sugiere que diseñar y ejecutar una secuencia didáctica centrada en la meditación puede influir positivamente en el fortalecimiento de la inteligencia espiritual de las personas que participen en las actividades propuestas.

Limitaciones

La propuesta investigativa, aunque fue planificada y preparada para una ejecución eficaz, enfrentó algunas limitaciones que merecen ser mencionadas y consideradas. La primera limitación fue el tiempo disponible para llevar a cabo la intervención con el grupo de muestra participante, lo cual se debió al trámite requerido para obtener el debido permiso de las directivas del Instituto Comfamiliar, necesario para acceder al espacio e interactuar con los estudiantes.

La segunda se relaciona con la cantidad de participantes que integraron la muestra, ya que su bajo número impidió la formación de un grupo de comparación. Asimismo, sería interesante realizar una intervención similar a la de esta propuesta en grupos poblacionales con características diferentes; por ejemplo, personas con estabilidad laboral, jóvenes universitarios o personas privadas de libertad. Esto, con el fin de validar el impacto que logra tener la meditación sobre la inteligencia espiritual de personas que se encuentran en diversas situaciones y bajo distintos factores contextuales.

Referencias bibliográficas

- Acuña, P. (2016). *Desarrollo de habilidades de inteligencia espiritual en jóvenes formadores de catequistas: Una fórmula de acompañamiento espiritual en una parroquia de la diócesis de Talca* [tesis de magíster, Universidad Alberto Hurtado]. UAHURTADO. <https://repositorio.uahurtado.cl/bitstream/handle/11242/23791/MAPBravoS.pdf>
- Aguilar, G. y Musso, A. (2008). La meditación como proceso cognitivo-conductual. *Suma Psicológica*, 15(1), 241-258. <https://www.redalyc.org/pdf/1342/134212604010.pdf>
- Alarcón Orozco, E. (2020). Un proyecto para trabajar la inteligencia espiritual a través de coaching. *Revista de Ciencias de la Comunicación e Información*, 25(2), 91-105. [http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25\(2\).91-105](http://doi.org/10.35742/rcci.2020.25(2).91-105)
- Alonso, A. (2011). *Pedagogía de la interioridad*. Narcea.
- Álvarez, S. y Arias, R. (2021). *Propuesta pedagógica mediada por las TIC para fortalecer la inteligencia espiritual* [trabajo de magíster, Fundación Universitaria Los Libertadores]. https://repository.libertadores.edu.co/bitstream/handle/11371/3851/Arias_Alvarez_2021.pdf
- Amram, Y. (2007). The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical Grounded Theory. Paper presented at the 115th Annual Conference of the American Psychological Association, San Francisco, CA. <http://www.yosiamram.net/papers>
- Arias, R. y Lemos, V. (2015). Una aproximación teórica y empírica al constructo de inteligencia espiritual. *Enfoques*, 27(1), 79-102. http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1669-27212015000100005&script=sci_arttext
- Bartolomé-Huamán, A., Tolentino-Quiñones, H. y Chinchay-Huarcaya, J. (2021). Inteligencia espiritual: Importancia de su implementación en el sistema educativo. *593 Digital Publisher CEIT*, 6(6-1), 375-384. <https://doi.org/10.33386/593dp.2021.6-1.838>
- Bautista Guadalupe, J. M. (2012). Inteligencia espiritual por desconocimiento. *Padres y Maestros*, (348), 9-13. <https://revistas.comillas.edu/index.php/padresymaestros/article/view/583>
- Emmons, R. A. (2000). Spirituality and Intelligence: Problems and Prospects. *The International Journal for the Psychology of Religion*, 10(1), 57-64. https://doi.org/10.1207/S15327582IJPR1001_6
- Fischman, D. (2017). *Inteligencia espiritual en la práctica: Cómo aplicarla en la vida y en la empresa*. Planeta.
- Gamandé-Villanueva, N. (2014). *Las inteligencias múltiples de Howard Gardner: Unidad piloto para propuesta de cambio metodológico* [Trabajo de grado, Universidad Internacional de la Rioja] REUNIR. <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2595>
- García, J. (2016). La introducción de la escala de inteligencia de Stanford-Binet en el Paraguay. *Interacciones*, 2(1), 65-83. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5759440>

- Gardner, H. (2001). *Estructuras de la mente. La teoría de las múltiples inteligencias* (6.ª ed.). Fondo de Cultura Económica.
- Han, Byung-Chul. (2012). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación*. (6.ª ed.). McGraw-Hill / I Interamericana Editores.
- King, D. B. (2008). *Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, and measure*. [Master's thesis, Trent University].
https://central.bac-lac.gc.ca/.item?id=MR43187&op=pdf&app=Library&oclc_number=682256364
- King, D. B. y DeCicco, T. L. (2009). A viable model and self-report measure of spiritual intelligence. *International Journal of Transpersonal Studies*, 28(1), 68-85. <https://doi.org/10.24972/ijts.2009.28.1.68>
- Macías, M. A. (2002). Las múltiples inteligencias. *Psicología desde El Caribe*, (10), 27-38. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301003.pdf>
- Martín-Sánchez, A., Rodríguez-Zafra, M. y Cenicerros-Estévez, J. C. (2020). Definición y competencias de la inteligencia espiritual. Estudio cualitativo. *Acción Psicológica*, 17(2), 83-102. <https://doi.org/10.5944/ap.17.2.29527>
- Mora-Mérida, J. A., Martín-Jorge, M. L. (2007). La escala de la inteligencia de Binet y Simon (1905): Su recepción por la psicología posterior. *Revista de Historia de la Psicología*, 28(2-3), 307-313. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2384629>
- Mucha Pomalazo, M. I. (2022). *Viabilidad de la inteligencia espiritual como novena inteligencia múltiple* [Trabajo académico, Universidad Ricardo Palma]. URP. https://repositorio.urp.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14138/5827/T030_07497810_T%20MARTHA%20IGNACIA%20MUCHA%20POMALAZO.pdf
- Nasel, D. (2004). *Spiritual orientation in relation to spiritual intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age individualistic spirituality* [PhD thesis, University of South Australia]. UniSA Research Degree Theses. <https://hdl.handle.net/1959.8/24948>
- Peña del Agua, A. M. (2004). Las teorías de la inteligencia y la superdotación. *Aula Abierta*, (84), 23-38. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1307820>
- Pérez Lancho, M. C. (2016). Inteligencia espiritual. Conceptualización y cartografía psicológica. *International Journal of Develop Mental and Educational Psychology*, 2(1). 63-69. <https://www.redalyc.org/journal/3498/349851777007/html/>
- Pimienta Prieto, J. H. (2011). Secuencias didácticas: Aprendizaje y evaluación de competencias en educación superior. *Bordón* 63(1). 77-92. <https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDON/article/view/28906>
- Restrepo M. (2017). *El material didáctico como herramienta pedagógica para fortalecer la atención de los niños de transición de la normal superior Santa Teresita de Lórica, Córdoba* [trabajo de grado, Universidad

Santo Tomás de Aquino]. USTA. <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/15637/Martharetrepo20181.pdf>

Torralba, F. (2013). *Inteligencia espiritual*. Plataforma.

Vaughan, F. (2002). What is spiritual intelligence? *Journal of Humanistic Psychology*, 42(2), 16-33. <https://doi.org/10.1177/0022167802422003>

Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual*. Plaza & Janes.

El desarrollo de la inteligencia espiritual en el nuevo paradigma de la ERE desde una educación por competencias

The development of Spiritual Intelligence in the new paradigm of ERE from a competency-based education

Marcia Victoria Pocasangre Fonseca¹
mapocasangre@ucatolica.ac.cr
Universidad Católica de Costa Rica

RESUMEN

El ser humano, por naturaleza, es un ser espiritual, y esto enriquece su esencia como persona, ser único, pero con múltiples dimensiones. En un contexto de constante cambio social, tanto a nivel local como global, surgen interrogantes existenciales que las personas intentan responder según su inteligencia. Es ahí en donde la educación integral juega un papel importante, tarea que debe ser abordada desde los procesos de enseñanza-aprendizaje, con el fin de trascender en la cotidianidad. Por ello, se propone el desarrollo de la inteligencia espiritual (IES) como un eje transversal en el currículo educativo costarricense, específicamente desde la Educación Religiosa.

Esta asignatura ofrece un espacio de encuentro en el que los estudiantes, a través del proceso educativo, pueden descubrir nuevos horizontes como seres integrales, potenciando sus propias habilidades. La Educación Religiosa atraviesa un nuevo paradigma dentro del sistema público, lo que hace necesario resaltar su importancia en la formación de los estudiantes, independientemente de si son creyentes o no. Enfrentarse a los desafíos de la vida y prepararse para optar por un proyecto de vida requiere, ahora más que nunca, romper con los modelos tradicionales que han encasillado esta asignatura y promover el desarrollo de la inteligencia espiritual como parte de la educación por competencias.

Palabras clave: inteligencia espiritual, Educación Religiosa Escolar, paradigma, competencia espiritual, educación

ABSTRACT

Human beings are spiritual beings by nature, and this enriches their essence as unique human beings, but with multiple dimensions. In the midst of the changing social reality in all areas of local and global life, questions about existence arise that people try to answer according to their intelligence. This is where comprehensive

¹ Bachiller y licenciada en Ciencias de la Educación I y II ciclo con énfasis en Educación Religiosa de la Universidad Católica de Costa Rica; master en Administración Educativa de la Universidad Internacional San Isidro Labrador (UISIL). Docente de Educación Religiosa de I y II ciclo, para el Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, y profesora de la Universidad Católica de Costa Rica (UCAT) de la Escuela de Ciencias Teológicas para la carrera de Ciencias de la Educación con énfasis en Educación Religiosa Escolar.



education plays an important role. This task is to be addressed from the teaching-learning processes to transcend everyday life. For this reason, the development of spiritual intelligence is proposed as a transversal axis in the Costa Rican educational curriculum, specifically from the subject of Religious Education, which is a meeting place where the student, through the educational process, sets new horizons as an integral being, improving his or her own abilities. Religious education is experiencing a new paradigm within the public system. It is necessary to emphasize the importance it has in the formation of the student, whether believer or non-believer, who must respond to the demands and challenges of life, preparing to choose a life project, and to achieve this it is urgent to break the traditional and imaginary paradigms in which this subject has remained and to propose the development of IES as part of competency-based education.

Keywords: *spiritual intelligence, religious education, paradigm, spiritual competence, education*

1. Introducción

Ante la realidad cambiante de la sociedad, tanto a nivel nacional como global, que afecta al ser humano como un ser multidimensional que está en constante búsqueda de identidad y de felicidad en su cotidianidad, es necesario plantear espacios en el ámbito educativo que permitan trascender y encontrar respuestas a preguntas existenciales. Estos espacios deben contribuir a la realización plena de la persona, facilitando la construcción de proyectos de vida.

Esta es una tarea que implica ser abordada desde los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dentro del currículo educativo costarricense, la asignatura de Educación Religiosa se constituye en ese espacio de encuentro en el que la persona estudiante puede descubrir que es capaz de trascender y plantearse nuevos horizontes como un ser integral.

El objetivo de este trabajo es analizar el desarrollo de la inteligencia espiritual en el nuevo paradigma de la Educación Religiosa en el sistema educativo costarricense, a partir de teorías actuales, documentación existente y la opinión de expertos, con el fin de promover una educación por competencias.

Esto implica romper los paradigmas tradicionales e imaginarios que asocian esta asignatura exclusivamente con creyentes, específicamente en el marco de la confesionalidad católica. Al plantear el desarrollo de la inteligencia espiritual (IES) como un eje transversal en el currículo educativo para una educación por competencias, se propone un nuevo paradigma de Educación Religiosa Escolar (ERE) inclusiva, dirigida a todos los estudiantes, respetando las creencias y valores propios de cada persona. Este enfoque busca preparar a los estudiantes para enfrentar los desafíos de la vida desde una perspectiva integral.

1.1. Breve concepto de inteligencia espiritual

Torralba (2015) señala que Howard Gardner, promotor de las inteligencias múltiples, se refiere a la inteligencia espiritual como

la capacidad para situarse a sí mismo con respecto al cosmos, con respecto a los rasgos existenciales de la condición humana como el significado de la vida, el significado de la muerte y el destino final del mundo físico y psicológico en profundas experiencias como el amor a otra persona o la inmersión en un trabajo de arte. (p. 45)

Esta referencia pone a la inteligencia espiritual como esa capacidad que tiene el ser humano para entrar en sí mismo, conocerse y darle un significado a su existencia, afrontando situaciones relacionadas con la vida, la muerte y su realización en el trabajo cotidiano, desde cada experiencia vivida.

Danah Zohar y Ian Marshall (2001) proponen otro concepto de importancia:

Por IES me refiero a la inteligencia con que afrontamos y resolvemos problemas de significados y valores, la inteligencia con que podemos poner nuestros actos y nuestras vidas en un contexto más amplio, más rico y significativo, la inteligencia con que podemos determinar que un curso de acción o un camino vital es más valioso que otro. IES es la base necesaria para el eficaz funcionamiento tanto del CI como de la IE. Es nuestra inteligencia primordial (p. 19)

Esta definición pone de manifiesto que es una inteligencia vital para la vida de la persona, que la enriquece y da sentido a su existencia desde las decisiones que adopta y las acciones que realiza.

La dimensión espiritual es natural en la persona humana, pero se le ha brindado poca atención a su

desarrollo. Al igual que cualquier otra inteligencia, debe ser potenciada si se busca que la persona la desarrolle. El ser humano, al estar tan centrado en sí mismo, a menudo encuentra difícil observar el potencial interior que posee, tanto en él mismo como en los demás, para alcanzar una vida más feliz y con un significado más pleno. Zohar y Marshall (2001) mencionan características que reflejan una alta IES en la persona:

- capacidad de ser flexible (activa y espontáneamente adaptable)
- poseer un alto nivel de conciencia de sí mismo
- capacidad de afrontar y usar el sufrimiento
- capacidad de afrontar y trascender el dolor
- la cualidad de ser inspirado por visiones y valores
- reluctancia a causar daños innecesarios
- tendencia a ver las relaciones entre las cosas (ser “holístico”)
- marcada tendencia a preguntar “¿Por qué?” o “¿Y si...?”; y a pretender respuestas fundamentales
- ser lo que los psicólogos denominan “independiente de campo”, es decir, poseer una facilidad para estar contra las convenciones (p. 29)

Estas características aportan elementos fundamentales para que la persona sea productiva en todos los contextos en los que se desenvuelve: individual, familiar, laboral y social. Se trata de una persona que ha encontrado un sentido profundo a su vida, enfrentándola con una visión amplia orientada hacia la plenitud y la trascendencia. Esto le permite aportar creatividad y valores tanto a sí misma como a los demás, impactando de manera positiva en su entorno.

El cultivo de la inteligencia espiritual es un proceso que busca dar respuestas a las preguntas

fundamentales sobre la existencia, tanto a nivel personal como colectivo. Este proceso invita a las personas a plantearse proyectos de vida desde una comprensión profunda de su realidad y autoconocimiento. Además, pone de relieve las experiencias de vida como base para la toma de decisiones, promoviendo una armonía consigo mismas, con los demás y con el entorno.

1.2. Inteligencia espiritual y educación

Educación en el cultivo de la inteligencia espiritual (IES) es educar para la vida. Estimular esta inteligencia en niños, jóvenes y adultos facilita que desarrollen un potencial que les permita mejorar su entorno vital, reconociéndose como parte integral de él. De esta manera, contribuyen a su realización personal y social en el ciclo de la vida. Isabel Gómez (2014) señala:

La inteligencia espiritual nos abre a la cuestión del sentido, nos permite tomar distancia e identificar los puntos débiles y las fortalezas de nuestra vida. Esto es fundamental para diseñar inteligentemente un proyecto de vida feliz, y se consigue cultivando conjuntamente todas las inteligencias, incluida la espiritual. (p. 29)

La educación de la inteligencia espiritual debe darse en todos los ámbitos, tanto privados como públicos, sin ningún tipo de obstáculo. Para ello, es necesario entenderla como parte de una educación integral. En el contexto de la escuela pública, es urgente romper con los extremos tanto del confesionalismo como del laicismo, ya que ambos, en sus formas más rígidas, afectan negativamente el desarrollo de la dimensión espiritual. Según Torralba (2012), “El confesionalismo sucumbe a un error por exceso de celo y el laicismo excluye, por definición, lo religioso de la esfera educativa, por considerarlo un mal social” (p. 85).

El desarrollo de la IES no afecta las creencias ni los valores de ningún ser humano. Al contrario, la persona que la cultiva se fortalece y educa de manera integral para integrarse a la sociedad de manera responsable y solidaria. En el ámbito educativo, su desarrollo favorece una apertura al diálogo interreligioso para la construcción de una cultura de paz.

Se puede, entonces, hablar de un desarrollo de la inteligencia espiritual que promueva una educación holística, integrada desde los diferentes aprendizajes. Una educación que forme para la vida y desde la vida. Según Torralba, la educación holística debería incluir lo espiritual, no de manera aislada o fragmentada, ya que lo espiritual evoca la identidad más íntima del ser humano. Al verse afectada esta dimensión, se impactan también otras áreas de la

existencia personal, lo que refuerza la necesidad de una educación que considere al individuo en su totalidad.

No es extraño que un ser espiritualmente inteligente sea capaz de controlar y dominar sus emociones negativas y tenga, simultáneamente, gran capacidad para el desapego y para la práctica de la benevolencia universal. Estas aptitudes emocionales y sociales no son ajenas a sus prácticas espirituales, a la meditación, a la oración, al silencio, a la contemplación que, con frecuencia, practica. (Torralba, 2012, p. 92)

La educación holística toma como referencia diversos aprendizajes que implican un compromiso basado en la responsabilidad y el respeto hacia los demás. Así se expone en la Figura 1.

Figura 1.
Aprendizajes fundamentales para una educación holística.



Fuente: Elaborado a partir de Torralba (2012).

Educación desde la inteligencia espiritual es educar a la persona en su ser más íntimo, en su capacidad de trascendencia. Una educación que excluya o mutile la dimensión espiritual corre el riesgo de formar individuos limitados a ser máquinas de producción laboral, carentes de una verdadera capacidad para relacionarse de manera plena con los demás. Esto conduce a una sociedad con seres humanos desconectados, con poca consciencia de sus actos y enfocados en intereses egoístas, olvidando el bienestar común.

Ante estos riesgos, surge una pregunta crucial en la coyuntura actual: ¿se está educando de manera armoniosa e integral, o seguimos implementando una educación fragmentada que descuida aspectos esenciales del ser humano?

Mientras prevalezca la idea de que cada profesor educa de manera aislada y exclusiva en su área de conocimiento, la educación continuará fragmentada. Este enfoque perpetúa una distancia entre la teoría y la práctica, impidiendo que se logre una verdadera educación integral y holística. Así, aunque en el discurso se enfatiza que el centro de la educación es la PERSONA, en la realidad esta premisa queda solo en el papel, sin reflejarse plenamente en la práctica educativa.

1.3. Conceptualización de la Educación Religiosa Escolar

El Ministerio de Educación Pública (MEP) contextualiza el concepto de Educación Religiosa Escolar (ERE) a partir de los programas de estudio vigentes en Costa Rica, los cuales se centran en la formación integral de la persona. En este marco, se busca enriquecer el proceso humano y social dentro de un sistema educativo formal, específicamente a través de una asignatura relevante del currículo.

La Educación Religiosa en el sistema educativo es asignatura del plan de estudios y componente importante del currículo educativo; por eso colabora con la formación integral del educando y enriquece los procesos humano y social de nuestra educación, mediante la interpretación cristiana de los aportes de otras disciplinas, al proporcionar elementos específicos de la fe cristiana, al brindar la visión religiosa a los procesos de desarrollo humano y social del educando, y al trascender la esfera de lo científico, social, histórico y cultural a un ámbito religioso, espiritual y ético. (MEP, 2005, p. 7)

Esta definición ilumina el camino pedagógico que debe seguir la asignatura dentro del currículo educativo costarricense, contribuyendo a la formación integral del estudiante en armonía con otras disciplinas enfocadas en el desarrollo humano y social. Además, permite ampliar otros elementos importantes, como la convivencia fraterna, promoviendo la apertura al diálogo ecuménico e interreligioso en una sociedad cultural y religiosamente diversa.

1.4. Función trascendente de la Educación Religiosa Escolar

En el campo educativo, las diferentes disciplinas siempre llevan a nuevos conocimientos, que permiten que la persona pueda alcanzar su desarrollo desde la trascendencia. Según Pocasangre y Soto (2016):

Trascender es el movimiento, dinamismo, es ir de lo conocido a lo desconocido, es caminar hacia lo que no se conoce, es moverse a una esfera del conocimiento mayor. Trascender tiene conexión con *transformar*, ya que el trascender requiere cambios, de conocimientos, emocionales, espirituales y, en última instancia, físicos. (p. 63)

Por lo tanto, fortalecer la dimensión espiritual, trascendente y religiosa del ser humano contribuye

al desarrollo social y global de la persona, como lo señala Delors (1996) en el informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI:

la educación debe contribuir al desarrollo global de cada persona: cuerpo y mente, inteligencia, sensibilidad, sentido estético, responsabilidad individual y espiritualidad. Todos los seres humanos deben estar en condiciones, en particular gracias a la educación recibida en su juventud, de dotarse de pensamiento autónomo y crítico y de elaborar un juicio propio, para determinar por sí mismos qué deben hacer en las diferentes circunstancias de la vida. (p. 8)

1.5. La transformación curricular, una nueva comprensión de la ERE

La Educación Religiosa Escolar, al igual que otras asignaturas del currículo costarricense, ha experimentado ajustes necesarios en su enfoque curricular. Estos cambios buscan mejorar la calidad de la educación mediante una adaptación significativa de los programas de estudio, de manera que respondan a las necesidades de los estudiantes y se alineen con el entorno en el que se desenvuelven.

Desde 2016, se ha promovido una transformación hacia un enfoque educativo que favorece el trabajo autónomo y el desarrollo de habilidades. En este contexto, la ERE ha adaptado sus programas vigentes para alinearse con el aprendizaje basado en habilidades, que incluye la creatividad e innovación, el pensamiento crítico, la resolución de problemas, así como la comunicación y la colaboración.

No solo se busca mantener las habilidades a desarrollar a través de los aprendizajes, sino que también

se promueve una educación por competencias. En este sentido, la ERE debe adaptarse a este enfoque, orientándose explícitamente al desarrollo de competencias básicas: competencias para la vida, competencia para la ciudadanía responsable y solidaria, y competencia para la empleabilidad digna. Estas competencias tienen su origen en las directrices establecidas por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE).

Toda transformación curricular puede ser impulsada por diversas razones, entre las cuales se incluyen la necesidad de actualizar el contenido de los programas de estudio, la demanda de una educación más inclusiva y diversa, y la necesidad de formar a los estudiantes en habilidades y competencias relevantes para el mundo laboral y social. Esta necesidad de transformación es fundamental, ya que el ser humano es inherentemente cambiante; por lo tanto, la sociedad también evoluciona, y las estructuras que la sustentan deben adaptarse para responder a esos cambios.

De ahí que se busque un relanzamiento de la ERE que busca refrescar su concepto, enfrentando retos ante un nuevo paradigma, para incidir sobre todas las dimensiones humanas. En tal contexto, se propone el desarrollo de la inteligencia espiritual, que facilitará una comprensión profunda del ser y quehacer del estudiante en el proceso educativo sistemático.

1.6. IES en el nuevo paradigma de la Educación Religiosa Escolar

El término “paradigma” se refiere a un conjunto de creencias, valores, teorías y prácticas compartidas por una comunidad científica, que proporcionan un marco de referencia para la interpretación y resolución de problemas en un área específica del

conocimiento. Este paradigma guía la investigación y el avance del conocimiento en una disciplina hasta que, en algún momento, es sustituido por otro durante lo que se denomina una “revolución científica”.

En *La estructura de las revoluciones científicas*, Kuhn (1962) establece que el cambio de paradigma no es una mera revisión o transformación de una teoría aislada, sino que cambia la manera en que se define la terminología, el modo en que los científicos enfocan su objeto de estudio, y acaso más importante aún, el tipo de preguntas consideradas válidas, así como las reglas utilizadas para determinar la verdad de una teoría particular.

En la actualidad, existe una crisis en la que el ser humano busca desesperadamente encontrarse a sí mismo, pero cuanto más se esfuerza en descubrirse, más vacío se siente. En el ámbito espiritual y religioso,

esta crisis se manifiesta en una realidad en la que el desinterés y la apatía por lo espiritual y religioso son los mayores desafíos. Ante esta situación, surge la necesidad de replantear el paradigma emergente en la Educación Religiosa Escolar, promoviendo que el estudiante desarrolle su dimensión espiritual, lo cual puede lograrse eficazmente en el ámbito educativo.

La inteligencia espiritual favorece, en los procesos educativos, la construcción integradora de aprendizajes, habilidades y competencias esenciales para la vida. Como se mencionó anteriormente, la dimensión espiritual es inherente a toda persona, y no se limita únicamente a la práctica religiosa o confesional. Esta dimensión está profundamente conectada con la búsqueda de sentido de la vida y de uno mismo en relación con lo sagrado. Por ello, es crucial establecer una clasificación que permita diferenciar claramente lo que constituye la dimensión espiritual de lo que no lo es:

Tabla 1.
Lo que es y lo que no es la dimensión espiritual.

SÍ ES	NO ES
1. Algo propio de todos los seres humanos.	1. Algo propio de una o varias religiones.
2. Desarrolla integralmente al ser humano.	2. Desarrolla un aspecto del ser humano.
3. Genera puntos de encuentro entre los diferentes seres y grupos humanos.	3. Provoca diferencias y conflictos entre diferentes visiones y credos.
4. Implica reflexión sobre los desafíos y cuestiones referidos al sentido en la vida de las personas.	4. Implica sobre todo un conjunto de obligaciones y rituales que dan sentido a las creencias o filosofía.
5. Provoca un posicionamiento o creencia, incluso religiosa, que desarrolla la identidad personal y el autoconocimiento.	5. Provoca una serie de acciones y decisiones que anulan la identidad personal.
6. Desarrolla y parte de diversas actitudes básicas, como la creatividad, la curiosidad y el interés por el ser humano.	6. Desarrolla y parte de una serie de hábitos preferentes como la obediencia, la fe ciega y la tradición.

Fuente: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid (2008).

El desarrollo espiritual en los procesos educativos, especialmente en la Educación Religiosa Escolar, es esencial en todas las etapas de la vida, ya que contribuye significativamente a otras áreas del aprendizaje. Este desarrollo fomenta el ejercicio de la imaginación, la curiosidad, la percepción y la intuición, lo que enriquece el interés por aprender. Además, potencia la capacidad del estudiante para comprender a los demás, haciéndolo más sensible a la belleza del mundo y a la realidad cultural y social que lo rodea.

El desarrollo de la inteligencia espiritual potencia la competencia espiritual en el estudiante, entendida como la capacidad de conectarse y comprender su propia espiritualidad. Esto implica la habilidad de reflexionar sobre las preguntas fundamentales de la vida, como el propósito y el significado de la existencia. Además, la competencia espiritual permite vivir en armonía con los demás y con el entorno natural, y desarrollar una conciencia de la interconexión de todas las cosas. Esto lleva a una apreciación de la diversidad y la capacidad de aceptar y comprender las creencias y prácticas espirituales de los demás.

Tabla 2.
Elementos base de la competencia espiritual

Elementos base que configuran una competencia espiritual

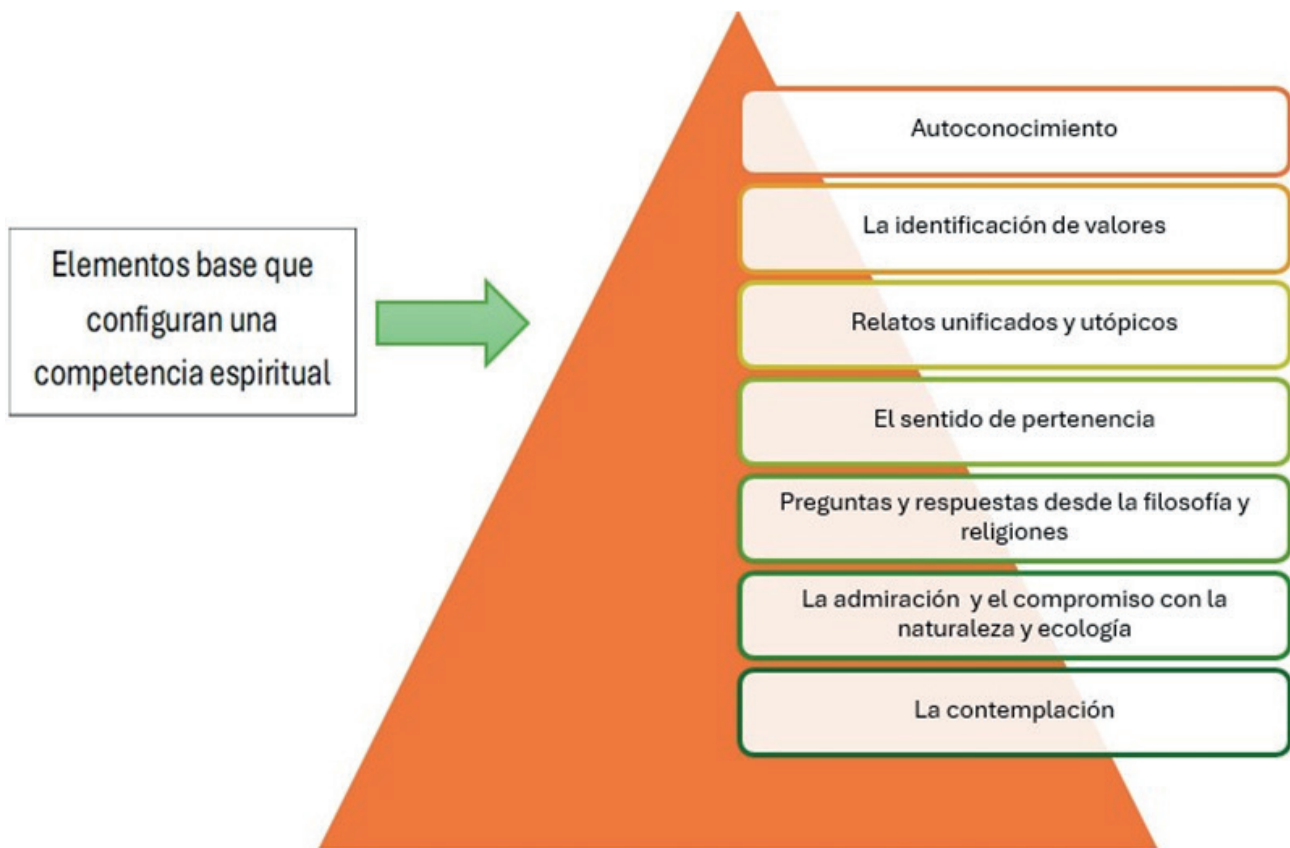
1. Autoconocimiento, necesidad del sentido y opción vital radical.	La educación para descubrir la propia necesidad de sentido para saber ¿qué hacer?, ¿qué pensar? y ¿qué sentir?
2. La identificación de los valores.	El descubrimiento de los propios valores: ¿qué es lo más importante para mí?, ¿a qué se debe? ¿qué fundamento tiene?, ¿qué es lo más importante para los que me rodean?, ¿qué quiso trasmitirme mi familia como muy importante para ellos?, ¿y la sociedad?, ¿y las creencias en mi entorno, en mi religión?
3. Los relatos unificadores y utópicos.	Filosofías totalizadoras que ayudan a comprender o a construir una imagen unificada e integrada de la historia de la humanidad.
4. El sentido de pertenencia.	Atraviesa la barrera del yo y de la autosuficiencia: la experiencia de la vida común late en todo. Respeta la soledad, pero rompe el aislamiento.
5. Las preguntas y respuestas desde la filosofía y las religiones.	Que todas ellas tengan especial preocupación en estas cuestiones no significa que todas sean iguales, ni que sus respuestas tengan la misma validez. Que todas ellas tengan vocación de autenticidad es lo natural y lógico, buscando puntos en común.
6. La admiración y el compromiso con la naturaleza: belleza y ecología.	Contemplar la belleza de la naturaleza abre nuestro espíritu para comprender el misterio de la existencia humana. La comprensión de estos valores ayuda a sumergirnos en un mundo espiritual que permite trascender y equilibrar los aspectos fundamentales del ser humano.
7. La contemplación.	Exige una actitud interior de paz y de recogimiento profundo. Implica que la atención esté centrada totalmente, sin distracción alguna. Al alcanzar ese estado de simple atención, el contemplativo trasciende las apariencias para entrar en comunión con el misterio de las cosas, de un ser trascendente o de la persona, misterios que se revelan a medida que su contemplación adquiere mayor profundidad.

Fuente: Federación Española de Religiosos de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid (2008).

En el sistema educativo, es crucial que los estudiantes desarrollen la competencia espiritual para que puedan reconocer el valor de su propia existencia y ser capaces de experimentar e identificar sensaciones de asombro, misterio y reflexión. Esto les ayuda a descubrir quiénes son y cuál es su misión en la vida, brindando un sentido profundo a su existencia. Además, fomenta el desarrollo de un autoconocimiento positivo y dinámico que responde a las demandas y desafíos de la sociedad actual.

La competencia espiritual permite a los estudiantes identificar, explorar y elegir sus propios valores, al mismo tiempo que comprenden los valores de los demás dentro del contexto de la familia, la comunidad y la sociedad a la que pertenecen. Este desarrollo no implica una formación confesional, ya que las etapas más profundas de la competencia espiritual pertenecen a la formación religiosa personal, algo que no se aplica en el contexto de la ERE en un sistema educativo público.

Figura 2.
Elementos de la competencia básica



Fuente: Elaboración propia a partir de las de fuentes consultadas

1.7. Aportes de la ERE en la educación de la competencia espiritual

La Educación Religiosa Escolar, al ser una asignatura básica en el currículo educativo, proporciona un espacio privilegiado para el desarrollo integral de los estudiantes, incluyendo la competencia espiritual. No solo permite al estudiante acercarse a su realidad como ser humano, sino también le brinda la oportunidad de expresar y reflexionar sobre sus vivencias para crecer como persona, favoreciendo el autoconocimiento y el amor propio sin prejuicios. En este espacio de reflexión, se integran de manera armónica los cuatro pilares fundamentales de la educación: “saber ser”, “saber saber”, “saber hacer” y el “saber convivir”. En una sola asignatura, todos esos saberes enriquecen el proceso de enseñanza para la vida y la realización plena.

La ERE capacita a la persona estudiante para conocer sus creencias, pero también para aceptar las de los demás y para un diálogo fraterno en la construcción de un ambiente de armonía y de responsabilidad. Asimismo, permite dar respuesta a preguntas existenciales: ¿para qué estoy aquí? ¿Cuál es mi misión? ¿Para qué me sirve este aprendizaje? Además, fomenta desde los cursos más pequeños la capacidad de disfrutar los momentos con asombro, ayudando a los estudiantes a caminar día a día con una actitud de apertura y gratitud, lo que contribuye a su bienestar emocional y espiritual.

1.8. Aportes de la competencia espiritual en otras áreas del currículo

Desarrollar la competencia espiritual como una habilidad fundamental en el sistema educativo ofrece la oportunidad de trabajar de manera integral y holística en el proceso de enseñanza-aprendizaje, contribuyendo así a la realización

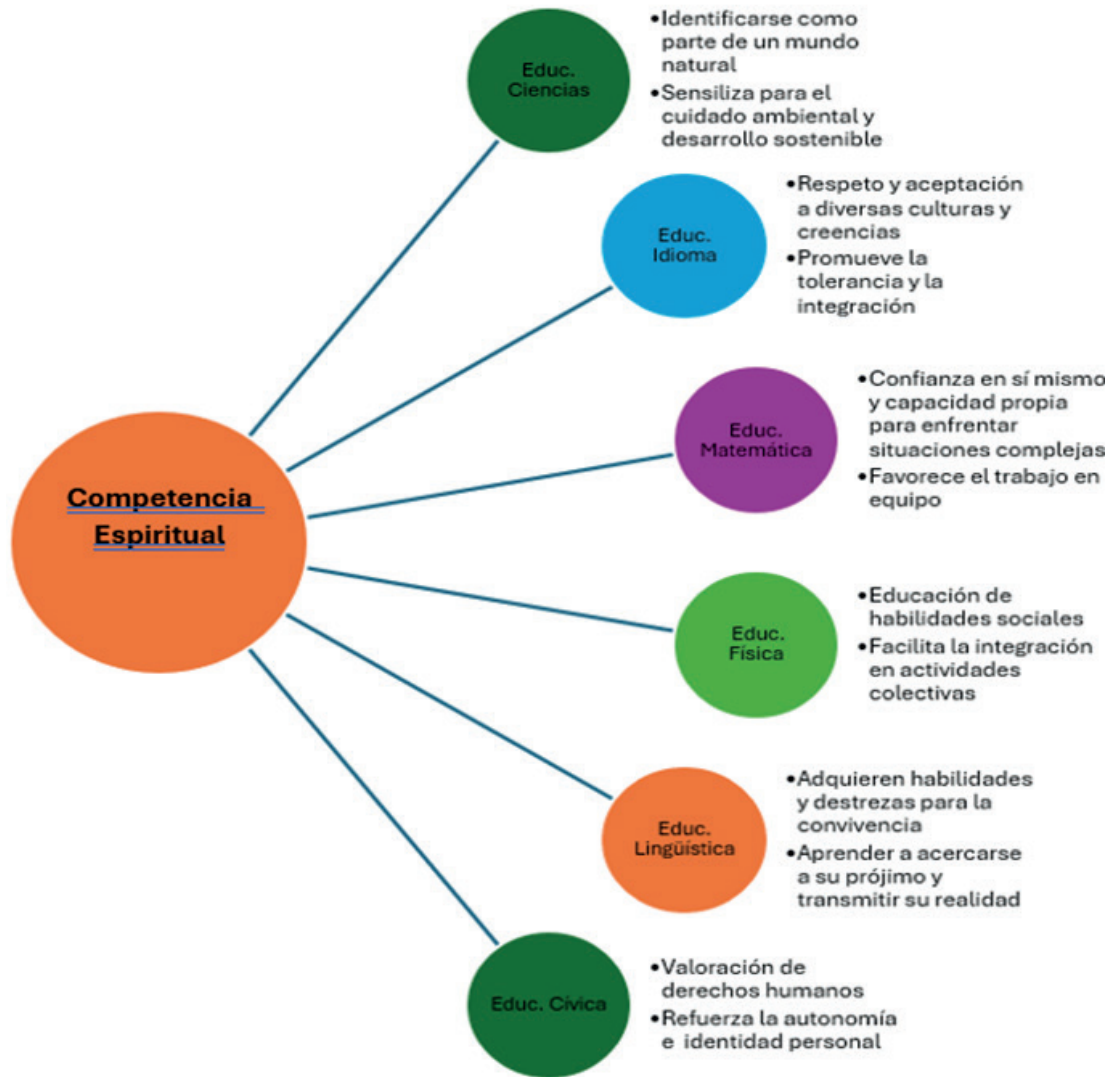
plena del estudiante. Este enfoque no solo facilita su crecimiento en el ámbito espiritual o como ser creyente, sino que también permite integrar esta dimensión en todas las asignaturas del currículo. De esta manera, el estudiante se siente conectado con un todo, reconociendo la interrelación entre sus aprendizajes y su desarrollo personal.

Se estaría promoviendo una educación integral en la que la ERE aporta un valor añadido a la formación del estudiante, permitiéndole desarrollarse en diversas áreas. Esto otorga sentido a su existencia y busca la trascendencia en la cotidianidad, habilitándolo para enfrentar los retos actuales, tanto a nivel individual como colectivo. La formación se llevaría a cabo de manera interdisciplinaria, fomentando un aprendizaje significativo para la vida y desde la vida, como se ilustra en la Figura 3.

Como graficamos en esa figura, el desarrollo de la inteligencia espiritual contribuye a otras disciplinas del currículo. Este enfoque no solo abarca la dimensión cognitiva del estudiante, sino que también educa y fortalece todas las demás dimensiones de su ser. Un estudiante bien desarrollado espiritualmente se interesará por su propia historia y la de sus pueblos originarios, así como por hacer valer sus derechos humanos y asumir un compromiso como ciudadano (Estudios Sociales y Cívica).

Además, mostrará un mayor compromiso con su autocuidado, valorando su cuerpo y cuidando del planeta como parte de un ecosistema (Ciencias). Aprenderá a resolver problemas fundamentales de la vida, abordando desde lo más sencillo hasta lo más complejo (Matemáticas). También se expresará a través de la creación de textos e historias, desarrollando su capacidad de comunicación

Figura 3.
Competencia espiritual y su aporte a otras disciplinas



de manera libre y espontánea (Lingüística). Por último, cultivará habilidades como el trabajo en equipo, la sana competencia (Educación Física) y el descubrimiento de talentos artísticos como la pintura, el baile y el canto, que le permitirán manifestar su interior o espiritualidad en la cotidianidad.

2. Propuesta para el fortalecimiento de competencias para la trascendencia de la persona humana desde el desarrollo de la IES

Plantear la IES en un nuevo paradigma para la ERE abre un amplio panorama de la riqueza que aporta esta asignatura al currículo educativo, y de

todos los elementos que puede brindar al trabajo integrado con otras asignaturas para la formación global de la persona estudiante. De ahí que se hace necesario hacer una teorización sobre los aportes de la educación por competencias a partir de los contenidos generales de los programas de estudio de la ERE. Esta teorización debe responder a los intereses y necesidades actuales, sin perder de vista la esencia de la asignatura en el contexto educativo costarricense. Es una asignatura que aporta esperanza y fraternidad en medio de una realidad marcada por el vacío y el individualismo que enfrenta la persona humana, y que se desarrolla en contextos personales, familiares, comunitarios y sociales.

Es fundamental no limitar la IES a una única competencia centrada en la dimensión espiritual o religiosa. Aunque puede entenderse como relevante para el ámbito laboral o productivo, es esencial formar en esta área de manera integral, ya que responde a la existencia misma y permite la integración de todos los aprendizajes y saberes del ser humano en la educación formal.

En la práctica, el desarrollo de esta inteligencia en la clase de ERE puede cultivarse de manera que se genere un encuentro en donde la persona estudiante se sienta con la libertad de integrar actividades y contenidos que promuevan la reflexión sobre el propósito de la vida, la ética y los valores personales independientemente de su cultura o credo religioso. Por ejemplo:

- crear espacios de diálogo y encuentro para celebrar la vida;
- propiciar una reflexión filosófica sobre el sentido de la vida y situaciones del entorno;

- practicar métodos de contemplación, respiración o introspección desde el silencio activo;
- motivar a la práctica del servicio, la solidaridad y el bien común como parte de una familia, comunidad local o de la sociedad;
- llevar a cabo prácticas de cuidado ecológico y desarrollo sostenible;
- realizar actividades de proyección social;
- fomentar la creatividad desde el arte, la música, la escritura u otras expresiones estéticas;
- propiciar diálogos o encuentros con otras culturas o religiones presentes en nuestro entorno.

2.1. Perfil de salida del estudiante desde el nuevo paradigma de la ERE

El desarrollo de esta inteligencia como un eje transversal en el currículo educativo costarricense permitiría ir perfilando un estudiante que finalice su proceso educativo formal con las siguientes competencias:

- Estudiante competente para afrontar las adversidades y necesidades en la vida misma.
- Capaz de comprender la complejidad y la profundidad de la experiencia humana en su totalidad para descubrirse en su ser interior y exterior en relación con un todo.
- Capaz de comprender los valores cristianos, la empatía intercultural e interreligiosa desde el compromiso con la justicia social y el respeto a la diversidad.
- Capaz de vivir su sexualidad de manera saludable, responsable y significativa, en línea con sus creencias y valores religiosos, desde la

visión del amor y compasión al otro, dándole sentido a su vida.

- Comprende el trabajo y la actividad humana como instrumentos de realización personal, buscando el sentido de propósito y significado en su trabajo y descubriendo habilidades interpersonales que le permitan crecer como profesional.
- Desarrolla la empatía y la compasión como agente activo en la difusión de la Buena Noticia en cuanto mensaje de esperanza, de paz y solidaridad en medio de un mundo tan individualista; y promueve los valores del Reino.
- Una persona que hace un servicio a la sociedad y es consciente de sus tomas de decisiones para la construcción de un mundo mejor, con igualdad de condiciones para todos.

Para alcanzar estos objetivos, también es fundamental el rol del docente de ERE, quien debe estar en constante formación académica y tener un conocimiento amplio en diversas áreas de la ciencia. Este docente debe poseer una conciencia humana profunda, compromiso con la proyección social, y una apertura hacia las diferentes creencias religiosas, practicando empatía y promoviendo el bienestar integral de sus estudiantes. Además, debe ser creativo y dinámico, capaz de identificar las necesidades e intereses de los estudiantes para guiarlos hacia aprendizajes significativos que los preparen para enfrentar desafíos como la depresión, la discriminación social o cultural, la baja autoestima, la convivencia sana y el respeto a la diversidad.

3. Metodología

Cabe mencionar que este documento nace de una investigación cualitativa realizada por la autora. El enfoque cualitativo, según Hernández et al. (2014), se define como aquel que “utiliza la recolección de datos para definir o afinar preguntas de investigación o revelar nuevas interrogantes en el proceso de interpretación” (p. 7).

El diseño utilizado es el de teoría fundamentada, la cual, según los mismos autores, implica que “el investigador produce una explicación general o teoría con respecto a un fenómeno, proceso, acción o interacciones que se aplican a un contexto concreto y desde la perspectiva de diversos participantes” (p. 472)

3.1. Instrumentos

Para las categorías de análisis, los instrumentos utilizados incluyeron la recolección de datos mediante la revisión de documentos o fuentes bibliográficas, el grupo focal y la entrevista estructurada, permitiendo mayor espacio y libertad para que tanto el entrevistado como el entrevistador se expresaran.

Una vez obtenida la información, esta se procesó mediante la interpretación y valoración de las opiniones y aportes brindados en las entrevistas y el grupo focal, utilizando el método de triangulación. En este trabajo, las conclusiones se definen a partir de los datos obtenidos, representados en figuras que muestran la información recolectada para cada una de las categorías de investigación.

Es importante señalar que, para este análisis, se examinaron las preguntas más relevantes y pertinentes para reflexionar sobre el aporte del

desarrollo de la IES en el nuevo paradigma de la ERE. Las preguntas de análisis se reflejan en cada figura de los resultados obtenidos.

3.2. Participantes

Las personas participantes fueron seleccionadas por conveniencia, dado que son expertas en el campo educativo, tanto a nivel nacional como internacional, en los temas de Educación Religiosa Escolar e inteligencia espiritual. La recolección de información se llevó a cabo a través de entrevistas semiestructuradas, realizadas mediante plataformas como Zoom o Teams. Además, se obtuvo información adicional a través de un grupo focal que involucró a académicos universitarios, brindando una visión más amplia y enriquecedora para el análisis. En la Tabla 3 se ofrece información de los participantes.

Tabla 3.
Expertos consultados

Participantes	Cantidad
Docentes de Educación Religiosa Escolar	5
Exdirector del Departamento de Educación Religiosa	1
Asesores Nacionales del Departamento de Educación Religiosa	1
Académicos universitarios	4
Expertos internacionales	4
Total	15

Una vez obtenida la información, esta se procesó mediante la interpretación y valoración de las opiniones recogidas en las entrevistas y en el grupo focal, utilizando tópicos específicos para realizar la triangulación. En este trabajo, se presentarán algunas de las imágenes derivadas de dicho análisis, organizadas según las categorías de investigación establecidas.

Es importante señalar que a los participantes se les solicitó su consentimiento para grabar sus intervenciones y exponer sus aportes de manera escrita. Para garantizar su confidencialidad, se asignó un código aleatorio a cada uno con el fin de no revelar su identidad. Por ejemplo: “experto nacional 1”, “experto internacional 1”, “docente 1”.

Resultados

En este apartado se presentan algunos resultados generales de la investigación de acuerdo con las categorías establecidas a partir de la información obtenida por medio de los diversos instrumentos aplicados a los participantes. Se procedió a sistematizar la información por medio de cuadros de análisis y figuras, pero en este texto, a continuación, se expondrán únicamente algunas de las figuras de importancia.

Figura 4.
¿Qué aportes de cambio brinda la IES al proceso educativo?



Fuente: Elaboración basada en la información recopilada en los instrumentos de investigación.

De acuerdo con la Figura 4, el análisis de la documentación existente indica que el desarrollo de la inteligencia espiritual es clave para la persona. Esto se refleja en los círculos internos de la figura, que destacan varios aspectos esenciales, ya que la IES impulsa la búsqueda de sentido en la vida y fomenta la realización de nuevos proyectos.

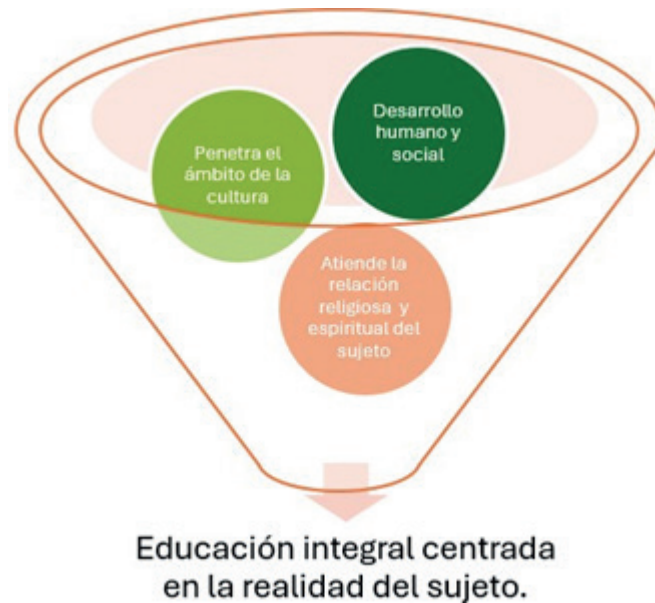
Las flechas que rodean el esquema de círculos grafican las opiniones que brindan los expertos sobre los aportes de la IES en los procesos educativos. Se resalta que esta inteligencia permite un renovado acceso a lo religioso, es decir, atraviesa todas las áreas del conocimiento ya que aporta un sentido a la

existencia misma. Es una búsqueda de integración y permite la capacidad de elegir, de relacionarse consigo mismo ante las situaciones de la vida.

En la Figura 5 se grafica cómo los aportes de los expertos se alinean con los códigos preexistentes que destacan la relevancia de la ERE en el desarrollo humano y social, así como su capacidad para penetrar el ámbito cultural, es decir, incide sobre la persona de modo integral. Los expertos coinciden en que la ERE no debe limitarse a un conocimiento teórico, sino que debe ser comprendida como un espacio que fomenta las relaciones interpersonales y, en particular, la relación religiosa y espiritual del sujeto.

Figura 5.

¿Se conoce la riqueza que tiene la ERE dentro del currículo educativo costarricense?



Fuente: Elaboración basada en la información recopilada en los instrumentos de investigación.

Asimismo, se subraya la importancia de que la ERE se preocupe por las realidades personales de cada estudiante, adaptándose a sus necesidades y circunstancias.

Figura 6.

¿Cuál es el paradigma actual de la ERE escolar costarricense?



Fuente: Elaboración basada en la información recopilada en los instrumentos de investigación.

La Figura 6 refleja la opinión de los expertos en relación con el paradigma actual de la ERE, que aún se percibe, en muchos sectores, como una formación exclusivamente dirigida a creyentes católicos. Este imaginario persiste a pesar de ser una minoría dentro de la sociedad actual, y genera una fuerte resistencia a la aceptación de la asignatura. Se sigue confundiendo la ERE con la catequesis o la formación doctrinal asociada a la educación eclesial. Una de las razones detrás de esta percepción errónea es el desconocimiento del verdadero contenido del programa de estudio o, en otros casos, el desinterés por fomentar la formación en la dimensión espiritual, que debería ser vista como esencial en el

desarrollo integral de las personas, más allá de las creencias religiosas específicas.

En Costa Rica, la ERE pública es laica, lo que permite que sea para todos, sin hacer diferenciación de credos o prácticas religiosas. El Estado es responsable de elaborar el programa de estudios, y la ERE se rige bajo las mismas normas que cualquier otra asignatura dentro del currículo educativo. Actualmente, la ERE ofrece una formación integral que fomenta valores religiosos, espirituales y trascendentes, y se orienta a enseñar a los estudiantes a vivir en armonía, respetando las identidades particulares de cada individuo, y promoviendo una cultura de paz que valora las diferencias y la diversidad.

Figura 7.

¿Qué aportes de cambio brinda la IES al proceso educativo?



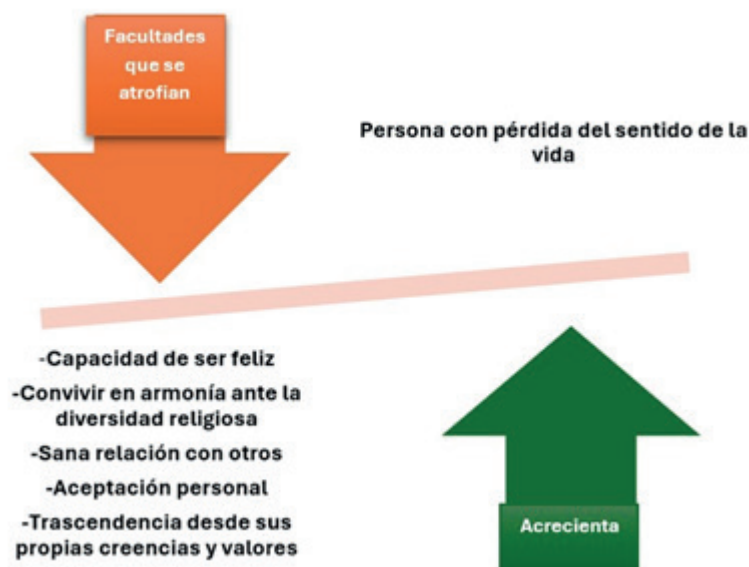
Fuente: Elaboración basada en la información recopilada en los instrumentos de investigación.

La Figura 7 refleja cómo el desarrollo de la inteligencia espiritual en el ámbito de la ERE contribuye a generar cambios significativos en los estudiantes. Los entrevistados coinciden en que la IES ofrece herramientas valiosas para enfrentar problemas existenciales, promoviendo una

educación en que los estudiantes pueden encontrar modelos y soluciones que les permitan clarificar su propósito de vida, facilitando la construcción de proyectos de vida que doten de sentido su existencia, lo cual es un aporte clave de la ERE en los procesos educativos.

Figura 8.

¿Qué facultades se atrofian en la persona al no cultivar la IES dentro del proceso educativo?



Fuente: Elaboración basada en la información recopilada en los instrumentos de investigación.

La Figura 8 grafica la opinión de los expertos entrevistados, quienes coinciden en que la falta de desarrollo espiritual puede limitar la capacidad de una persona para vivir en la diversidad religiosa. Sin este desarrollo, se dificulta la búsqueda de sentido en la vida, la capacidad de replantearse proyectos y generar un cambio en relación con los demás. Decece también la capacidad de aceptación del otro, el diálogo interreligioso y cultural, y la posibilidad de trascender desde las creencias y valores propios, así como de

sensibilizarse ante las injusticias y sufrimientos de la humanidad.

Al no desarrollarse o cultivarse la IES en los procesos educativos, se pueden generar impactos negativos en la toma de decisiones y en la búsqueda de trascendencia de los estudiantes. Esto afecta directamente el sentido de la vida, lo que puede llevar a situaciones de desesperación o desesperanza.

Figura 9.

¿Cuál es el perfil de salida de la persona estudiante formada de manera integral desde la IES?



Fuente: Elaboración basada en la información recopilada en los instrumentos de investigación.

La Figura 9 muestra que, según los expertos entrevistados, el desarrollo de la IES en la educación permite que el estudiante, al finalizar su proceso de enseñanza-aprendizaje integral, adquiera un perfil de salida que lo capacite para desenvolverse de manera responsable y equilibrada en los diferentes ámbitos de relación, como la familia y la sociedad. Este desarrollo le facilita tomar decisiones conscientes y le ayuda en la búsqueda de un proyecto de vida personal y comunitario, fomentando una identidad ciudadana comprometida con el bienestar social y el "bien vivir".

Conclusiones

Como conclusión de la categoría de inteligencia espiritual, se deduce que la espiritualidad es inherente a cada ser humano, independientemente de sus creencias religiosas. En el contexto contemporáneo, los códigos de religiosidad o espiritualidad a menudo se limitan a prácticas o creencias que no contribuyen plenamente al desarrollo humano integral. Esta limitación afecta la realización personal. Al cultivar la dimensión espiritual, la persona logra con más facilidad darle sentido a su vida, enfrentando una

realidad que puede parecer oscura y desesperanzada, con el objetivo de construir un proyecto de vida significativo.

El desarrollo de la inteligencia espiritual dentro del currículo educativo costarricense permite un renovado acceso a lo religioso y debe atravesar todas las áreas del conocimiento, ya que aporta un sentido a la existencia del estudiante, estimula su integración a la comunidad y desarrolla su capacidad de elegir, de relacionarse consigo mismo y con los demás en la experiencia cotidiana.

En cuanto a la categoría de Educación Religiosa, se concluye que el contexto actual de la ERE sigue condicionado por un imaginario que no permite entender su verdadera esencia. La Educación Religiosa es una asignatura centrada en la enseñanza cristiana que busca humanizar y personalizar a través de la aceptación de la diversidad religiosa y cultural.

Para cambiar la percepción tradicional de la ERE es necesario trabajar desde dentro del sistema educativo, demostrando que educar en la dimensión espiritual responde a los fines de la educación costarricense. Es urgente visibilizar su importancia en un sistema que busca colocar a la persona como el centro de los procesos educativos, respetando la libertad de credo y promoviendo el desarrollo integral del estudiante.

En la categoría del nuevo paradigma de la ERE, se concluye que integrar la inteligencia espiritual dentro de la educación religiosa requiere una serie de cambios que tomarán tiempo. Esto implica desde la actualización y mejor fundamentación teórica de los programas de estudio hasta la formación docente, de modo que los educadores puedan transformar sus aulas en espacios de diálogo y encuentro, tanto

interior como exteriormente. En este contexto, el objetivo es ayudar a los estudiantes a descubrir las competencias necesarias para la vida, sin importar su creencia o práctica religiosa. Incluso, podría ser necesario un cambio en el nombre de la asignatura para eliminar los imaginarios y prejuicios que todavía persisten sobre su contenido y propósito.

El perfil de salida del estudiante, desde una educación integral, estaría caracterizado por el desarrollo de competencias tanto básicas como específicas que le permitan formar parte activa y consciente de la sociedad. Esto implica reconocer y respetar sus propias creencias, valores y principios religiosos, integrados en una formación de calidad. A través de la construcción de su propio proceso de aprendizaje y el desarrollo de su dimensión espiritual, en conjunto con otras áreas del saber, se logra una educación que capacita al estudiante para desenvolverse de manera competente en los diferentes ámbitos de su vida.

Desde el nuevo paradigma de la ERE, es esencial replantear el rol del docente de Educación Religiosa. Este docente debe estar en constante formación académica, no solo en temas religiosos, sino también en diversas áreas de la ciencia y otras disciplinas del conocimiento. Además, debe poseer una conciencia humana profunda y un compromiso con la proyección social, siendo capaz de integrar lo espiritual en su enseñanza. Es fundamental que sea una persona con una espiritualidad propia, abierta a compartir, comprender y respetar las creencias de los demás, con empatía y una disposición al diálogo interreligioso y cultural.

Una proyección a toda la sociedad sobre la verdadera naturaleza de la ERE sería clave para cambiar percepciones erróneas. Esto podría lograrse mediante campañas de sensibilización que destaquen

la importancia de la ERE en el currículo educativo, subrayando su papel en la formación integral de los estudiantes. Estas campañas deberían enfocarse en comunicar cómo la ERE no solo aborda lo espiritual

y religioso, sino que también contribuye a la formación de ciudadanos responsables, con valores sólidos y capacidad para convivir respetuosamente en una sociedad diversa.

Bibliografía

- Delors, J. (1996). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Santillana/UNESCO.
- Federación Española de Religiosos de la Enseñanza de la Comunidad de Madrid. (2008). *Reflexiones en torno a la competencia espiritual: La dimensión espiritual y religiosa en el contexto de las competencias básicas educativas*. Escuelas Católicas de Madrid.
- Gómez, I. (2014). *Educación la inteligencia espiritual. Recursos para la clase de Religión*. Ediciones Khaf.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5ª ed.). McGraw Hill; Interamericana Editores.
- Kuhn, T. (1962). *La estructura de las revoluciones científicas*. Fondo de Cultura Económica.
- Ministerio de Educación Pública. (2005). Programas de estudio Educación Religiosa II ciclo. <https://www.mep.go.cr/programas-estudio?texto-programas-academicos=Educacion+religiosa&academico=8596>
- Ministerio de Educación Pública. (2016). Política curricular, en el marco de la visión educar para una nueva ciudadanía. <https://www.mep.go.cr/sites/default/files/documentos/transf-curricularv-academico-vf.pdf>
- OCDE. (2019). *Estrategia de competencias de la OCDE 2019. Competencias para construir un futuro*. Fundación Santillana. https://www.oecd.org/es/publications/estrategia-de-competencias-de-la-ocde-2019_e3527cfb-es.html
- Pocasangre, M y Soto, K. (2016). La fundamentación teológica de la educación religiosa escolar en Costa Rica según la legislación vigente, magisterio de la iglesia católica, documentos, opinión de expertos y líderes religiosos [Tesis de licenciatura, Universidad Católica de Costa Rica].
- Torralba, F. (2012). *Inteligencia espiritual en los niños*. Plataforma Editorial.
- Torralba, F. (2016). *Inteligencia espiritual* (8ª ed.). Plataforma Editorial.
- Zohar, D. y Marshall, I. (2001). *Inteligencia espiritual: La inteligencia que permite ser creativo, tener valores y fe*. Plaza & Janés.

Educación Religiosa Escolar: Experiencias transformadoras que construyen paz

School Religious Education: Transformative Experiences that Build Peace

Kevin Giraldo Bedoya¹ 

kevin.giraldo@ucp.edu.co

Martha Vinasco Ortiz² 

martha.vinasco@ucp.edu.co

Universidad Católica de Pereira, Colombia

RESUMEN

El artículo de investigación “Educación Religiosa Escolar: Experiencias transformadoras que construyen paz” presenta evidencia sobre el impacto de la ERE en la promoción de la paz dentro del aula, abordando la problemática de la violencia en la zona metropolitana de Pereira, en particular en el área de la Institución Educativa Leningrado, en Colombia, afectada por la distribución de drogas y conflictos armados. Mediante un enfoque sociocrítico y una metodología cualitativa, se analizan las experiencias de los educandos a través de diversas formas artísticas, tales como puestas en escena, pintura, dibujo, relatos escritos y análisis documental. La evidencia indica que la ERE, mediante el diálogo interreligioso y las diferentes expresiones artísticas, facilita la introspección y contribuye a la resolución de conflictos, fomentando un entorno más pacífico. Estos resultados enfatizan la importancia de transversalizar la ERE con otras asignaturas, a fin de potenciar la comprensión, la empatía, y promover un entorno escolar pacífico. Así, al fomentar la introspección y el encuentro con el niño interior, la ERE se muestra como una herramienta efectiva para la sanidad de las heridas emocionales y la reducción de los comportamientos violentos, favoreciendo la construcción de escenarios de paz en el ámbito escolar.

Palabras clave: sentido de trascendencia, diálogo multicultural, arte para la paz, espiritualidad, Educación Religiosa Escolar

ABSTRACT

The research article “School Religious Education: Transforming experiences that build peace” presents evidence on the impact of SRE on the promotion of peace in the classroom, addressing the problem of violence in the metropolitan area of Pereira, particularly in the area of the Leningrado Educational Institution in Colombia, affected by drug trafficking and armed conflict. Using a socio-critical approach and a qualitative methodology,

1 Licenciado en Educación Religiosa Escolar de la Universidad Católica de Pereira. Docente en práctica de ERE en la Institución Educativa Ciudadela Cuba. Miembro activo del semillero de investigación del fenómeno religioso de la Universidad Católica de Pereira.

2 Máster en Educación y Formación, Universidad Paris-Est Cretiel; Magíster en Educación y Desarrollo Humano, CINDE- Universidad de Manizales. Docente Universidad Católica de Pereira, Colombia. Investigadora del grupo Fenómeno Religioso UCP. Pereira Colombia.



the students' experiences are analyzed through various artistic forms, such as staging, painting, drawing, written accounts and documentary analysis. The evidence suggests that ERE, through interfaith dialogue and various artistic expressions, facilitates introspection and contributes to conflict resolution, thereby fostering a more peaceful environment. These findings underscore the importance of transversalizing ERE with other subjects to promote understanding, empathy and a peaceful school environment. Thus, by promoting introspection and the encounter with the inner child, ERE is shown to be an effective tool for healing emotional wounds and reducing violent behavior, thus promoting the construction of peaceful scenarios in the classroom.

Keywords: *sense of transcendence, multicultural dialogue, art for peace, spirituality, peace, School Religious Education.*

Antecedentes de la investigación

El presente artículo surge de los resultados que arrojó el proyecto de investigación titulado “Educación Religiosa Escolar: Una herramienta posibilitadora para la construcción de escenarios de paz en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Leningrado de Pereira” (Giraldo, 2024), de Licenciatura en Educación Religiosa Escolar de la Universidad Católica de Pereira, en Colombia. Se origina como una propuesta de ponencia para el Congreso Virtual de Educación Religiosa Escolar “Diálogos Académicos sobre Educación Religiosa Escolar 2024”, con el fin de evidenciar los resultados obtenidos en el estudio, en el que se fortalece el ideal de una ERE según la concepción de Luis Adolfo Martínez Herrera, cuando asegura que “permite construir las realidades, al tiempo que es capaz de institucionalizar las prácticas y las relaciones sociales” (Martínez, 2008, en Castaño López et al., 2010, p. 35).

La preocupación por el rigor de la investigación destaca que la educación desempeña un papel crucial en la formación integral de los estudiantes, al proporcionar conocimientos y actitudes que fomentan la creación de entornos seguros a través del desarrollo continuo de habilidades sociales, emocionales y cognitivas; así la educación se configura como un instrumento esencial para la construcción de la paz. Bahajin afirma que la educación permite que los ciudadanos del mundo colaboren entre sí y disfruten de oportunidades equitativas, utilizando sus competencias y capacidades para alcanzar la paz (2018, p. 93). En este contexto, la ERE emerge como herramienta facilitadora para la creación de ambientes de paz al interior del aula, promoviendo interacciones pacíficas, conscientes y respetuosas.

Este planteamiento sitúa a la ERE como un factor formativo clave para la interiorización del sentido de trascendencia en los educandos, lo que facilita el encuentro de estos con su ser interior y, en última instancia, contribuye a la creación de escenarios educativos más pacíficos. Al promover la comprensión intercultural y fomentar valores como el respeto, la empatía y la comprensión, la ERE genera la reflexión ética del ser humano, enriqueciendo no solo el desarrollo cognitivo de los estudiantes, sino también estableciendo bases sólidas para la convivencia pacífica y el diálogo. Como lo afirma el padre Ángel García Rodríguez, citado en la entrevista realizada por Caballero, “los espacios religiosos deben ser espacios donde te puedes sentar y encontrar un poco de paz” (Caballero y García, 2020).

En este sentido, es esencial que la ERE implemente estrategias que promuevan una introspección profunda en el aula, con el objetivo de identificar y sanar los escenarios de violencia a los que los educandos han estado expuestos, reduciendo así su impacto en el entorno educativo, social y familiar. Por esta razón, autores como Hernández Jiménez afirman que la ERE tiene la posibilidad de sensibilizar al estudiante, invitándolo a convertirse en un actor principal del proceso de construcción de la paz en la comunidad educativa; comprende que la paz es un suceso mediado por “la multidimensionalidad del ser humano: cuerpo, alma, espíritu, comunidad, y su indisoluble vínculo con la vida” (2015, p. 79), condición que, mediante las diferentes estrategias implementadas en clase, hace capaz de transformar a los educandos el escenario en que se encuentren.

El estudio fue desarrollado y aplicado en la Institución Educativa Leningrado Cuba, en la ciudad de Pereira, buscando dar respuesta a la pregunta: ¿Cómo

construir escenarios de paz mediante la enseñanza de la ERE en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Leningrado en Pereira en 2024? Asimismo, se buscaba identificar los diferentes aportes que hace la ERE a la construcción de la paz en el contexto educativo.

Pertinencia de la ERE para la construcción de los escenarios de paz

Para determinar el impacto de la ERE en la construcción de escenarios de paz en el aula, es menester prestar atención a la contextualización del espacio educativo. En este caso, el establecimiento educativo objeto de estudio se encuentra ubicado en la zona urbana de la ciudad de Pereira y se considera como institución de alta vulnerabilidad; de ahí la necesidad de propiciar espacios que favorezcan la construcción de espacios de convivencia pacífica, lo que se vuelve una prioridad debido a la alta tasa de violencia que, según la información de la alcaldía de Pereira, presenta la zona, definida como “Un sector vulnerable que registra altos índices de violencia, distribución de drogas, prostitución y conflicto armado entre pandillas” (Secretaría de Educación de Pereira, 2022).

Por esta razón, la institución, a través del desarrollo del Proyecto Educativo Institucional (PEI), ofrece diferentes currículos según las distintas necesidades educativas, desde la etapa parvularia hasta nivel medio, con el objetivo de transformar la perspectiva de la comunidad educativa y formar estudiantes con capacidades de liderazgo que transformen la sociedad (Marín, 2022, p. 28). Estos propósitos educativos suponen el desafío de formar ciudadanos integrales en un entorno en el que el acoso escolar, la discriminación y la violencia son problemas persistentes, y que además impactan en el

rendimiento académico de los estudiantes e inciden en su capacidad para que se relacionen de manera pacífica en sus entornos cotidianos.

En este contexto, la ERE emerge como herramienta para favorecer la construcción de la paz dentro del aula. En el Informe Delors se destaca “la importancia de expandir el conocimiento para comprender y transformar la sociedad, basándose en los pilares de aprender a conocer, hacer, vivir y ser” (1994, p. 98). De ahí que la ERE, orientada a la integralidad de la persona, puede enfocarse en la promoción de valores universales y en los principios éticos, y contribuir al desarrollo de las habilidades sociales y emocionales de los educandos, permitiéndoles construir puentes para que establezcan relaciones pacíficas e inclusivas tanto dentro como fuera del aula.

La ERE es una herramienta de alto impacto en favor de la paz en los entornos académicos pues, a través de su capacidad para ofrecer espacios de reflexión, fomenta el sentido de pertenencia y una ética basada en principios morales y espirituales. Esto contribuye a disminuir los episodios de violencia en el aula, y asegura una enseñanza que evita el adoctrinamiento religioso, ya que este limitaría el desarrollo del pensamiento crítico y podría generar conflictos. En lugar de imponer creencias específicas, la ERE debe promover una enseñanza inclusiva que valore la diversidad religiosa y promueva la comprensión intercultural. En este sentido, la ERE puede contribuir a la construcción de un ambiente escolar armonioso y respetuoso que prepare a los estudiantes como futuros líderes capaces de transformar su entorno.

A fin de que se alcancen los objetivos de este estudio, es fundamental desarrollar un enfoque crítico y reflexivo sobre los Estándares de la ERE en Colombia, propuestos por la Conferencia Episcopal de ese país,

los cuales pretenden influir en el desarrollo del sentido de trascendencia de la comunidad educativa y de, manera indirecta, inciden en la construcción de escenarios de paz en el aula, promoviendo el diálogo y el respeto por la diversidad. Así, pues, la propuesta de las diferentes estrategias pedagógicas de la Educación Religiosa Escolar debe integrar esas directrices de contenidos y de actitudes para que se fortalezca la convivencia pacífica y se desarrollen habilidades para la resolución de conflictos.

De igual manera, la investigación identificó los aportes de la ERE en la promoción de la paz dentro de la escuela. A través de las prácticas pedagógicas actuales, se pueden diseñar diferentes propuestas que mejoren el ambiente escolar y que, al implementarse, fomenten el diálogo, la reflexión y el respeto por el otro considerando las dimensiones social, religiosa y humana; así se asegura un impacto transformador significativo en la formación de los estudiantes. Este enfoque no solo permite mejorar las relaciones interpersonales dentro del aula del establecimiento estudiado, sino que también puede servir como un modelo para otras instituciones educativas.

Convergencias para una Educación Religiosa Escolar que fomente la paz

De manera similar, como indica Martínez, la construcción de las realidades sociales está profundamente arraigada en los imaginarios sociales, los cuales, a su vez, se convierten en prácticas sociales. Este investigador sostiene que los imaginarios no solo modelan la realidad, sino que también institucionalizan las prácticas, a la vez que transforman las relaciones sociales (Martínez, en Castaño et al., 2010, p. 35). Tal concepto se ejemplifica en el testimonio de un estudiante de quinto grado que, tras la trágica experiencia de

perder a su hermano mayor involucrado en el contrabando de drogas en el sector donde se ubica el establecimiento educativo, internaliza una visión desesperanzada sobre su propio futuro. Así, uno de los desafíos de la ERE es influir en la construcción de las realidades personales y colectivas de los educandos, interviniendo en los diferentes esquemas académicos mediante estrategias educativas que promuevan la paz.

Por ello, es necesario identificar los aportes que, desde el ámbito constitucional, favorecen a la ERE para que esta sea instrumento clave en la formación en valores y la promoción de la paz. En este sentido, la Constitución Política de Colombia de 1991 establece la educación como un derecho fundamental de todos los colombianos, destacando su función en la formación de valores como el respeto a los derechos humanos. Junto con la Ley General de Educación (Ley 115, 1994, p. 11), se refuerza el mandato de garantizar una educación equitativa y accesible para todos, que promueva una sociedad justa y democrática.

En este entramado legal, la ERE se posiciona como componente esencial para la formación integral de los estudiantes, enfocándose en el desarrollo de su dimensión trascendental y moral. Aunque el país se define como un Estado laico, la enseñanza religiosa en la escuela ofrece una vía para el diálogo y la ética, con un enfoque que no solo busca transmitir conocimientos religiosos, sino también fomentar una educación moral y aconfesional, preparando a los estudiantes para la vida en sociedad.

Respecto de la posibilidad de construcción de escenarios de paz, la ERE juega un papel significativo, pues al promover el diálogo y la comprensión entre los diferentes grupos humanos, religiosos y culturales,

contribuye a que, como lo expresa Johan Galtung, la paz no se limite a la ausencia de conflicto, sino que cree condiciones óptimas para el florecimiento individual y social de la comunidad (Johan Galtung, 1980, en Calderón, 2009). Este espacio de actuación de la ERE es esencial para romper el ciclo de violencia y promover una cultura de paz que trascienda las diferencias y que, además, fomente la armonía social. De ahí la necesidad de establecer el precepto “escenario de paz”, que se refiere a un espacio propicio para la convivencia armónica, el cual requiere el establecimiento de valores y actitudes que favorezcan la sana convivencia, el respeto y la tolerancia. Asimismo, la investigación desarrollada por Hernández, Luna y Cadena sobre la cultura de paz en la educación destaca

la necesidad de desarrollar códigos de conducta y bases éticas que promuevan la paz (...) permitiendo que estos escenarios se construyan no solo en el aula, sino también en la comunidad educativa en su totalidad, contribuyendo a un ambiente de aprendizaje positivo y pacífico. (2017)

Para responder a los interrogantes sobre la construcción de escenarios de paz en el aula, es necesario, de manera preliminar, establecer vínculos que transversalicen la ERE. En este caso, el arte se presenta como una herramienta poderosa para la expresión de los estudiantes, y, junto con la educación religiosa, contribuye a la construcción de la paz. A través de las expresiones artísticas, los estudiantes pueden explorar y manifestar conceptos relacionados con la paz, la reconciliación y la compasión. Como lo afirman Beltrán, Contreras y Correa, el arte opera como un medio de expresión humana que facilita el diálogo intercultural y la reconciliación en contextos

de conflicto (2021, p. 267), de modo que puede argumentarse entonces que las prácticas artísticas ofrecen un espacio seguro para la exploración de las identidades y las diversas creencias en el aula, evidenciando claramente la forma en que el arte puede ser utilizado para construir puentes sociales y convivencias pacíficas.

En este sentido, se puede observar cómo el arte ha desempeñado un papel transformador en la Comuna 13 de Medellín, una zona de Colombia afectada por la intensa violencia del narcotráfico. Este lugar, que logra tocar las fibras de la conciencia, los sentimientos y la espiritualidad del ser (*El Comercio*, 2022), puede servir como medio para expresar y fomentar valores de paz en contextos educativos y comunitarios. La integración del arte en la ERE permite a los estudiantes conectar sus emociones y experiencias con enseñanzas religiosas sobre el perdón y la empatía, facilitando una comprensión más profunda y personal de los valores de paz, y promoviendo una cultura pacífica en el entorno educativo y, por extensión, en la sociedad.

En resumen, la construcción de escenarios de paz a través de la ERE se presenta como un proceso esencial y transformador del contexto educativo. Tal como se ha explorado, los imaginarios sociales desempeñan un papel crucial en la formación de realidades individuales y colectivas, como lo demuestra la experiencia del joven afectado por el conflicto del microtráfico. La ERE no solo ofrece una plataforma para inculcar valores fundamentales como el respeto, la tolerancia y la empatía, sino que también actúa como un medio eficaz para promover un sentido esperanzador, una actitud de paz, y facilitar el diálogo intercultural. Así, la integración de estrategias educativas que

fomenten una comprensión profunda y personal de los valores de paz se convierte en un pilar para la formación de una cultura de paz que trasciende las diferencias y prepara a los estudiantes para participar activamente en una sociedad más justa y pacífica.

Metodología de la acción-participación: Construyendo paz con una ERE que transforma

A fin de que se conozca la transformación propiciada por la ERE en los contextos educativos, es menester conocer de primera mano la investigación titulada “Educación Religiosa Escolar: Una herramienta posibilitadora para la construcción de escenarios de paz en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Leningrado de Pereira”, que se enmarca dentro del paradigma sociocrítico y que proporciona una base epistemológica sólida para entender y orientar procesos transformadores de las realidades sociales y educativas.

Como lo señala Popkewitz, este paradigma busca una integración profunda entre teoría y práctica, orientando el conocimiento hacia la emancipación y la reflexión crítica (Popkewitz 1988, en Alvarado y García, 2008, p. 191). Asimismo, de acuerdo con Loza, Mamani, Mariaca y Yanqui, el enfoque sociocrítico es esencial para promover cambios sociales, ya que se centra en las experiencias y prácticas de los estudiantes (2021, p. 33). Este enfoque también permite analizar cómo las prácticas pedagógicas de la ERE contribuyen a la construcción de escenarios de paz, facilitando una comprensión exhaustiva de las dinámicas sociales

en el aula y fomentando un entorno de reflexión y una toma de decisiones promotores de la paz.

En concordancia con el paradigma sociocrítico, se adopta un enfoque cualitativo para esta investigación, que permite una exploración detallada de las experiencias y percepciones de los participantes. Como lo indican Hernández, Fernández y Collado, el enfoque cualitativo busca describir, comprender e interpretar fenómenos a través de las voces de los participantes (2010, p. 123), lo que es crucial en esta investigación, puesto que permite captar las realidades vividas en el aula y analizar datos no numéricos, obtenidos a partir de la interpretación de las emociones y de los comportamientos de los estudiantes. De este modo se busca entender cómo la enseñanza de la religión puede influir en la construcción de entornos pacíficos, lo que se facilita al ofrecer una plataforma en la que los estudiantes comparten sus historias y perspectivas.

El estudio se guio por el método inductivo, ya que, siguiendo el principio de Francis Bacon, basa las conclusiones en la observación directa de los hechos (Dávila, 2006). Este enfoque permitió al investigador analizar los datos observacionales sobre el comportamiento de los estudiantes, tanto en el aula como fuera de ella, facilitando la formulación de objetivos claros y la generación de hipótesis fundamentadas en la evidencia empírica recolectada, sin prejuicios ni preconcepciones.

Para la recolección de los datos se utilizaron diversas técnicas, incluidas relatorías escritas y orales, así como el dibujo como herramienta de expresión. Según el equipo de investigación de la Universidad Sergio Arboleda, las relatorías permiten a los participantes expresar sus experiencias y

perspectivas, enriqueciendo el entendimiento colectivo del estudio (Noguera et al., 2014, p. 4); estas técnicas fomentan la participación activa y la reflexión crítica, a la vez que proporcionan una visión comprensiva de la estructura social, curricular y convivencial en la institución educativa. El uso de los relatos de vida ofrece una interpretación profunda de las experiencias de los participantes, capturando de manera detallada las vivencias, emociones y aprendizajes de los estudiantes; son una herramienta que ofrece una base sólida para el análisis de la construcción de escenarios de paz en el aula.

Según Ruiz Olabuénaga, los datos extraídos de la vida cotidiana y las experiencias personales son esenciales para entender la realidad social de los individuos (2012, p. 96), lo que facilita una comprensión profunda de las experiencias educativas y su impacto en la convivencia y el diálogo en el aula. De este modo, las diversas estrategias didácticas y pedagógicas de la ERE pueden servir de evidencia para el grupo, abriendo a las personas a las realidades de los demás y fomentando en los estudiantes una actitud más empática y benévola.

Es importante presentar el informe del muestreo utilizado en el estudio inicial, que consistió en la participación del grupo de grado undécimo de la Institución Educativa Leningrado en la ciudad de Pereira. Este se compuso de 25 estudiantes, quienes se involucraron activamente en el estudio; esta participación enriqueció el proceso mediante el aporte individual, y reforzó la rigurosidad del estudio, lo que refleja el alto grado de compromiso

con los objetivos de la investigación. Asimismo, la colaboración de la comunidad educativa en su conjunto también fue crucial para el desarrollo y éxito del estudio, evidenciando el interés y la disposición de todos los miembros para contribuir a la construcción de escenarios de paz en el contexto educativo e institucional.



Consideraciones éticas de la investigación

En el desarrollo de esta investigación, se prestó especial atención a las consideraciones éticas para proteger los derechos y el bienestar de los participantes. Se proporcionó a los estudiantes información exhaustiva sobre los compromisos relacionados con la confidencialidad, la privacidad de sus datos personales y el anonimato en la entrega de la información. Se garantizó que las respuestas obtenidas a través de relatos de vida y la producción de piezas artísticas fueran manejadas con estricta confidencialidad y utilizadas exclusivamente para los fines del estudio, asegurando un tratamiento ético riguroso en cada etapa.

En consecuencia, para el desarrollo de la investigación “Educación Religiosa Escolar: Una herramienta posibilitadora para la construcción de escenarios de paz en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Leningrado de Pereira” se establecieron diversas consideraciones éticas que aseguraron la integridad y el bienestar de los participantes del estudio, como se muestra en esta declaración de consentimiento.

Imagen 1.

Formato Consentimiento informado participación en la investigación

			
CONSENTIMIENTO INFORMADO PARTICIPACIÓN EN LA INVESTIGACIÓN			
Rector: XXXXXXXXXXXXXXXX	Cargo: Rector		
Institución Educativa: Leningrado (Cuba)	Código DANE: XXXXXXXXXXXXXXXX		
Investigador: Kevin Antonio Giraldo Bedoya	Cédula de Ciudadanía: 1.088.XXXXX		
Institución: Universidad Católica de Pereira			
<p>Yo, _____, identificado(a) con cédula de ciudadanía número _____ de la ciudad de _____, en calidad de padre o acudiente legal o el estudiante mismo, doy mi consentimiento para que mi hijo(a), acudido o yo mismo en calidad de mayor de edad, participe en la investigación <i>"Educación Religiosa Escolar: Una herramienta posibilitadora para la construcción de escenarios de paz en la Institución Educativa Leningrado de Pereira"</i>.</p> <p>Aceptando participar voluntariamente en la investigación, dirigida por el graduando e investigador <i>Kevin Antonio Giraldo Bedoya</i>, identificado con cédula de ciudadanía número <i>1.088.XXXXX</i> de la ciudad de <i>Pereira</i> estudiante de la <i>Licenciatura en Educación Religiosa Escolar</i> de la <i>Universidad Católica de Pereira</i> y quien me ha informado que el objetivo de la Investigación es, identificar y comprender a través de la construcción de relatos de vida que parten de dibujos y escritos, las raíces de la violencia y la agresividad en el contexto escolar, además de generar estrategias que favorezcan la construcción de escenarios de paz.</p> <p>La participación en la presente investigación, es completamente voluntaria, y en cualquier momento el participante podrá retirarse del estudio, teniendo en cuenta que, la información suministrada a través de dibujos, pintura, escritos y otros es CONFIDENCIAL, así mismo que los resultados de la investigación solo serán usados para fines académicos. De la misma manera, he sido informado que, la investigación se desarrollará en tres encuentros principales a modo de retiro espiritual en la <i>Casa de Retiros Santa María de Los Angeles en Parte Alta - Parque Industrial - vía Llano Grande</i></p>			
Firma: _____		Firma: _____	
Nombre: _____		Nombre: _____	
NO. C. C.: _____ de _____		NO. C. C.: _____ de _____	
Tutor Legal: _____ Padre de Familia: _____ Estudiante Mayor de Edad: _____		Tutor Legal: _____ Padre de Familia: _____ Estudiante Mayor de Edad: _____	
1 Página		2 Página	

En primer lugar, el consentimiento informado se erige como un pilar esencial en el diseño del estudio, en concordancia con lo establecido en la Ley 1581 de 2012, en su artículo 4, que establece que el principio de confidencialidad rige para el tratamiento de los datos personales. La ley estipula que la información de carácter personal, salvo que sea de naturaleza pública, debe permanecer reservada, y quienes la manejen están obligados a garantizar su protección, incluso después de finalizada su relación con las actividades vinculadas al tratamiento. Solo se permite el suministro o comunicación de datos personales cuando sea autorizado por los informados.

De esta manera, la seguridad y conservación de la información del estudio se salvaguardó mediante un formato de consentimiento informado. Este formato, diligenciado por los padres de familia y tutores legales, garantizó que estos estuvieran plenamente informados sobre los objetivos, métodos y posibles implicaciones de la investigación; se trata de una práctica mediante la cual no solo se promueve la transparencia, sino que también empodera a los responsables legales al ofrecerles la oportunidad de tomar decisiones conscientes sobre la participación de sus hijos en la investigación.

Asimismo, la protección de la privacidad de los estudiantes fue un aspecto crítico en la ética de la investigación, puesto que algunos de los datos escritos o dibujados por los estudiantes revelaron situaciones conflictivas en sus hogares, las que en ciertos casos podían comprometer a los participantes. Por ello, se implementaron medidas específicas para asegurar el manejo confidencial de los datos personales de los participantes, además de comunicarse claramente que las respuestas y relatos de vida proporcionados por los estudiantes serían tratados de manera anónima y se utilizarían exclusivamente para fines académicos. Al garantizar la absoluta privacidad de las respuestas, no solo se buscó proteger la identidad de los participantes, sino también fomentar un ambiente de confianza que permitiera la expresión sincera de sus experiencias y reflexiones.

Con el mismo propósito se realizó una reunión informativa con los padres de familia en la que se expusieron los objetivos de la investigación y se aclararon las dudas que pudieran surgir. Este espacio de diálogo no solo facilitó la comprensión del estudio, sino también permitió que los tutores pudieran expresar su opinión y, en última instancia, dar su consentimiento de forma voluntaria y sin coacción. Al centrarse en los estudiantes de grado undécimo como el único grupo involucrado en el estudio, se limitó el alcance y se enfocó el análisis en esta población específica, lo que también favoreció un manejo ético más riguroso. Este enfoque no solo buscó cumplir con las normativas éticas, sino también garantizar un ambiente de trabajo investigativo seguro y respetuoso.

La recolección de los datos se llevó a cabo mediante unos talleres realizados al interior del aula, denominados, “Hagamos la paz”. Estos talleres fueron

diseñados para abordar temas clave y promover la construcción de entornos pacíficos a través de diversas actividades y dinámicas, que guiaban a los estudiantes hacia un encuentro con su ser, reflejado posteriormente en expresiones artísticas. Dichas expresiones se compartían de forma empática en diálogos constructivos, mitigando el impacto de la violencia y fomentando la resolución pacífica de conflictos, lo que permitió obtener la información que enriqueció el estudio.

Al finalizar la aplicación de estos talleres “Hagamos la paz”, se obtuvieron resultados significativos que revelaron las raíces de los conflictos presentes en el aula. Estos talleres, diseñados para fomentar el autoconocimiento y la sanidad interior, permitieron a los estudiantes explorar y expresar sus emociones y experiencias mediante el arte y el relato oral, siguiendo la perspectiva del psicólogo Carl Rogers, quien destaca que el autoconocimiento y la aceptación de uno mismo son esenciales para la autorrealización (Muñoz de Visco y Morales de Barbenza, 2008).

Los resultados obtenidos en este estudio permitieron establecer categorías de análisis. Como se ha mencionado, la metodología de acción participativa facilitó la interpretación de estas categorías en los talleres realizados, así como en las obras de arte y los relatos escritos basados en las experiencias de los estudiantes en la asignatura. Así se pudo identificar los conflictos en el aula y la forma en que estos se vinculaban a una falta de sanidad interior y de autoaceptación personal.

El análisis de los diferentes datos encontrados en la investigación se llevó a cabo mediante la triangulación, con el fin de comprender lo dicho por los estudiantes a través de las variables

(dibujos y escritos), las teorías de los autores consultados (bibliografía) y el análisis del grupo de participantes del estudio (observaciones). El uso del arte y el relato oral facilitó un espacio seguro para la reflexión personal y el diálogo constructivo que generaron actitudes de empatía y comprensión mutua entre los estudiantes. Los resultados constatan la afirmación realizada por la Comisión de la Verdad de Colombia, en su informe “Hallazgos y recomendaciones”, referida a que la ausencia de paz se explica por “la falta de condiciones para la educación, la ausencia de trabajo o perspectivas de futuro (que) nos ha llevado muchas veces a las puertas de la guerra (violencia)” (p. 49). Por ello, es evidente la efectividad de los talleres en la promoción de la paz y el fortalecimiento del bienestar emocional dentro del entorno educativo. Los datos obtenidos en el estudio respaldan la veracidad de que la ERE es una herramienta transformadora capaz de convertir los escenarios socialmente conflictivos en espacios de paz.

En el desarrollo de la investigación, se llevaron a cabo dos talleres de interiorización que evidenciaron la participación de 25 estudiantes en dramatizaciones relacionadas con diferentes escenarios violentos. Durante el desarrollo de la mesa de diálogo, el 62,5% de los estudiantes de grado undécimo, es decir, 15 estudiantes, participaron activamente en la discusión, logrando exteriorizar las situaciones de conflicto a las que se enfrentaron. Según los aportes registrados en la grabación de audio, al menos el 65% de los estudiantes en los entornos educativos son víctimas o victimarios de la violencia. Esta metodología facilitó un espacio interactivo y reflexivo, en el cual los estudiantes se comprometieron a explorar y compartir sus experiencias personales relacionadas con conflictos y actitudes violentas.

La finalidad de cada taller fue permitir a los estudiantes identificar las raíces de las actitudes conflictivas presentes en su entorno escolar y en su vida cotidiana mediante la expresión artística. Durante las dramatizaciones, los estudiantes pudieron representar diversos momentos y situaciones conflictivas, facilitando una introspección colectiva. Al concluir el taller, se realizó un panel de discusión para diagnosticar las problemáticas identificadas. Este diagnóstico reveló cómo las situaciones conflictivas impactan en el desarrollo integral de los estudiantes y afectan la construcción de escenarios de paz en el aula. Además, se incorporaron dibujos realizados por los estudiantes como parte del análisis diagnóstico, lo que brindó una visión más completa de las percepciones y experiencias de los participantes en relación con la violencia y el conflicto en su entorno educativo, permitiendo recolectar información que aporta al conocimiento diagnóstico del grupo investigado y el impacto de la violencia en su diario vivir.

El 25 de abril de 2024, se llevó a cabo el retiro “Hagamos la paz” en la Institución Educativa Leningrado, utilizando el instrumento de investigación de las “historias de vida”. Este retiro brindó a los estudiantes del grado undécimo la oportunidad de explorar las raíces de las actitudes violentas, agresivas o conflictivas presentes en su entorno escolar y en su vida cotidiana a través de la expresión artística. En la búsqueda de la sanidad emocional mediante el arte, esta dinámica permitió a los estudiantes expresar sus experiencias personales y descubrir heridas emocionales profundas, tal como lo expone el filósofo Pulgar Reguero, quien señala que estas heridas, aunque latentes, emergen con gran intensidad en circunstancias específicas (Muñoz López, 2022). El retiro, por tanto, facilitó una confrontación y resolución de estas heridas desde una perspectiva artística y narrativa.

Durante el retiro, se realizaron los talleres 2, 3 y 4, con una participación del 96% de los estudiantes del grado undécimo, es decir, 24 alumnos. Estos talleres se enfocaron en la identificación y sanación de las heridas emocionales a través de dibujos y relatos escritos, y proporcionaron una comprensión

más profunda de las problemáticas internas de los participantes. El análisis de los materiales resultantes de los talleres y las relatorías reveló las formas en que los estudiantes enfrentan y procesan sus conflictos internos, así como la forma en que estos afectan su comportamiento y relaciones en el entorno escolar.

Imagen 2

Piezas artísticas Talleres de interiorización: “Hagamos la paz”, 2024



Esta metodología permitió una apreciación integral de las experiencias de los estudiantes y contribuyó significativamente a la promoción de la paz y la resolución de conflictos en el aula. Al finalizar los talleres de interiorización, se preguntó a los estudiantes: ¿Cuál es el aporte que considera usted que la ERE hace a la construcción de una sanidad interior y en qué manera contribuye a la construcción de la paz en el aula? Muchos de los participantes respondieron que la clase de ERE les

permitted conectar con su ser interior y, en esencia, con lo trascendental en cada uno de ellos, llevándolos a encontrar paz en su mente y en su corazón, y a replicar esta actitud en los diferentes escenarios en los que se desenvuelven, fomentando el diálogo y la paz en el aula.

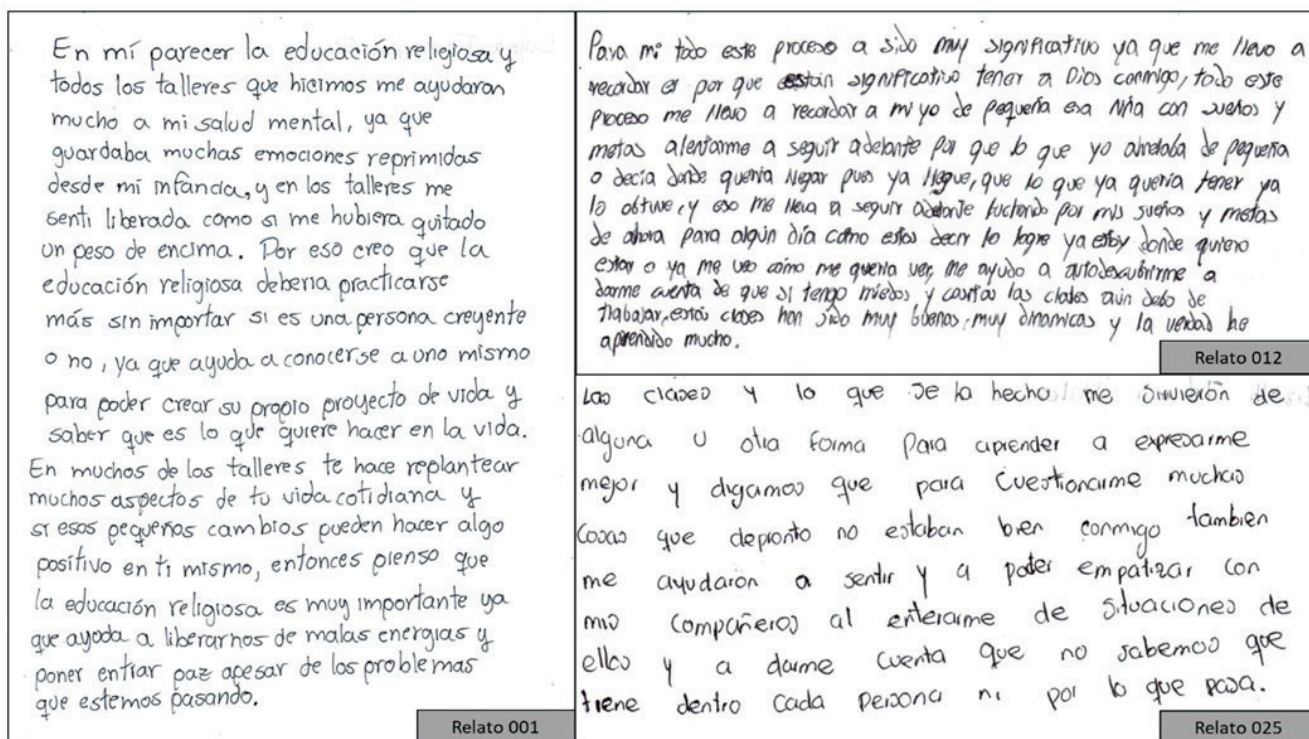
La información obtenida en la investigación se analizó mediante el método de la triangulación, utilizando los instrumentos de recolección de datos empleados en el estudio, la revisión documental de

los autores que respaldan teóricamente la temática, y la observación realizada en los talleres “Hagamos la paz”. Esta triangulación permitió identificar que la ERE juega un papel fundamental en el marco de la educación integral, pues contribuye no solo a la formación espiritual de los estudiantes, sino también a su desarrollo emocional, social y ético; como afirma Daniel Hernández Jiménez, la educación no

debe limitarse a la transmisión de conocimientos, sino que debe abarcar todas las dimensiones del ser humano (2015, p. 85) y en este sentido la ERE ofrece a los estudiantes herramientas para explorar cuestiones existenciales, promoviendo un sentido de identidad y pertenencia, así como el respeto hacia la diversidad cultural y religiosa que caracteriza a nuestras sociedades contemporáneas.

Imagen 3.

Evidencia relatos escritos en los Talleres de interiorización



Además, la ERE fomenta valores esenciales que se entrelazan con el currículo general de la educación. Autores como el filósofo y pedagogo José Antonio Marina enfatizan que la educación integral debe formar personas críticas y comprometidas con su entorno (2005, p. 17), de modo que la ERE no solo enseña doctrinas y prácticas religiosas, sino que también invita a la reflexión sobre temas éticos y morales que son fundamentales en la

vida cotidiana. La educación religiosa debe ser un espacio de diálogo en el que puedan discutirse cuestiones relevantes como la justicia, la solidaridad y la convivencia pacífica, elementos que son esenciales para formar ciudadanos responsables y socialmente conscientes. Es muy importante, en tal sentido, considerar el contexto en el que se imparte la ERE, así como su adecuación a las necesidades de los estudiantes.

Se evidencia también la importancia de ofrecer una educación religiosa que no sea dogmática, sino que fomente un pensamiento crítico y abierto. Como sostiene el filósofo Fernando Savater, la educación debe ser un proceso de descubrimiento y no solo de asimilación (1997, p. 42), que ayude al estudiante a adaptarse a la pluralidad de creencias y a las diferentes realidades socioculturales de sus compañeros; además, debe promover un enfoque inclusivo que respete la libertad de conciencia y fomente el diálogo interreligioso. De esta manera, la ERE se inserta en un modelo de educación integral que busca el desarrollo de todas las dimensiones humanas de la persona.

Discusiones en torno a la influencia de la ERE en la construcción de la paz

Según las anteriores evidencias, el estudio permite revelar una serie de hallazgos significativos en cuanto a la influencia de la ERE en la construcción de entornos pacíficos en el aula. La investigación, basada en el análisis de dibujos y relatorías orales y escritas de los estudiantes de grado undécimo, da la posibilidad de contrastar los datos obtenidos con el marco teórico y los antecedentes planteados. En primer lugar, la afirmación de Luis Adolfo Martínez Herrera, que describe los eventos violentos en el aula como imaginarios sociales que se convierten en prácticas comunes, se ve reflejada en los resultados alcanzados. Los estudiantes reportan haber experimentado situaciones violentas, tanto dentro como fuera del aula, y muestran dificultades para identificar y manejar estos conflictos, lo cual contribuye a generar tensiones en el entorno académico. Este hallazgo subraya la necesidad de implementar intervenciones educativas que puedan abordar y prevenir la violencia desde una perspectiva integral.

Por otro lado, el análisis de la categoría de Educación Religiosa Escolar y su implementación en Colombia subraya la importancia de comprender y aplicar los conceptos de trascendencia y espiritualidad en la convivencia escolar. Los estudiantes reconocen que la ERE juega un papel crucial en el desarrollo de valores fundamentales para una convivencia pacífica, tal como lo estipula la Ley 115 de 1994. Las estrategias empleadas en la clase de ERE no solo promueven la enseñanza de estos valores, sino que también contribuyen a la creación de un ambiente de paz tanto dentro como fuera del aula. Esta observación coincide con la perspectiva de que la ERE tiene el potencial de formar individuos más empáticos y reflexivos, capaces de abordar y resolver conflictos de manera constructiva. La integración de estos valores en el currículo se presenta, por ende, como un componente esencial para la formación integral del estudiante.

Finalmente, los resultados también destacan el impacto positivo de los talleres “Hagamos la paz” en la promoción de actitudes como la empatía, el respeto y el pensamiento crítico entre los estudiantes. La integración del arte y la meditación guiada como herramientas para la construcción de la paz demuestra ser efectiva en la sanación y el fortalecimiento del espíritu de los estudiantes. El alto porcentaje de participantes que reportan una mejora en la convivencia y una mayor paz interior refuerza la idea de que la inteligencia espiritual, como la propuesta por Torralba, juega un papel fundamental en la construcción de ambientes educativos más pacíficos (2010, p. 46). La investigación, al no encontrar limitaciones significativas y contar con una participación activa de todos los actores involucrados, establece un modelo valioso para futuras intervenciones en el ámbito educativo que

busquen promover la paz y el entendimiento entre los estudiantes.

La ERE como herramienta constructora de la paz en el contexto educativo

La investigación realizada sobre el impacto de la ERE en la Institución Educativa Leningrado de Pereira demuestra claramente que esta disciplina juega un papel crucial en la construcción de escenarios de paz en el entorno escolar. A través del análisis detallado de los relatos de vida, se ha evidenciado que la introspección y el encuentro con el niño interior son elementos clave en el proceso de reparación emocional y en la mitigación de actitudes violentas en la interacción de los estudiantes. Estos hallazgos resaltan el potencial transformador de la ERE, no solo en la formación de valores personales, sino también en la promoción de un ambiente educativo más compasivo y pacífico. A pesar de la limitada integración de los Estándares de la ERE en el currículo de la institución, sus aportes continúan buscando fortalecer las actitudes de diálogo, paz y empatía en el aula. Como lo subraya Parra Ortiz, los enfoques pedagógicos basados en la ERE pueden ser una respuesta efectiva para fomentar el desarrollo del sentido trascendental y una cultura de la paz entre los estudiantes (2003, p. 79).

Estas estrategias pedagógicas están diseñadas para potenciar las capacidades humanas y facilitar la construcción de un entorno escolar en el que prevalezcan el respeto mutuo y la armonía. En este sentido, la ERE se presenta como una herramienta efectiva para la introspección y el encuentro con el niño interior en los estudiantes de grado undécimo. En línea con las afirmaciones de Gámez Brambil,

este proceso puede ser fundamental para sanar las heridas emocionales resultantes de experiencias violentas, y así, mitigar actitudes violentas dentro del entorno educativo (2020, p. 63).

Los testimonios recopilados durante la investigación evidencian que la introspección facilitada por la ERE tiene el potencial de reducir comportamientos agresivos y de abuso, promoviendo un ambiente escolar más pacífico. Las estrategias empleadas en la ERE también ofrecen un espacio valioso para el desarrollo de valores fundamentales como la compasión, la empatía y el respeto, que son esenciales para construir una convivencia pacífica. Como afirma López (2023), la integración de las diferentes estrategias en la educación religiosa permite a los estudiantes reflexionar sobre su propio ser y sus interacciones, construyendo la paz al comprender a los demás y creando un entorno en el que prevalecen la tolerancia y el entendimiento mutuo. Este enfoque, que fomenta el diálogo intercultural, contribuye a formar ambientes más armoniosos y enriquecedores.

Así, la investigación confirma que la Educación Religiosa Escolar actúa como un agente facilitador en el desarrollo de un entorno escolar pacífico. Al integrar la ERE con otras asignaturas, como el arte, se brinda a los estudiantes la oportunidad de reflexionar sobre valores éticos y espirituales, promoviendo una mayor comprensión y respeto tanto hacia sí mismos como hacia los demás.

Esta transversalidad no solo enriquece el currículo, sino que también sienta las bases para una convivencia escolar caracterizada por la armonía y la paz, lo que evidencia el potencial significativo de la ERE como herramienta transformadora en la formación de un entorno educativo más equitativo y comprensivo.

Referencias bibliográficas

- Alvarado, L. y García, M. (2008, diciembre). Características más relevantes del paradigma socio-crítico: Su aplicación en investigaciones de educación ambiental y de enseñanza de las ciencias realizadas en el doctorado de Educación del Instituto Pedagógico de Caracas. *Revista Universitaria de Investigación*, 9(2), 187-202. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3070760.pdf>
- Bahajin, S. (2018). La educación como instrumento de la cultura de paz. *Innovación Educativa*, 18(78), 93-112. <https://www.scielo.org.mx/pdf/ie/v18n78/1665-2673-ie-18-78-93.pdf>
- Caballero, Á. y García, Á. (2020, 28 de noviembre). “La Iglesia no puede ser un museo con horario. Necesitamos líderes y aquí no hay”. Entrevista al padre Ángel. *El Confidencial*. https://www.elconfidencial.com/espana/2020-11-28/padre-angel-cura-iglesia-espana_2851599/
- Calderón Concha, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3233607.pdf>
- Castaño López, J. O., Martínez Herrera, L. A. y Martínez Herrera, J. M. (2010). Los imaginarios sociales de violencia que configuran los jóvenes en la zona centro de Pereira. *Textos y Sentidos*, (2), 31-50. <https://revistas.ucp.edu.co/index.php/textosysentidos/article/view/998>
- Comisión de la Verdad (2022). Resistir no es aguantar: Violencias y daños contra los pueblos étnicos de Colombia. En *Hay futuro si hay verdad :Informe final de la comisión para el esclarecimiento de la verdad, la convivencia y la no repetición* (Vol. 9). <https://www.comisiondelaverdad.co/hay-futuro-si-hay-verdad>
- Comuna 13: El barrio de Medellín que renació con el arte del graffiti. (2022). *El Comercio*. <https://elcomercio.pe/vamos/mundo/comuna-13-el-barrio-de-medellin-que-renacio-con-el-arte-del-graffiti-medellin-colombia-graffiti-noticia/>
- Constitución Política de Colombia. (1991). https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma_pdf.php?i=4125
- Dávila Newman, G. (2006). El razonamiento inductivo y deductivo dentro del proceso investigativo en ciencias experimentales y sociales. *Laurus*, 12, 180-205. <https://www.redalyc.org/pdf/761/76109911.pdf>
- Delors, J. (1994). Los cuatro pilares de la educación. En *La educación encierra un tesoro* (pp. 91-103). <https://www.uv.mx/dgdaie/files/2012/11/PPP-DC-Delors-Los-cuatro-pilares.pdf>
- Gámez Brambil, M. E. (2020). La violencia en la historia. El papel de la memoria frente al trauma y la guerra. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 25(90), 63-76. <https://www.redalyc.org/journal/279/27965038005/html/>
- Giraldo Bedoya, K. A. (2024). *Educación Religiosa Escolar: Una herramienta posibilitadora para la construcción de escenarios de paz en los estudiantes de grado undécimo de la Institución Educativa Leningrado de Pereira* [Trabajo de grado]. Universidad Católica de Pereira.

- Hernández Arteaga, I., Luna Hernández, J. A. y Cadena Chala, M. C. (2017). Cultura de paz: Una construcción desde la educación. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 19(28). <https://doi.org/10.19053/01227238.5596>
- Hernández Jiménez, D. (2015). Educación: Una visión desde las dimensiones del ser humano y la vida. *Acta Académica*, (57), 79-92. <https://www.corteidh.or.cr/tablas/r34530.pdf>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C. y Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación* (5.ª ed.). McGraw Hill.
- Ley 115, 8 de febrero de 1994, por la cual se expide la ley general de educación. https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-85906_archivo_pdf.pdf
- Ley Estatutaria 1581, de 17 de octubre de 2012, por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales. <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=49981>
- López, A. M. (2023). Mirada Histórica de la Educación en Colombia: Hearing on 1 en Clase “Gestión Educativa y Desarrollo de Proyectos Educativos”, LER 1.
- Loza, R. M., Mamani Condori, J. L., Mariaca Mamani, J. S. y Yanqui Santos, F. E. (2021). Paradigma sociocrítico en investigación. *Revista Científica Digital de Psicología*, 9(2), 30-39. <https://doi.org/10.18050/psiquemag.v9i2.2656>
- Marín López, M. A. (2022). PEI - Proyecto Educativo Institucional Institución Educativa Leningrado [Documento interno].
- Marina, J. A. (2005). La educación cívica. *Educación y Futuro*, (13), 11-23. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2239622.pdf>
- Muñoz de Visco, E. N. y Morales de Barbenza, C. (2008). Grupos de autoconocimiento: Recurso para favorecer el desarrollo personal. *Fundamentos en Humanidades*, 9(17), 163-178. <https://www.redalyc.org/pdf/184/18417108.pdf>
- Muñoz López, S. (2022). *Transformar el dolor: El arte como forma de sanación para las víctimas del conflicto en Bogotá* [Tesis de grado. Universidad del Rosario]. UROSARIO. <https://repository.urosario.edu.co/server/api/core/bitstreams/9a2c06bd-c851-401b-81ca-7dd09521129c/content>
- Noguera Calderón, R., Quintero Andrade, G., Uribe Blanco, C. M. y Chacón Pinto, L. A. (2014). La relatoría como técnica de investigación. <https://www.usergioarboleda.edu.co/wp-content/uploads/2016/01/guia-la-relatoria.pdf>
- Parra Ortiz, J. M. (2003). La educación en valores y su práctica en el aula. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 69-88. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1012022.pdf>
- Ruiz Olabuénaga, J. I. (2012). *Metodología de la investigación cualitativa* (5.ª ed.). Universidad de Deusto. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=22523>
- Savater, F. (1997). *El valor de educar* (7.ª ed.). Ariel. <https://www.ivanillich.org.mx/Conversar-educar.pdf>

Secretaría de Educación de Pereira. (2022). Secretaría de Educación de Pereira presentó informe de gestión de la primera vigencia de 2022. <https://www.pereira.gov.co/publicaciones/5470/secretaria-de-educacion-de-pereira-presento-informe-de-gestion-de-la-primera-vigencia-de-2022/>

Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual* (Vol. 2). Plataforma Editorial.

Anexo



Agradecimientos

Revista de Educación Religiosa logra ofrecer al público cualificados artículos en parte gracias al servicio que realizan algunos expertos, tanto nacionales como extranjeros, por medio de sus evaluaciones.

Para este n.º 2 del volumen III, agradecemos la opinión crítica de:

- Dr. Jaime Laurence Bonilla Morales, Pontificia Universidad Javeriana, Colombia;
- Dra. Ángela Cadavid Vélez, Universidad Católica de Pereira, Colombia;
- Mg. Elza Ferreira da Cruz, Pontificia Universidad de Río de Janeiro, Brasil;
- Mg. Mónica Hernández del Campo, Universidad Católica del Maule, Chile;
- Mg. Marcelo Luis Machado, Pontificia Universidad de Río de Janeiro, Brasil;
- Mg. Rodrigo Martínez, Universidad de San Isidro - CEBITEPAL, Argentina;
- Mg. Ivonne Adriana Méndez Paniagua, Universidad Uniminuto, Colombia;
- Dra. Alejandra Santana López, Universidad Gabriela Mistral, Chile;
- Dr. Jorge Triana Rodríguez, Universidad de La Salle, Colombia;
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Valdivia, Chile.

