



# Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 4, 2025



**finis**  
Universidad Finis Terrae  
Instituto Escuela de la Fe



# Revista de Educación Religiosa

Volumen 3, n.º 4, 2025

Instituto Escuela 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, 2025

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



DOI 10.38123/RER.V3I4

# Índice

|                                                                                                                                                                                                              |     |
|--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Editorial                                                                                                                                                                                                    | 7   |
| Espiritualidad e inclusión en la Educación Religiosa Escolar Católica:<br>Estudio descriptivo en aulas PIE de la Región Metropolitana de Chile<br>Cristián Núñez Durán, Ana Gutiérrez, Manuel Lobos-González | 9   |
| Conversación en el Espíritu como conversación sanadora<br>María Marcela Mazzini                                                                                                                              | 29  |
| Conversaciones sobre economías, territorio y sostenibilidad según las enseñanzas papales<br>Dustin Tahisin Gómez Rodríguez                                                                                   | 42  |
| Educación religiosa como umbral litúrgico: Pedagogía del Misterio<br>Angela Alarcón-Alvear, Francisco Novoa-Rojas                                                                                            | 54  |
| La Biblia en la educación religiosa: Leer, comprender y enseñar la Palabra de Dios<br>Isaac Moreno Sanz                                                                                                      | 69  |
| Aspectos innovadores del programa de estudio de la asignatura de Educación Religiosa<br>en el sistema educativo público de Costa Rica<br>Marcia Victoria Pocasangre Fonseca, Marco Antonio Fernández Picado  | 85  |
| Agradecimientos                                                                                                                                                                                              | 100 |



## Editorial

La publicación de este número de la *Revista de Educación Religiosa* nos permite celebrar siete años de vida. Por su carga simbólica, estos “siete” años invitan a detenernos un momento para revisar el camino recorrido y discernir si avanzamos en la dirección correcta. Esta reflexión coincide, además, con un tiempo jubilar para la Iglesia: a fines de septiembre se celebró el jubileo de los catequistas, y en estos días lo hace el de los educadores, ámbito en el que se inscribe también la Educación Religiosa Escolar. Catequesis y ERE son expresiones diversas de una misma realidad: la educación religiosa, área de especialización que inspira esta revista y que brota de la misión del Instituto Escuela de la Fe de la Universidad Finis Terrae.

Este número aparece, pues, en un contexto particularmente propicio para reafirmar el propósito que anima a esta publicación: contribuir al fortalecimiento de la educación religiosa como campo específico del conocimiento, en diálogo fecundo con la Teología y la Pedagogía, y con un perfil propio que reclama reconocimiento y desarrollo académico. Nuestra revista busca ofrecer un espacio para la difusión de investigaciones empíricas que permitan sistematizar, desde diversos enfoques metodológicos, los procesos educativos en contextos familiares, escolares e institucionales, así como ensayos exploratorios y revisiones documentales que propongan nuevas respuestas a los desafíos emergentes de la educación religiosa contemporánea.

Esta tarea se sustenta, entre otras, en una convicción fundamental: no basta con que teólogos o pedagogos trabajen aisladamente sobre este campo; se necesitan especialistas que integren ambos saberes y los traduzcan en propuestas formativas pertinentes. La formación de estos profesionales —capaces de diseñar, evaluar y orientar procesos de educación religiosa— constituye hoy una prioridad para las instituciones académicas y religiosas. No se trata simplemente de añadir competencias pedagógicas a la formación teológica, ni de incorporar elementos teológicos en los currículos educativos, sino de generar una auténtica síntesis disciplinar que reconozca la complejidad del acto educativo cuando este se abre a la dimensión espiritual de las personas.

En esta línea, los artículos que conforman este nuevo número trazan un sugerente mapa de caminos para pensar y practicar la educación religiosa en el presente. La reflexión sobre la Biblia en la educación religiosa invita a redescubrir la Palabra como fuente pedagógica y existencial; el estudio sobre el currículo costarricense muestra que es posible conjugar laicidad, pluralismo e inteligencia espiritual en la escuela

pública; la pedagogía del Misterio propone un horizonte fenomenológico que reintegra símbolo, comunidad y liturgia; las conversaciones sobre economía, territorio y sostenibilidad amplían el horizonte de la educación religiosa hacia el compromiso ético con la “casa común”; la experiencia de la conversación en el Espíritu reivindica el poder sanador de la palabra y del silencio compartido; y la investigación sobre espiritualidad e inclusión en aulas chilenas recuerda que toda persona, más allá de sus condiciones, puede ser educadora y receptora del Misterio. En conjunto, estos aportes evidencian que la educación religiosa no es una práctica del pasado, sino un campo en constante evolución: con amenazas, ciertamente, pero también con innumerables oportunidades.

Que este número nos ayude a reconocer que educar religiosamente es abrir espacios donde cada persona pueda descubrir el sentido profundo de su existencia y su vínculo con los demás. Con ello, *Revista de Educación Religiosa* reafirma su compromiso con un pensamiento académico que conjugue no solo rigor y diálogo, sino también esperanza, un factor clave para la sanación de nuestro mundo.

Javier Díaz Tejo  
Editor

# Espiritualidad e inclusión en la Educación Religiosa Escolar Católica: Estudio descriptivo en aulas PIE de la Región Metropolitana de Chile<sup>1</sup>

Spirituality and Inclusion in Catholic Scholar Religious Education: A Descriptive Study in School Integration Program (PIE) Classrooms in the Metropolitan Region of Chile

Cristián Núñez Durán 

[cfnunez@uc.cl](mailto:cfnunez@uc.cl)

Pontificia Universidad Católica de Chile

Ana Gutiérrez

[agutiery@uc.cl](mailto:agutiery@uc.cl)

Pontificia Universidad Católica de Chile

Manuel Lobos-González 

[mlobosg@gmail.com](mailto:mlobosg@gmail.com)

Universidad Andrés Bello

## RESUMEN

Este artículo tiene como objetivo describir en qué medida determinadas prácticas pedagógicas de la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) reflejan de manera explícita un enfoque inclusivo, orientado a promover la dimensión espiritual de estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE). Enmarcado en el paradigma cuantitativo, mediante una metodología no experimental, descriptiva y de tipo observacional, se diseñó y aplicó una pauta de observación a una muestra no probabilística intencionada de quince docentes de seis colegios con Proyectos de Integración Escolar (PIE) de la Región Metropolitana de Chile. Este instrumento incorpora indicadores basados en el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y en las Bases Curriculares de Religión Católica (BCRC) elaboradas por la Conferencia Episcopal de Chile. Los resultados evidencian una correlación significativa entre la promoción de la espiritualidad cristiana y la implementación de prácticas inclusivas en el aula, mediante estrategias pedagógicas diversificadas que favorecen tanto el desarrollo espiritual como la inclusión educativa. Se concluye que es fundamental fortalecer la formación docente en prácticas inclusivas y en el desarrollo de la dimensión espiritual, integrando ambos enfoques en las políticas educativas y curriculares.

<sup>1</sup> Agradecemos el financiamiento y apoyo del III Concurso de Investigación “Id y enseñad” (2021), Programa de Pedagogía en Religión Católica de la Pontificia Universidad Católica de Chile.

**Palabras clave:** desarrollo espiritual, necesidades educativas especiales, Educación Religiosa Escolar, Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), desempeños docentes

#### ABSTRACT

*This article aims to describe the extent to which certain pedagogical practices in Catholic Religious Education classes explicitly express an inclusive approach, oriented toward promoting the spiritual dimension of students with special educational needs. Framed within the quantitative paradigm, using a non-experimental, descriptive, and observational methodology, an observation protocol was designed and applied to a purposive non-probabilistic sample of fifteen teachers from six schools with School Integration Projects (PIE) in the Metropolitan Region of Chile. This instrument incorporates indicators based on Universal Design for Learning and on the Catholic Religious Education Curriculum Guidelines developed by the Chilean Episcopal Conference. The results reveal a significant correlation between the promotion of Christian spirituality and the implementation of inclusive practices in the classroom, through diversified pedagogical strategies that foster both spiritual development and educational inclusion. The study concludes that it is essential to train teachers in inclusive practices and in the development of spiritual dimension, integrating these approaches into educational and curricular policies.*

**Keywords:** *Spiritual Development, Special Educational Needs, School Religious Education, Universal Design for Learning (UDL), Teaching Performance*

## 1. Introducción

En Chile, la inclusión y la espiritualidad constituyen dimensiones centrales de la educación integral, reconocidas en la Ley General de Educación (2009) y en las Bases Curriculares de la Educación Religiosa Escolar Católica (BCRC, 2020). A su vez, la implementación de los Proyectos de Integración Escolar (PIE) ha buscado responder a la diversidad del estudiantado, incluyendo a quienes presentan necesidades educativas especiales (NEE). En este escenario, resulta especialmente relevante examinar de qué manera la Educación Religiosa Escolar Católica (EREC) puede aportar, desde un enfoque inclusivo, al desarrollo de la dimensión espiritual de los estudiantes.

La literatura reciente ha abordado la espiritualidad en contextos escolares chilenos desde distintas perspectivas, tanto teóricas (Conejeros, 2021; Hernández y González, 2019; Alfonso, 2022) como prácticas (Naranjo y Moncada, 2019; Vargas y Moya, 2020). No obstante, estos estudios se han centrado principalmente en aproximaciones conceptuales o en experiencias generales de educación religiosa, sin atender de manera directa a la observación de prácticas pedagógicas que vinculen explícitamente espiritualidad e inclusión en aulas PIE. En el plano internacional, también se observa un creciente interés en la educación espiritual inclusiva (de Souza et al., 2006, de Souza, 2018), aunque persiste la falta de evidencia empírica que permita comprender cómo los docentes concretan este vínculo en el aula.

En este sentido, la presente investigación busca responder a una necesidad aún poco explorada: comprender cómo se desarrolla en la práctica docente la enseñanza de la religión católica cuando se propone, de manera simultánea, promover la

espiritualidad del estudiantado y garantizar un enfoque inclusivo. El propósito del estudio es, por tanto, describir el desempeño docente en la EREC en relación con la promoción inclusiva de la dimensión espiritual de los estudiantes en la Región Metropolitana de Chile<sup>2</sup>. De ahí se deriva la pregunta que guía la investigación: ¿De qué manera se expresa el desempeño docente en la enseñanza de la religión católica respecto de la promoción inclusiva de la dimensión espiritual del estudiantado en aulas PIE? En lo que se refiere a la elaboración de una hipótesis, siguiendo lo señalado por Farji-Brener (2019), al tratarse de un estudio de carácter descriptivo, cuyo propósito es la identificación y confirmación de patrones, no se consideró necesario establecer una hipótesis ni, en consecuencia, realizar predicciones sobre los resultados.

## 2. Marco teórico

Para abordar este objeto de estudio, se consideran dos ejes conceptuales principales: la espiritualidad y la inclusión educativa.

En relación con la espiritualidad en contextos educativos, se asumen dos aproximaciones complementarias, ambas presentes en las BCRC, lo que permite acotar una noción que es muy amplia y para nada unívoca. Desde un enfoque fenomenológico, la espiritualidad puede entenderse como la apertura y relación del ser humano consigo mismo y con su entorno (Torralba, 2012). Desde la teología católica, en cambio, se concibe además como apertura al encuentro con Dios, entendida

2 Aunque puede parecer evidente, resulta pertinente recordar que la observación de clases constituye un método empírico ampliamente utilizado en la evaluación del desempeño docente (Milicic et al., 2008), entendido este como el conjunto de acciones y prácticas propias de la profesión, situadas en el contexto real en el que se desarrolla el proceso educativo.

como comunicación de su vida al ser humano y la respuesta activa de este último (Bernard, 2007). En este marco, la espiritualidad cristiana “[e]s esencialmente una vivencia interior personal, abierta al absoluto y al amor; es una experiencia de unión, de relación con Aquel que Es, que es la fuente de toda Vida” (Conejeros, 2021, p. 106). Tanto la perspectiva cristiana como la fenomenológica coinciden en que la espiritualidad, al propiciar apertura al mundo y a Dios, posibilita al ser humano encontrar sentido y propósito en su existencia.

En cuanto a la inclusión educativa, se adopta la perspectiva del modelo social de la discapacidad, surgido en los años 70 del siglo XX y vigente hasta hoy, que desplaza el énfasis desde las limitaciones individuales hacia las barreras sociales y culturales que restringen la participación. En Chile, este modelo ha orientado la Política Nacional de Inclusión Social de las Personas con Discapacidad (SENADIS, 2013) y la promulgación del Decreto 83 (2015), que regula los PIE. Dichos avances han consolidado un marco normativo y pedagógico que busca garantizar igualdad de oportunidades y una educación de calidad para estudiantes con NEE.

En este marco, cobra especial relevancia el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), entendido como un enfoque pedagógico que propone planificar desde el inicio experiencias educativas flexibles y accesibles, evitando la necesidad de adaptaciones posteriores (CAST, 2011). El DUA se articula en torno a tres principios: ofrecer múltiples formas de representación de la información, de acción y expresión, y de motivación o implicación del estudiante. Desde esta perspectiva, la inclusión no se limita a integrar a los estudiantes con NEE, sino que implica transformar las prácticas de enseñanza

para que todo el alumnado participe y aprenda en igualdad de condiciones.

En síntesis, este breve marco teórico permite situar el análisis empírico en la intersección entre dos campos: la educación espiritual, que busca cultivar sentido y trascendencia en las relaciones que mantienen los estudiantes consigo mismos y el mundo, y la educación inclusiva, que procura reconocer y valorar la diversidad en el aula a través de estrategias como el DUA. La convergencia de ambas dimensiones ofrece el horizonte desde el cual se interpretará y evaluará el desempeño docente de la EREC en contextos PIE.

### 3. Metodología

#### 3.1. Paradigma, tipo y diseño de investigación

Considerando que el objetivo del estudio es describir el grado en que las prácticas pedagógicas de la EREC presentan una orientación explícita hacia una visión inclusiva que promueva la dimensión espiritual, esta investigación se sitúa en el paradigma positivista, también denominado cuantitativo o empírico-analítico, el cual considera los objetivos de la ciencia desde el conocer hasta el controlar (Herrera, 2024).

En particular, el estudio puede clasificarse, según el enfoque que aborda, como un *estudio de profundidad descriptiva* (Sierra, 2003, p. 34). Esto se debe a que, como señala el mismo autor citando a Hyman (1971), su propósito central es “la medición precisa de una o más variables dependientes, en una población definida o en una muestra de una población”. Asimismo, atendiendo a su profundidad, el estudio se tipifica como *descriptivo*, pues comprende la descripción como registro, análisis e interpretación

de la naturaleza y la composición o procesos de los fenómenos (Tamayo, 2003).

Complementariamente, según los otros criterios formulados por Sierra (2003, p. 32), la investigación se clasifica, según su finalidad, como *básica*, porque busca el mejor conocimiento y comprensión de las prácticas pedagógicas de la EREC. Según su alcance temporal, es *seccional o sincrónica*, al analizar el fenómeno en un momento único. Según su amplitud, es *microsociológica*, por realizarse en un grupo pequeño de individuos. Finalmente, según su fuente, se caracteriza por el uso de *datos primarios*.

En coherencia con el marco de la investigación, el diseño, entendido como la estructura que orienta la recolección y el análisis de datos, corresponde a uno *no experimental, seccional y descriptivo*. Se optó por esta modalidad porque permite observar fenómenos tal como ocurren, sin manipular variables y a partir de una única medición, según la clasificación de Campbell y Stanley (cf. Cohen, 1990), expuesta por Sierra (2003, p. 141). Además, se adoptó una estrategia *descriptiva observacional*, adecuada para describir comportamientos espontáneos en contextos naturales, mediante instrumentos elaborados específicamente para este propósito (Ato et al., 2013).

### 3.2. Muestra

La investigación se centró en profesores de la asignatura de Religión católica de colegios de la Región Metropolitana de Chile que trabajaban con las BCRC, a fin de asegurar un marco común en la promoción de la espiritualidad. Dado el enfoque inclusivo del estudio, se seleccionaron colegios con

PIE, lo que garantizó la presencia de estudiantes con NEE. Además, la muestra se acotó a docentes del segundo ciclo básico, con el propósito de focalizar los resultados en una etapa específica del desarrollo escolar (10 a 13 años). La muestra, de carácter *no probabilístico e intencionado* (Otzen y Manterola, 2017), sin pretensión de representatividad ni generalización, estuvo compuesta por 15 docentes de seis colegios particulares subvencionados de orientación católica, que atendían en conjunto a 493 estudiantes, 66 de ellos con NEE.

### 3.3. Instrumento

Para este estudio se elaboró una pauta de observación cerrada destinada a evaluar el desempeño docente en relación con la promoción inclusiva de la dimensión espiritual del estudiantado. Cada indicador fue valorado en una escala de 1 (insatisfactorio) a 4 (destacado). Con base en el modelo de Milicic et al. (2008), la pauta incluyó 28 indicadores distribuidos en dos subescalas: una referida a aspectos inclusivos generales y otra centrada en la dimensión espiritual según las BCRC. El instrumento parte del supuesto de que ciertos comportamientos y estrategias docentes reflejan de manera explícita una orientación inclusiva hacia el desarrollo espiritual del estudiantado.

Con respecto a la primera subescala, su construcción consideró la selección de ciertas prácticas que promueven la inclusión, presentes en el DUA (cf. CAST, 2011, p. 4). De los 3 principios y 9 pautas explicitados, se consideraron 18 puntos de verificación susceptibles de ser observados durante el desarrollo de una clase, los cuales dieron origen a los indicadores presentados a continuación:

**Tabla 1**  
*Subescala de inclusión (DUA)*

| Aspectos inclusivos<br>generales de la clase de<br>Religión católica | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                              |
|----------------------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Proporcionar múltiples<br>formas de representación                   | <ol style="list-style-type: none"><li>1. Ofrece alternativas para la información auditiva que favorezcan la comprensión de los conceptos (subtítulos en videos, fotografías, gráficos, entre otros).</li><li>2. Ofrece alternativas para la información visual que favorezcan la comprensión de los conceptos (audios, material concreto, modelos, entre otros).</li><li>3. Clarifica el vocabulario y los símbolos utilizados.</li><li>4. Explicita el contenido utilizando múltiples medios (representaciones, mapas conceptuales, ejemplos, entre otros).</li><li>5. Facilita o activa los conocimientos previos o permite establecer conexiones del nuevo aprendizaje con la información previa.</li><li>6. Explicita la ruta y objetivo de la clase de modo comprensible para todos los estudiantes.</li><li>7. Destaca, en diferentes formas, patrones, características fundamentales, ideas principales y/o relaciones.</li></ol> |
| Ofrecer múltiples medios<br>para la acción y expresión               | <ol style="list-style-type: none"><li>8. Propone diversos métodos para la respuesta y la navegación (buscar, responder, seleccionar, redactar).</li><li>9. Proporciona apoyos graduados para la práctica y la ejecución de todos los estudiantes (mentores, modelaje, entre otros).</li><li>10. Utiliza múltiples medios de comunicación (expresión oral, escrita, kinésica, tecnológica, entre otras).</li><li>11. Establece en forma conjunta las metas de la clase.</li><li>12. Proporciona retroalimentaciones específicas a los diversos estudiantes.</li><li>13. Propone diferentes formas y agentes de evaluación formativa durante la clase (auto, hetero y/o coevaluación).</li></ol>                                                                                                                                                                                                                                           |
| Proporcionar múltiples<br>formas de implicación                      | <ol style="list-style-type: none"><li>14. Propone la elección individual y autónoma en la forma de realizar las actividades de la clase.</li><li>15. Propone actividades que generen el interés y participación de los estudiantes.</li><li>16. Explicita las normas, las actividades y los tiempos de la clase.</li><li>17. Propone actividades diversificadas a los estudiantes, minimizando las barreras para acceder al aprendizaje (tiempo, forma de respuesta, entre otras).</li><li>18. Proporciona opciones para que los estudiantes mantengan la motivación.</li></ol>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                          |

Con respecto a la segunda subescala, referida a prácticas vinculadas con la promoción de la espiritualidad, se elaboraron 10 indicadores, sistematizados en cuatro secciones, de acuerdo con los cuatro aspectos que las BCRC plantean como constitutivos de la espiritualidad cristiana, y que conforman el nuevo enfoque asumido por la EREC en Chile (cf. Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 26s). Estos aspectos consideran, a su vez, las

enseñanzas del magisterio católico, fundamentadas en una “antropología relacional, en la cual el ser humano se realiza en comunión con otros, en apertura a Dios y en servicio al mundo” (Alarcón-Alvear y Novoa-Rojas, 2025, p. 91). Además, para precisar algunos indicadores (el 21 y el 24), se acudió al estudio de Grajczonek (2010). En lo que sigue, se presentan los indicadores de esta segunda parte de la pauta de observación:

**Tabla 2**  
*Subescala de espiritualidad*

| Aspectos de la espiritualidad cristiana para promover en las clases de Religión católica | Indicadores                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                       |
|------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Sentido de la vida                                                                       | <p>19. Facilita reflexiones acerca del sentido de la vida, desde la perspectiva cristiana, a través de actividades pedagógicas diversificadas.</p> <p>20. Promueve acciones vinculadas al sentido de la vida, desde la perspectiva cristiana, a través de actividades pedagógicas diversificadas.</p> <p>21. Promueve la enseñanza de valores, a través de actividades pedagógicas diversificadas, que iluminan la perspectiva de vida de los estudiantes.</p>                                                                                                                                                                                                    |
| Ámbito valórico y ético                                                                  | <p>22. Facilita reflexiones, a través de actividades pedagógicas diversificadas, que permiten la toma de conciencia, desde la perspectiva cristiana, frente a situaciones de inequidad e injusticia.</p> <p>23. Promueve acciones que permiten, desde la perspectiva cristiana y a través de actividades pedagógicas diversificadas, superar situaciones de inequidad e injusticia.</p> <p>24. Promueve la enseñanza de valores, a través de actividades pedagógicas diversificadas, que iluminan el comportamiento de los estudiantes.</p>                                                                                                                       |
| La conexión con todos los seres creados                                                  | <p>25. Promueve experiencias educativas, basadas en principios cristianos y a través de actividades pedagógicas diversificadas, vinculadas a la conexión con la naturaleza y el medioambiente en cuanto “casa común”.</p> <p>26. Promueve experiencias educativas vinculadas a la conexión con el contexto social y a través de actividades pedagógicas diversificadas, por medio de acciones basadas en principios cristianos.</p> <p>27. Promueve experiencias educativas diversificadas, vinculadas a la conexión con la propia interioridad y a través de actividades pedagógicas diversificadas, por medio de acciones basadas en principios cristianos.</p> |
| La relación con Dios                                                                     | <p>28. Promueve la experiencia de Dios, en los estudiantes creyentes, a través de actividades pedagógicas diversificadas, vinculadas a la promoción de la dimensión espiritual.</p>                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                                               |

Tras definir los aspectos e indicadores a observar, se elaboró un borrador de la pauta, el cual fue validado por expertos en educación y teología. Sus observaciones se incorporaron en la versión final, que más tarde recibió la aprobación del Comité de Ética de la Pontificia Universidad Católica de Chile, garantizando la protección de los participantes y el cumplimiento de la Ley 20120 sobre investigación en seres humanos (2006).

Posteriormente, se procedió a calibrar a los encargados de aplicar el instrumento de observación en los colegios seleccionados: los jueces observadores. Esta instancia incluyó tres sesiones en las que cinco jueces analizaron clases de Religión en formato de videgrabación, además de dos reuniones de inducción conducidas por los investigadores responsables. Los datos obtenidos en estas observaciones se registraron en un formulario

digital y fueron procesados estadísticamente con el programa SPSS, versión 25.

Para determinar el grado de acuerdo entre los evaluadores, se aplicó el coeficiente kappa de Fleiss, adecuado para medir la concordancia entre tres o más observadores que califican niveles de desempeño en clases mediante un instrumento con rangos de 1 a 4, como se mencionó anteriormente. Tras tres rondas de calibración, se obtuvo un valor de 2,08 ( $p < .0001$ ), interpretado como concordancia aceptable según la escala de Landis y Koch (1977). Concluida esta etapa, se decidió mantener a los tres jueces que presentaban mayor concordancia, quienes realizaron el proceso de observación en terreno.

En su versión final, el instrumento tuvo una consistencia interna, calculada mediante alfa de Cronbach, de 0,96 en la escala general, 0,93 en la subescala DUA y 0,95 en la subescala espiritualidad.

### 3.4. Procedimiento de registro de observaciones

El proceso de levantamiento de evidencia de prácticas se desarrolló siguiendo una secuencia organizada. Primero, se coordinó la visita con la jefatura del centro educativo, el profesor y el evaluador. Luego, se realizó la observación de la clase durante 90 minutos. Finalmente, se cerró la observación con la toma de registros sobre la cantidad total de estudiantes presentes y aquellos pertenecientes al PIE. A partir de la observación de las clases de los profesores incluidos en la muestra, los jueces evaluadores completaron la pauta, consignando las prácticas identificadas según dimensiones e indicadores en el mismo formulario digital utilizado durante la calibración. Este proceso permitió la elaboración de una base de datos que sirvió para el análisis posterior.

## 4. Resultados

### 4.1. Plan de análisis

El análisis estadístico combinó enfoques descriptivo y correlacional. Se calcularon estadígrafos de tendencia central, dispersión y frecuencias para organizar los resultados por subescalas, aspectos e indicadores, tanto en su escala original como de manera dicotómica; posteriormente, se aplicó la correlación rho de Spearman para explorar las relaciones entre los indicadores de espiritualidad e inclusión (DUA), considerando magnitud, signo y significancia. Finalmente, se discutieron las correlaciones más relevantes.

### 4.2. Análisis descriptivo

A partir de las observaciones realizadas, se puede ver en la Tabla 3 que la *media general* en el segundo y tercer apartado, DUA y espiritualidad se encuentran en un 2,46 y 2,35, respectivamente, con desviaciones estándar de ,55 y ,78. Estos resultados indican que el desempeño en la dimensión de espiritualidad es más heterogéneo que en la dimensión de inclusión.

**Tabla 3**  
*Medias generales*

| Promedios               | Media | Desviación estándar |
|-------------------------|-------|---------------------|
| Promedio general        | 2,42  | ,59                 |
| Promedio DUA            | 2,46  | ,55                 |
| Promedio espiritualidad | 2,35  | ,78                 |

Al analizar descriptivamente los aspectos de la pauta de observación en la Tabla 4, se puede evidenciar que, en general, el aspecto con más alto desempeño es “proporcionar múltiples formas de representación”,

mientras que el más bajo es “la conexión con todos los seres creados”. Al considerar el desempeño de los profesores por aspecto en cada una de las subescalas, se constata que, en la subescala DUA, el de más bajo desempeño es “ofrecer múltiples medios para la acción y expresión”, mientras que el más alto de la subescala espiritualidad corresponde al “sentido de la vida”.

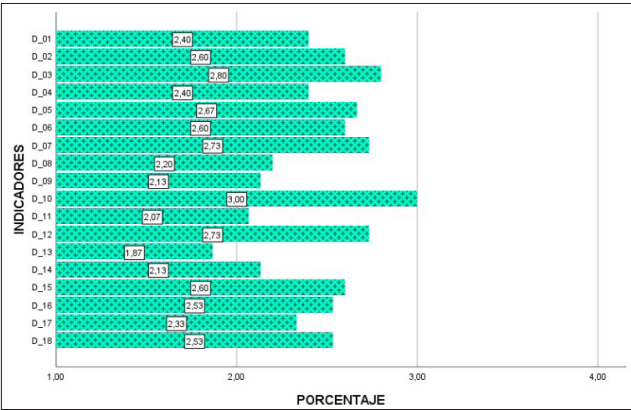
Tabla 4  
Aspectos generales

| Aspectos                                            | Media | Desviación estándar |
|-----------------------------------------------------|-------|---------------------|
| Proporcionar múltiples formas de representación     | 2,60  | ,61                 |
| Ofrecer múltiples medios para la acción y expresión | 2,33  | ,55                 |
| Proporcionar múltiples formas de implicación        | 2,43  | ,61                 |
| Sentido de la vida                                  | 2,44  | ,88                 |
| Ámbito valórico y ético                             | 2,33  | ,69                 |
| La conexión con todos los seres creados             | 2,24  | ,81                 |
| La relación con Dios                                | 2,40  | 1,18                |

El análisis descriptivo de la subescala DUA (Figura 1) muestra un mayor desempeño en los indicadores “utiliza múltiples medios de comunicación” (10) y “clarifica el vocabulario y los símbolos utilizados” (3), mientras que los de menor desempeño corresponden a “propone diferentes formas y agentes de evaluación

formativa durante la clase” (13) y “establece en forma conjunta las metas de la clase” (11).

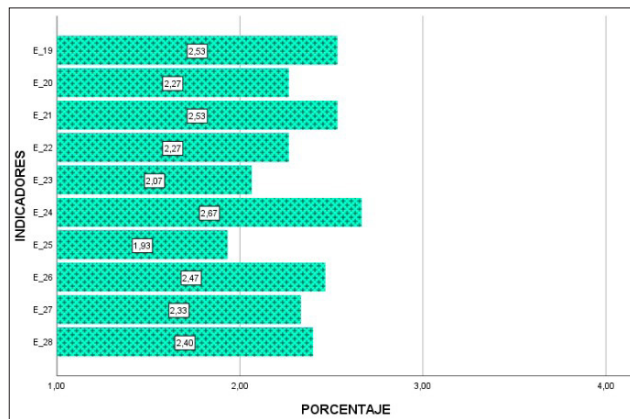
Figura 1  
Media de indicadores de la subescala inclusión (DUA)



A su vez, la descripción de la subescala espiritualidad (Figura 2) muestra un mayor desempeño en “promueve la enseñanza de valores [...] que iluminan el comportamiento de los estudiantes” (24), seguido de “facilita reflexiones acerca del sentido de la vida, desde la perspectiva cristiana [...]” (19) y “promueve la enseñanza de valores [...] que iluminan la perspectiva de vida de los estudiantes” (21). En contraste, los de menor desempeño corresponden a “promueve experiencias educativas [...] vinculadas a la conexión con la naturaleza y el medioambiente en cuanto ‘casa común’” (25) y “promueve acciones que permiten [...] superar situaciones de inequidad e injusticia” (23).

**Figura 2**

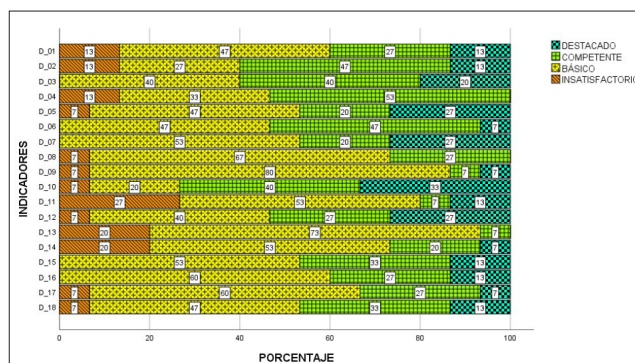
*Media de indicadores de la subescala espiritualidad*



Al analizar las frecuencias porcentuales de los indicadores de la subescala DUA, según cada nivel de desempeño (Figura 3), se puede afirmar que el indicador con mayor porcentaje de desempeño *destacado* es “utiliza múltiples medios de comunicación” (10). Y los tres más bajos, sin presencia de ese nivel, son “explicita el contenido utilizando múltiples medios” (4), “propone diversos métodos para la respuesta y la navegación” (8) y “propone diferentes formas y agentes de evaluación formativa durante la clase” (13).

**Figura 3**

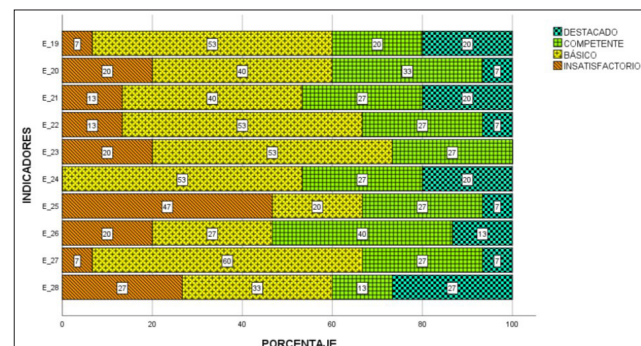
*Porcentajes por categorías de observación. Subescala DUA*



En el caso de las frecuencias porcentuales de los indicadores de la subescala espiritualidad, según cada nivel de desempeño (Figura 4), se puede afirmar que los indicadores con mayor porcentaje de desempeño *competente* son “facilita reflexiones acerca del sentido de la vida [...]” (19), los vinculados a la promoción de la enseñanza de valores que iluminan la perspectiva de vida y el comportamiento de los estudiantes (21 y 24), y a la promoción de la experiencia de Dios (28). Los dos indicadores más bajos, sin presencia de nivel destacado, son aquellos vinculados a la promoción de reflexiones y acciones que permiten superar situaciones de inequidad e injusticia (22 y 23).

**Figura 4**

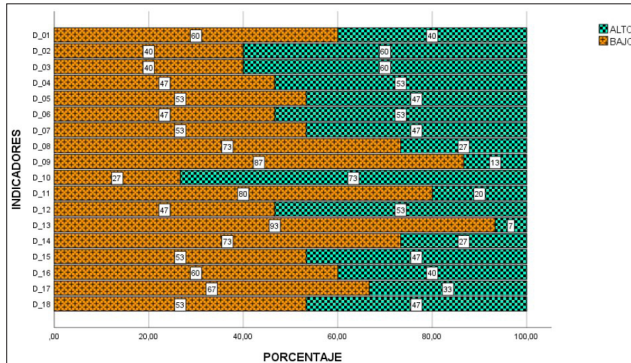
*Porcentaje por categorías de observación. Subescala espiritualidad*



Al analizar los porcentajes con niveles de desempeños dicotomizados (Figura 5), se observa que, en la subescala DUA, existen cuatro indicadores con un 50% aproximado, es decir, que no tienen una valoración mejor o peor en las observaciones. Este es el caso de los indicadores 5, 7, 15 y 18. Por otra parte, existen indicadores que tienen una valoración más negativa que positiva, como es el caso del indicador 13 “propone diferentes formas y agentes de evaluación formativa durante las clases”, que sobrepasa el 80% en el desempeño asociado a

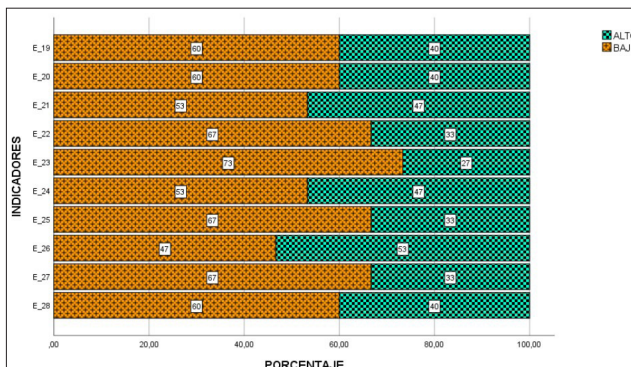
bajo. En cuanto a los indicadores que cuentan con un desempeño *alto*, destaca el indicador 10 “utiliza múltiples medios de comunicación”.

**Figura 5**  
*Porcentajes dicotomizados por categorías de observación. Subescala DUA*



En cuanto a la subescala espiritualidad (Figura 6), es posible apreciar que 7 de 10 indicadores llegan a entre un 60% y 73% de desempeño *bajo*, siendo los más relevantes el 22, 23, 25 y 27. Entre los que cuentan con un desempeño *alto*, el indicador “promueve experiencias educativas vinculadas a la conexión con el contexto social [...] por medio de acciones basadas en principios cristianos” (26) aparece como el más destacado.

**Figura 6**  
*Porcentajes dicotomizados por categorías de observación. Subescala espiritualidad*



### 4.3. Análisis de correlaciones

Para vincular las prácticas inclusivas y el desarrollo espiritual en el aula, esta fase del análisis se enfocó en las asociaciones entre las subescalas espiritualidad y DUA, considerando aspectos e indicadores. La selección de correlaciones significativas se basó en tres criterios: *significación estadística* ( $p < .05$ ), *magnitud* (clasificada en rangos de 0 a 1, de baja a muy alta) y *sentido* (relación directa o inversa).

El primer análisis de correlación examina los aspectos que constituyen las subescalas DUA y espiritualidad. En la Tabla 5, todas las correlaciones explicitadas son directas, es decir, a mayor o menor desempeño en un aspecto, mayor o menor desempeño en otro. El aspecto “sentido de la vida” presenta una correlación alta y significativa con “proporcionar múltiples formas de representación”. El aspecto “ámbito valórico y ético” covaría significativamente de modo sustancial y fuerte con los aspectos “proporcionar múltiples formas de representación” y “ofrecer múltiples medios para la acción y expresión”, respectivamente. El aspecto “conexión con todos los seres creados” se asocia significativamente con los tres aspectos de la subescala DUA. Finalmente, el aspecto “relación con Dios” presenta una correlación significativa con “proporcionar múltiples formas de representación”.

**Tabla 5**  
*Correlaciones generales*

|                                                                  |                             | Proporcionar múltiples formas de representación | Ofrecer múltiples medios para la acción y la expresión | Proporcionar múltiples formas de implicación |
|------------------------------------------------------------------|-----------------------------|-------------------------------------------------|--------------------------------------------------------|----------------------------------------------|
| <b>Sentido de la vida</b>                                        | Coefficiente de correlación | ,614*                                           | ,378                                                   | ,361                                         |
|                                                                  | Sig. (bilateral)            | ,015                                            | ,165                                                   | ,187                                         |
|                                                                  | N                           | 15                                              | 15                                                     | 15                                           |
| <b>Ámbito valórico y ético</b>                                   | Coefficiente de correlación | ,794**                                          | ,533*                                                  | ,514                                         |
|                                                                  | Sig. (bilateral)            | ,000                                            | ,041                                                   | ,050                                         |
|                                                                  | N                           | 15                                              | 15                                                     | 15                                           |
| <b>La conexión con todos los seres creados</b>                   | Coefficiente de correlación | ,756**                                          | ,578*                                                  | ,575*                                        |
|                                                                  | Sig. (bilateral)            | ,001                                            | ,024                                                   | ,025                                         |
|                                                                  | N                           | 15                                              | 15                                                     | 15                                           |
| <b>La relación con Dios</b>                                      | Coefficiente de correlación | ,713**                                          | ,493                                                   | ,438                                         |
|                                                                  | Sig. (bilateral)            | ,003                                            | ,062                                                   | ,102                                         |
|                                                                  | N                           | 15                                              | 15                                                     | 15                                           |
| ** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral). |                             |                                                 |                                                        |                                              |
| * La correlación es significativa en el nivel 0,05 (bilateral).  |                             |                                                 |                                                        |                                              |

Las correlaciones entre indicadores de las subescalas DUA y espiritualidad muestran numerosas asociaciones directas de magnitud moderada a muy alta, lo que sugiere que un alto desempeño en un indicador de una subescala tiende a corresponder con un desempeño similar en la otra. A continuación, se presenta un análisis orientado a establecer vínculos entre indicadores, considerando la dirección de las correlaciones más relevantes según los niveles de desempeño, siguiendo el enfoque de *best and worst practice* (Botha, 2020; Camanho et al., 2023).

El análisis se organiza a partir de los indicadores de mayor y menor desempeño (dicotomizados en

alto/bajo), poniendo el acento en la promoción de la dimensión espiritual de los estudiantes. A partir de su relación con la subescala DUA, se busca reconocer cómo dicha promoción se manifiesta de manera inclusiva en la práctica docente observada.

#### 4.3.1. Indicadores con mejor desempeño

En la Tabla 6 se presentan los porcentajes de los indicadores de la subescala espiritualidad mejor evaluados. Se evidencian, por una parte, aquellos que alcanzaron el más alto porcentaje en el nivel *destacado y competente* y, por otra, el nivel *alto* en los porcentajes dicotomizados.

**Tabla 6**  
*Indicadores mejor evaluados de la subescala espiritualidad*

| Indicador | % nivel destacado | % nivel competente | % nivel alto (dicotomizado) |
|-----------|-------------------|--------------------|-----------------------------|
| 26        | 13%               | 40%                | 53%                         |
| 21        | 20%               | 27%                | 47%                         |
| 24        | 20%               | 27%                | 47%                         |
| 28        | 27%               | 13%                | 40%                         |

El mejor porcentaje de desempeño, tanto dicotómico —53% (*alto*)— como *competente* —40%—, corresponde al indicador vinculado a la promoción del vínculo con el contexto social, a partir de acciones basadas en principios cristianos (26). Como se señala anteriormente en la Tabla 2, este indicador corresponde al aspecto de la espiritualidad cristiana que hace referencia a la conexión del estudiantado con todos los seres creados, al igual que los indicadores 25 (conexión con la naturaleza) y 27 (conexión consigo mismo). Tal como lo señalan las BCRC, en referencia a *Laudato si'*, “la espiritualidad no está desconectada del propio cuerpo ni de la naturaleza o de las realidades de este mundo, sino que se vive con ellas y en ellas, en comunión con todo lo que nos rodea” (Conferencia Episcopal de Chile 2020, p. 26). Ahora bien, así como el mismo indicador 26 lo expresa, su objetivo es explicitar particularmente aquellas prácticas pedagógicas en las que el docente promueve la relación que sus estudiantes tienen entre sí y con el contexto social. En el lenguaje de las BCRC, lo que se esperaría de un docente de la EREC es “lejos de proponer una espiritualidad ‘intimista’, [...] en todo estar en plena conexión con el acontecer social, promoviendo experiencias educativas que permitan construir la paz, denunciando y superando expresiones

de injusticia por medio de acciones basadas en principios evangélicos” (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, pp. 26s).

Las correlaciones más altas de este indicador mejor evaluado con los de la subescala DUA se encuentran en “proporcionar múltiples formas de representación” (indicadores 3, 5 y 7), lo que sugiere que aquellos profesores que más promueven el aspecto relacional con el prójimo también utilizan diversas formas de representación para alcanzar dicho objetivo. Junto con ello, las correlaciones *sustanciales* con los indicadores 11 y 18 muestran que los docentes que destacan en este ámbito tienden, por un lado, a incluir a los estudiantes en la configuración de la clase para favorecer el aprendizaje significativo y, por otro, a ofrecer opciones que mantengan su motivación. En conclusión, quienes promueven la conexión con el contexto social lo hacen tanto desde la teoría como desde la relación efectiva con sus estudiantes.

Por otra parte, el indicador con mayor frecuencia *destacada* es el 28, referido a la promoción de la experiencia de Dios entre los estudiantes creyentes. Al correlacionarlo con la subescala DUA, presenta una asociación *alta* con los indicadores 3, 7 y 18, y *sustancial* con el 10 y el 12. Un análisis más detallado de las correlaciones de esta dimensión tan relevante en la EREC se presentará en un apartado posterior, destinado a la discusión de cada uno de los aspectos de la subescala espiritualidad, del cual este indicador se constituye, por sí solo, en uno de ellos.

#### 4.3.2. Indicadores con peor desempeño

A continuación, en la Tabla 7 se presentan los porcentajes de los indicadores de la subescala espiritualidad peor evaluados. Se evidencian aquellos que, por una parte, alcanzaron el más alto

porcentaje en el nivel *insatisfactorio* y *básico* y, por otra, el nivel *bajo* en los porcentajes dicotomizados.

**Tabla 7**  
*Indicadores peor evaluados de la subescala espiritualidad*

| Indicador | % nivel insatisfactorio | % nivel básico | % nivel bajo (dicotomizado) |
|-----------|-------------------------|----------------|-----------------------------|
| 23        | 20%                     | 53%            | 73%                         |
| 25        | 47%                     | 20%            | 67%                         |
| 27        | 7%                      | 60%            | 67%                         |
| 22        | 13%                     | 53%            | 66%                         |

El indicador con mayor frecuencia de desempeño *insatisfactorio* –47%– es el 25. Paradójicamente, al igual que el indicador mejor evaluado relativo a la relación con el contexto social, este indicador también forma parte de la dimensión de la espiritualidad cristiana vinculada a la promoción de la conexión de los estudiantes con la creación. En particular, el indicador 25 pone énfasis en cómo el docente, de manera transversal y más allá de los contenidos abordados en clase, fomenta en los estudiantes la conexión con la naturaleza en cuanto “casa común”, de acuerdo con los planteamientos de *Laudato si’* (#1).

La correlación más alta de este indicador de bajo desempeño se observa con la mantención de la motivación (18), lo que indica que quienes no promueven la conexión con la naturaleza tienden a ser menos motivadores. Asimismo, presentan deficiencias en la generación de aprendizajes significativos (3, 4 y 7), en el uso de múltiples medios de comunicación (10), en la retroalimentación individualizada (12), en la diversificación de actividades y apoyos graduados (17 y 9), así como en

el fomento del interés y la participación estudiantil (15). En conclusión, los docentes observados que no promueven la conexión con el medioambiente tampoco suelen implementar prácticas pedagógicas inclusivas.

Por su parte, el indicador con mayor frecuencia dicotomizada de desempeño *bajo* es el 23, correspondiente al aspecto de la espiritualidad cristiana que hace referencia al ámbito valórico y ético, al igual que los indicadores 22 y 24. A diferencia de estos, de carácter más reflexivo, el indicador 23 pone énfasis en la promoción de *acciones* que permitan superar situaciones de inequidad e injusticia, siguiendo las directrices de las BCRC, “como una forma de expresión concreta de la benevolencia universal, de la solidaridad y de la responsabilidad por nuestros semejantes sobre el cual se funda toda sociedad civil (*Laudato si’*, 25)” (Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 26).

La correlación más *alta* de este indicador se observa con el 7, lo que indicaría que los docentes que no promueven acciones para superar situaciones de inequidad e injusticia tampoco tienden a ser inclusivos al explicitar el contenido de sus clases. A su vez, la correlación *sustancial* con el indicador 3 señala que estos docentes rara vez clarifican el vocabulario y los símbolos que utilizan. Además, tal como se indica por la *alta* correlación con los indicadores 9 y 18, no suelen proporcionar a sus estudiantes apoyos graduados para la práctica y modelaje, ni mantener la motivación en el aula. En síntesis, los resultados muestran que aquellos docentes que no promueven *acciones* concretas vinculadas a la superación de la injusticia y la inequidad tampoco tienden a ser inclusivos en al menos uno de los indicadores de los tres aspectos de la subescala DUA observados.

## 5. Discusión y orientaciones por aspecto de la espiritualidad cristiana

A partir de los resultados, a continuación se analizan las principales correlaciones de la subescala espiritualidad, acompañadas de una reflexión que ofrece orientaciones generales —especialmente en torno a los nudos críticos—, sin pretender constituir una propuesta pedagógica específica, la cual se encuentra fuera del alcance de este estudio.

### 5.1. Sentido de la vida

Este aspecto es comprendido por las BCRC como aquel compromiso de la EREC de favorecer la construcción del sentido de la vida en los estudiantes. Implica ofrecer diversas perspectivas y estrategias que les permitan reconocer que la existencia de cada persona no es azarosa ni caótica, sino que se comprende plenamente al situarla dentro del proyecto de Dios (LS #65 y #86; Conferencia Episcopal de Chile, 2020, p. 26).

Los indicadores vinculados a este aspecto de la vida espiritual cristiana, que tradicionalmente concibe la coherencia de todo ser en el *Logos* como “plan divino de la creación” (cf. Stein, 2023, p. 135), son el 19, 20 y 21. Entre los indicadores con mejor desempeño de este aspecto, se observa que un 20% de los docentes alcanza desempeño *destacado*. En resultados dicotómicos, el indicador evaluado más alto fue el 21, vinculado a la enseñanza de valores que iluminan el comportamiento de los estudiantes, con un 47% de profesores con desempeño *competente* y *destacado*.

El indicador con mayor nivel de insatisfacción fue el 20, relacionado con la promoción de acciones vinculadas al sentido de la vida, con un 20% de desempeño *insatisfactorio*. Junto con el indicador

19, orientado a la reflexión sobre este mismo tema, ambos alcanzaron un 60% de evaluaciones en la categoría de bajo desempeño en el análisis dicotómico. El indicador 19 se correlacionó sustancialmente con los indicadores 3 y 7 (múltiples formas de representación), mientras que el 20 mostró correlaciones similares, destacando una correlación *muy alta* con el 3 (clarificación de vocabulario) y *alta* con el 7 (diversificación de énfasis), además de una correlación sustancial con el 11 (elaboración participativa de metas). Esto sugiere que los docentes con menor desempeño en la promoción del sentido de la vida tampoco tienden a diversificar el modo de enfatizar ideas clave ni a facilitar la comprensión del vocabulario disciplinar.

Lo anterior evidencia la necesidad de que la formación inicial y continua de los profesores de Religión católica promueva la capacidad de suscitar en sus estudiantes reflexiones más profundas sobre el porqué de las cosas, “sostener preguntas más que imponer respuestas” (Alarcón-Alvear y Novoa-Rojas, 2025, p. 90). Ello implica establecer metas conjuntas, utilizar un vocabulario claro y preciso, y valerse de recursos multimediales, en coherencia con las respectivas etapas de desarrollo social, cognitivo y moral de los estudiantes.

### 5.2. Ámbito valórico y ético

Este aspecto de la espiritualidad cristiana —que también se inserta en una noción más amplia de espiritualidad, no necesariamente religiosa ni confesional—, según la comprensión de las BCRC, se fundamenta en el reconocimiento de un llamado de Dios a participar junto con otros en dinámicas sociales, fruto del ejercicio de la caridad, y en la opción de un modo de vida gozoso, con un estilo profético y contemplativo, alejado del exceso del

consumo (Conferencia Episcopal de Chile 2020, p. 26). Los indicadores vinculados a este aspecto son el 22, 23 y 24.

El indicador mejor evaluado fue el 24, relacionado con la enseñanza de valores que orientan el comportamiento, con un 20% de desempeño *destacado* y un 47% de valoración *alta*, en resultados dicotómicos. Este indicador mostró correlaciones altas con los indicadores 3 y 7 (formas de representación), así como con los indicadores 9, 12 y 18, vinculados al apoyo para la acción, la retroalimentación específica y la mantención de la atención, respectivamente. Estos resultados sugieren que los docentes que promueven la ética cristiana lo hacen de manera inclusiva, incorporando prácticas que favorecen la diversidad en la representación de contenidos y en la expresión del estudiantado. En contraste, el indicador que tuvo peor desempeño fue el 23, con un 20% en nivel *insatisfactorio* y un 73% en valoración *baja*, en lo dicotómico. Este se correlacionó negativamente con indicadores clave (3, 7, 9 y 18), lo que muestra que quienes no abordan la superación de inequidades en clase tampoco implementan prácticas inclusivas ni ofrecen apoyos efectivos a sus estudiantes.

Ante la evidencia expuesta, surge la necesidad de considerar que en la enseñanza de la asignatura de Religión católica se incorporen acciones concretas que permitan a los estudiantes apreciar al docente como modelo de compromiso social y, a la vez, involucrarse activamente en el acontecer social, en búsqueda de la superación de la inequidad y la injusticia. Es decir, lo que se propone es la promoción de una espiritualidad que no sea intimista o evasiva, sino que abra caminos para una vida ética, comprometida y dialogante (Alarcón-Alvear y Novoa-Rojas, 2025, p. 90).

### 5.3. La conexión con todos los seres creados

Este aspecto de la pauta de observación corresponde a la dimensión de la espiritualidad cristiana orientada al cultivo de las relaciones que el profesor debería promover en cada estudiante: consigo mismo, con los demás y con la naturaleza. Los indicadores asociados a esta dimensión son el 25, 26 y 27.

El indicador mejor evaluado de este aspecto es el 26, referido a la promoción de experiencias que vinculan a los estudiantes con el contexto social, con un 13% de profesores en el nivel de desempeño *destacado*. En el análisis dicotómico, el más alto también es el indicador 26, con un 53% de profesores ubicados en valoración *alta*. En contraste, el indicador que alcanzó más bajo nivel de desempeño fue el 25, relativo a la promoción de experiencias que conectan a los estudiantes con la naturaleza, con un 47% de docentes en el nivel *insatisfactorio*. En lo dicotómico, tanto el indicador 25 como el 27 (conexión consigo mismo) registraron ambos un 67% de valoración *baja*, situándose, además, como los más bajos de este aspecto y de toda la medición.

Considerando los resultados del indicador 25, es pertinente proponer una línea de orientación frente a esta realidad, que pone en evidencia que aquellos profesores observados que no promueven la conexión con el medioambiente, tampoco suelen ser inclusivos en sus prácticas pedagógicas. Se vuelve entonces un desafío ofrecer herramientas que permitan a los docentes incorporar en sus dinámicas experiencias prácticas de la relación con la creación desde una perspectiva cristiana; es decir, promover “proyectos educativos que consideren y favorezcan la configuración de los estudiantes como ciudadanos ecológicos, como parte de su

vocación de servicio por el Reino de Dios en medio del mundo” (Hidalgo, 2022, p. 61). De esa manera, se busca superar una visión que limite este tipo de reflexiones exclusivamente a las disciplinas propias de las ciencias naturales. Esta recomendación se extiende también a la propia reflexión de la práctica docente, llamándola a considerar la noción de “casa común”, donde los aprendizajes son significativos porque surgen del entorno del estudiante, de sus profesores, de su comunidad y, asimismo, de la naturaleza, de la cual todos formamos parte.

#### 5.4. Relación con Dios

Esta dimensión tiene asociado solo el indicador 28, que considera la promoción de la experiencia de Dios en los estudiantes creyentes mediante actividades pedagógicas diversificadas, orientadas al desarrollo espiritual. Cabe destacar que este indicador es el que presenta el mayor nivel de desempeño de todas las prácticas observadas, alcanzando un 27% de profesores en el nivel *destacado*.

Al correlacionar sus resultados con otros indicadores de la subescala DUA, se observó una *alta* asociación con el 3, 7 y 18, lo que evidencia que los docentes que favorecen la experiencia de Dios entre el estudiantado creyente también suelen emplear un lenguaje claro y mantener la atención en el aula. Paralelamente, el indicador 28 se correlaciona de manera *sustancial* con el 10 y el 12, lo que demostraría que estos docentes promueven la experiencia de Dios mediante múltiples medios de comunicación (10) y proporcionan retroalimentación personalizada (12). Puesto que la evidencia recogida señala que los profesores observados promueven de manera destacada la relación con Dios, junto con prácticas inclusivas asociadas, es posible indicar que estas prácticas docentes podrían configurarse como

un modelo replicable para promover, de manera inclusiva, las otras dimensiones de la espiritualidad presentes en las BCRC.

### 6. A modo de conclusión

El objetivo de esta investigación interdisciplinaria y colaborativa fue presentar una radiografía —acotada a un tiempo y espacio determinados— de las prácticas docentes vinculadas con la promoción inclusiva de la espiritualidad y, a partir de ella, proponer orientaciones dirigidas a los docentes de la asignatura de Religión católica, dentro los límites propios de un estudio que no busca ser genéricamente representativo.

En primer lugar, se identificaron los elementos del desarrollo de la dimensión espiritual presentes en las BCRC, a partir de aspectos e indicadores concretos que principalmente hacen referencia al magisterio del Papa Francisco, específicamente a su encíclica *Laudato si'*. En este sentido, la investigación contribuye a concretar una noción de espiritualidad que aún no parece estar ampliamente difundida en el ámbito de la EREC chilena y que, además, carece de profundización en las Bases Curriculares del Ministerio de Educación (Prado y Díaz, 2020, p. 63). A la par, se explicitaron las prácticas pedagógicas inclusivas presentes en el DUA que tuviesen especial relación con los propósitos de la investigación, con el fin de elaborar una pauta de observación que permitiese registrar lo que los profesores estaban realizando en las aulas.

Tal como se mencionó, los resultados de la observación pretenden aportar únicamente con una radiografía de un grupo particular de profesores del sistema educativo chileno. Aún hay un largo camino que recorrer respecto de una Educación Religiosa Escolar inclusiva de calidad, especialmente en lo que

concierno a la promoción de la dimensión espiritual del estudiantado. Pese a que existe voluntad por parte del cuerpo docente observado, particularmente para fomentar el vínculo con Dios de los estudiantes creyentes, todavía hay vacíos relacionados con una espiritualidad más integradora, abierta a considerar el cultivo de la relación con los pares y con la naturaleza como “casa común”. En este contexto, las orientaciones de la investigación, aunque limitadas

por el número de la muestra, tienen el valor de estar basadas en evidencia.

Finalmente, cabe hacer un llamado urgente a quienes tienen la posibilidad de generar un cambio profundo y sustentable, para que las estrategias pedagógicas de la EREC, mediante todos los medios disponibles, consideren la diversidad que aporta cada estudiante a la escuela, particularmente aquellos que presenten alguna NEE.

## Referencias

- Alarcón-Alvear, A. y Novoa-Rojas, F. (2025). Hacia una pedagogía del sentido: El desarrollo de la inteligencia espiritual en la clase de Religión. *Revista de Educación Religiosa*, 3(3), 80-97. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i3.548>
- Alfonso Fernández, M. C. (Ed.). (2022). *Inteligencia espiritual y educación religiosa escolar en contextos de libertad religiosa y de cultos*. Universidad Finis Terrae.
- Ato, M., López, J. J. y Benavente, A. (2013). Un sistema de clasificación de los diseños de investigación en psicología. *Anales de Psicología*, 29(3), 1038-1059. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.178511>
- Bernard, C. A. (2007). *Teología espiritual: Hacia la plenitud de la vida en el Espíritu*. Ediciones Sígueme.
- Botha, C. S. (2020). The impact of the apprenticeship of observation on preservice teachers' perceptions of teaching. *Journal of Education*, 81, 50-64. <https://doi.org/10.15700/saje.v37n3a137710.17159/2520-9868/i81a03>
- Camanho, A. S., Stumbriene, D., Barbosa, F. y Jakaitiene, A. (2023). The assessment of performance trends and convergence in education and training systems of European countries. *European Journal of Operational Research*, 305(1), 356-372. <https://doi.org/10.1016/j.ejor.2022.05.048>
- CAST. (2011). *Universal Design for Learning (UDL) Guidelines: Full-Text Representation. Version 2.0* [Archivo PDF]. CAST. [https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fudlguidelines.cast.org%2Fbinaries%2Fcontent%2Fassets%2Fudlguidelines%2Fudlg-v2-0%2Fudlg\\_fulltext\\_v2-0.doc&wdOrigin=BROWSELINK](https://view.officeapps.live.com/op/view.aspx?src=https%3A%2F%2Fudlguidelines.cast.org%2Fbinaries%2Fcontent%2Fassets%2Fudlguidelines%2Fudlg-v2-0%2Fudlg_fulltext_v2-0.doc&wdOrigin=BROWSELINK)
- Cohen, L. (1990). *Métodos de investigación educativa*. La Muralla.
- Conejeros Maldonado, J. P. (Ed.). (2021). *Educación y espiritualidad en tiempos postmodernos: Aportes para una espiritualidad de la labor docente*. Ediciones Universidad San Sebastián.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases curriculares y programa de estudio: Asignatura Religión Católica*. Santillana.

- De Souza, M., Durka, G., Engebretson, K., Jackson, R. y McGrady, A. (Eds.). (2006). *International handbook of the religious, moral and spiritual dimensions in education*. Springer.
- De Souza, M. (2018). *Re-enchanting education and spiritual wellbeing: Fostering belonging and meaning-making for global citizens*. Routledge.
- Farji-Brener, A. G. (2019). Una propuesta de marco conceptual para el desarrollo de proyectos de investigación en entomología y ciencias afines. *Revista Colombiana de Entomología*, 45(1), e7805. <https://doi.org/10.25100/socolen.v45i0.7805>
- Francisco. (2015, 24 de mayo). *Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Grajczonek, J. (2010). *Spiritual development and religious education in the early years: A review of the literature* [Archivo PDF]. <https://www.coursehero.com/file/62274618/Final-Spiritual-Development-Religious-Education-in-the-Early-Years-A-Review-of-the-Literaturepdf/>
- Hernández del Campo, M. y González, M. (2019). Desarrollo espiritual en la escuela. *Revista de Educación Religiosa*, 1(2), 103-122. <https://doi.org/10.38123/rer.v1i2.21>
- Herrera, F. V. y Moya Marchant, L. (2018). La espiritualidad como fortaleza humana y su relación con la construcción de sentido vital: Algunas notas específicas para el campo educativo. *Cauriensia: Revista Anual de Ciencias Eclesiásticas*, 13, 277-299.
- Herrera Castrillo, C. J. (2024). Paradigma positivista. *Boletín Científico de las Ciencias Económico Administrativas del ICEA*, 12(24), 29-32. <https://doi.org/10.29057/icea.v12i24.12660>
- Hidalgo, R. G. (2022). Educación Religiosa Escolar para una ciudadanía ecológica. *Revista de Educación Religiosa*, 2(5), 59-75. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i5.263>
- Landis, J. R. y Koch, G. G. (1977). The measurement of observer agreement for categorical data. *Biometrics*, 33(1), 159-174. <https://doi.org/10.2307/2529310>
- Ley 20120 (22 de septiembre de 2006). Sobre la investigación científica en el ser humano, su genoma, y prohíbe la clonación humana. <https://bcn.cl/2eu9b>
- Ley 20370 (12 de septiembre de 2009). Establece la Ley General de Educación. <https://bcn.cl/29xpy>
- Ministerio de Educación de Chile. (2015). *Decreto Exento 83: Aprueba criterios y orientaciones de adecuación curricular para estudiantes con necesidades educativas especiales de educación parvularia y básica*. <https://especial.mineduc.cl/wp-content/uploads/sites/31/2016/08/Decreto-83-2015.pdf>
- Milicic, N., Rosas, R., Scharager, J., García, M. R. y Godoy, C. (2008). Diseño, construcción y evaluación de una pauta de observación de videos para evaluar calidad del desempeño docente. *Psykhé (Santiago)*, 17(2), 79-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000200007>

- Naranjo Higuera, S. A. y Moncada Guzmán, C. J. (2019). Aportes de la educación religiosa escolar al cultivo de la espiritualidad humana. *Educación y Educadores*, 22(1), 103-119. <https://doi.org/10.5294/edu.2019.22.1.6>
- Otzen, T. y Manterola, C. (2017). Sampling techniques on a population study. *International Journal of Morphology*, 35(1), 227-232. <https://doi.org/10.4067/S0717-95022017000100037>
- Prado Medel, C. y Díaz Tejo, J. (2020). La dimensión espiritual de las bases curriculares según directores de escuelas no confesionales de Santiago. En *Religión Católica: Una asignatura con nuevas oportunidades y desafíos* (pp. 59-113). Ediciones Universidad Finis Terrae.
- SENADIS. (2013). *Política Nacional para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad 2013-2020*. Servicio Nacional de la Discapacidad. <https://www.senadis.gob.cl/descarga/i/1238>
- Sierra Bravo, R. (2003). *Técnicas de investigación social: Teoría y ejercicios* (14.ª ed.). Thomson.
- Stein, E. (2023). *Ser finito, ser eterno: Intento de un ascenso al sentido del ser*. Ediciones Encuentro S.A.
- Tamayo, M. (2003). *El proceso de la investigación científica* (4.ª ed.). Limusa.
- Torralba, F. (2012). *L'espiritualitat*. Pagès Editors.
- Vargas Herrera, F. y Moya Marchant, L. (2020). Analyzing the concept of spiritual development based on institutional educational projects from schools located in Valparaíso, Chile. *Religious Education*, 115(2), 201-214. <https://doi.org/10.1080/00344087.2019.1677986>

# Conversación en el Espíritu como conversación sanadora

## Conversation in the Spirit as a healing conversation

María Marcela Mazzini 

[mmazzini@uca.edu.ar](mailto:mmazzini@uca.edu.ar)

Pontificia Universidad Católica Argentina

“Una palabra tuya bastará para sanarme”.

Mt 8:8

### RESUMEN

El objetivo de este artículo es profundizar en la comprensión de la “conversación en el Espíritu” como un espacio transformador y sanador. El texto busca expandir la reflexión sobre el poder sanador inherente a la conversación, en general, y a la conversación en el Espíritu, en particular. Para ello, se recurre a los aportes de diversos autores, principalmente del ámbito teológico, con el fin de identificar elementos que mejoren la calidad de los encuentros mediados por la palabra y el silencio.

La conversación en el Espíritu, entendida como una experiencia compartida de discernimiento, se presenta como un instrumento esencial para la misión sanadora de la Iglesia en el mundo actual. Profundizar en ella como camino de sanación espiritual significa reconocer y potenciar su incidencia pedagógica.

**Palabras clave:** conversación en el Espíritu, sanación, escucha, espiritualidad cristiana, formación

### ABSTRACT:

*The aim of this article is to deepen the understanding of “conversation in the Spirit” as a transformative and healing space. The text seeks to expand reflection on the healing power inherent in conversation in general and conversation in the Spirit in particular. To achieve this, the article draws on contributions from various authors, primarily in the theological field, to identify elements that enhance the quality of encounters mediated by word and silence. Conversation in the Spirit, understood as a shared experience of discernment, is presented as an essential instrument for the Church’s healing mission in the contemporary world. Engaging in conversation as a path to spiritual healing enhances its pedagogical impact.*

**Keywords:** conversation in the Spirit, healing, listening, synodality, Christian spirituality, formation

## Introducción

El proceso sinodal iniciado en la Iglesia desde 2021 nos propuso como método la conversación espiritual. En las páginas que siguen se reflexionará sobre este tema, profundizando en el poder transformador y sanador de la conversación en general y, de manera particular, de la conversación en el Espíritu, sobre la base del aporte de varios autores —principalmente del ámbito teológico, aunque no exclusivamente—, con el propósito de identificar elementos que fortalezcan la calidad de los encuentros mediados por la palabra y el silencio.

Presentamos aquí un texto de tipo ensayístico-reflexivo orientado a profundizar en el poder sanador de la palabra y de la conversación, inspirado en el pasaje evangélico de Mt 8:8, que sirve de epígrafe a este trabajo. Consideramos que este tema es muy importante tanto para la educación de las jóvenes generaciones en los distintos niveles como también para la formación continua que queremos ofrecer en los ámbitos eclesiales. Resulta fundamental reflexionar sobre esta cuestión para promover una comunicación que vitalice nuestras comunidades de fe y genere ambientes saludables, especialmente en los espacios catequísticos y en la capacitación de educadores católicos.

## 1. Todo comienza con la escucha

El Papa Francisco, en *Evangelii gaudium*, enmarca la escucha y la conversación dentro del proceso de acompañamiento:

La Iglesia tendrá que iniciar a sus hermanos —sacerdotes, religiosos y laicos— en este “arte del acompañamiento”, para que todos aprendan siempre a quitarse las sandalias ante la tierra sagrada del otro (cf. Ex 3:5). Tenemos

que darle a nuestro caminar el ritmo sanador de proximidad, con una mirada respetuosa y llena de compasión pero que al mismo tiempo sane, libere y aliente a madurar en la vida cristiana. [...]

Más que nunca necesitamos de hombres y mujeres que, desde su experiencia de acompañamiento, conozcan los procesos donde campea la prudencia, la capacidad de comprensión, el arte de esperar, la docilidad al Espíritu, para cuidar entre todos a las ovejas que se nos confían de los lobos que intentan disgregar el rebaño. Necesitamos ejercitarnos en el arte de escuchar, que es más que oír. Lo primero, en la comunicación con el otro, es la capacidad del corazón que hace posible la proximidad, sin la cual no existe un verdadero encuentro espiritual. La escucha nos ayuda a encontrar el gesto y la palabra oportuna que nos desinstala de la tranquila condición de espectadores. Solo a partir de esta escucha respetuosa y compasiva se pueden encontrar los caminos de un genuino crecimiento, despertar el deseo del ideal cristiano, las ansias de responder plenamente al amor de Dios y el anhelo de desarrollar lo mejor que Dios ha sembrado en la propia vida. (EG, §169.171)

Se trata, entonces, de un contexto sagrado en el que la escucha atenta y delicada constituye el comienzo de un proceso de sanación interior. En la conversación en el Espíritu, promovida por la Iglesia en el actual tiempo sinodal, la escucha tiene un rol central. Esta práctica es “una experiencia espiritual, en la que el hablar y el escuchar buscan que el Espíritu Santo sea el verdadero protagonista” (Guerrero y López, 2023, pp. 9-11). Más que un método, se trata de un camino de escucha profunda de Dios y de los hermanos: escucha mutua y escucha de la voz del Espíritu en el corazón; escucha abierta y vulnerable para que Dios

pueda actuar en nosotros a partir de lo que dice una hermana o un hermano. Cuando permanecemos aferrados a nuestras propias ideas no hay verdadera conversación, ni auténtica apertura al Espíritu. En cambio, cuando los interlocutores se vacían de prejuicios y se abren al Espíritu, la comunión se enriquece y se vuelve más profunda y genuina.

Escuchar ayuda a sanar heridas: la persona que es escuchada con amor y respeto experimenta su valor y alivia la carga de sus heridas; la comunidad que dialoga de este modo supera tensiones y alcanza mayor unidad. Al acoger con nuestra escucha la diversidad, superamos la incomunicación, la polarización y la desconfianza, promoviendo así la reconciliación. Escucharnos unos a otros constituye, además, el primer gesto de coherencia que manifiesta nuestra disposición a escuchar al Espíritu del Señor, el sanador de nuestras heridas, tal como rezamos en la secuencia al Espíritu Santo.

## 2. Transformarse en y por la conversación

Dice Mariano Sigman (2022) que nada transforma tanto el pensamiento como una conversación (p. 168), siempre que esa conversación sea *buena*, vale decir, que cumpla ciertos requisitos. ¿Cuáles serían esos requisitos? Para describir una buena conversación, Sigman recurre al arte de conversar de los filósofos griegos —en particular, Platón—, pero se detiene en los aportes de Michel de Montaigne (1533-1592), quien en su momento señaló que se había perdido la buena conversación como laboratorio principal de ideas. Sigman rescata los principios del arte de conversar según Montaigne:

No ofenderse con el que piensa distinto y abrazar a quien nos contradice. No hablar

para convencer, sino para disfrutar. Apreciar el ejercicio del razonamiento. Hablar desde la voz propia y no de una repetición enciclopédica de citas. Dudar de uno mismo y recordar que siempre podemos estar equivocados. Usar la conversación como un espacio vital para juzgar nuestras propias ideas. Valorar las ideas solo por el impacto que causan cuando las ponemos en práctica, igual que respetamos a un cirujano por sus operaciones o a un músico por su concierto. Conservar un pensamiento crítico vivo. No confundir lo bello con lo cierto. Evitar prejuicios, distinguiendo atentamente los ejemplos concretos de las generalizaciones. Encontrar el buen orden de nuestras ideas y revisar cuidadosamente nuestros argumentos. Reflexionar sobre lo que aprendimos del otro en la conversación (Sigman, 2022, p. 63).

Estos principios son tan claros y evidentes como difíciles de encontrar en las conversaciones contemporáneas. Diversos factores inciden en el hecho de que no se lleven a la práctica: la rapidez de la vida cotidiana, que se refleja en nuestros intercambios; la falta de formación para la escucha; un cierto imperativo por demostrar que tenemos razón; la rigidez en los posicionamientos; o la interpretación de la conversación como un enfrentamiento para imponerse. Entre estos factores, vale la pena detenerse en uno: la escasa valoración que se le da a la conversación como herramienta de comunicación, esclarecimiento y aprendizaje. Ver a un par de personas conversando suele asociarse a una pérdida de tiempo; conversar se percibe como lo opuesto a hacer; y el “no hacer” es muy mal visto en la “sociedad del cansancio”, para usar la conocida expresión de Byung-Chul Han (2016). Posiblemente, si se experimentara la capacidad transformadora de una buena conversación, cambiaríamos de idea.

Cabe precisar que, al hablar de conversación en el Espíritu en este texto nos referimos tanto al método sinodal de la conversación —con las conocidas tres rondas, tal como se llevó adelante en las recientes sesiones en Roma y en las diócesis que lo implementaron—, como también a la conversación espiritual en sentido amplio. Esta última se entiende como diálogo de discernimiento, un coloquio o intercambio entre “dos o más reunidos en su Nombre” (Cf. Mt 18:20), que buscan la voluntad de Dios para sus vidas personales y comunitarias.

Reflexionar sobre este proceso lleva a pensar sobre las conversaciones en los diversos ámbitos eclesiales y seculares, así como en las causas de sus éxitos y fracasos. Tendemos a pensar que una conversación de este tipo debería ser sanadora; y en cuanto sirve al discernimiento espiritual, lo es. Sin embargo, podemos dar un paso más y plantearnos: ¿hasta qué punto ayudan a transformarnos? ¿Nos invitan a pensar y a aprender unos de otros? ¿Nos ayudan a sanar interiormente? Posiblemente podamos dar respuesta a estas preguntas abordando este tema en una doble dirección: reflexionando sobre la conversación como medio de esclarecimiento, aprendizaje y sanación tanto desde el punto de vista de las ciencias humanas y sociales, como de la tradición espiritual de la Iglesia. A continuación, desarrollaremos algunos de estos aspectos, conscientes de que no es posible abarcarlo todo.

### 3. Conversaciones sanadoras

Para ponernos en contexto, recordamos el libro de Sigman (2022) antes citado, que evidencia el poder de las palabras desde el enfoque neurocientífico. Mucho antes, Freud nos enseñó que hablar, sana. El padre del psicoanálisis desarrolló la idea de la sanación por la palabra en varios de sus textos,

siendo *Estudios sobre la histeria* (1895), escrito junto con Josef Breuer, el más conocido. En esta obra, los autores presentan el método catártico, según el cual la expresión verbal de los recuerdos y emociones reprimidas puede aliviar los síntomas neuróticos. Freud profundizó esta idea a lo largo de sus escritos, especialmente en *La interpretación de los sueños* (1900) y *Psicopatología de la vida cotidiana* (1901), en las que analiza cómo la verbalización de pensamientos inconscientes contribuye a la salud mental. Sin dudas, esta idea es la base del psicoanálisis, donde la “cura por la palabra” permite al paciente hacer consciente lo inconsciente y resolver conflictos internos. Incluso la adicción puede interpretarse como expresión de lo no dicho que se transforma en problema y patología<sup>1</sup>.

Hay abundante evidencia teórica sobre el tema, pero también está la experiencia personal y empírica. Todos recordamos, en nuestras historias de vida, palabras demoledoras y palabras que nos devolvieron la vida o la esperanza. Estas conversaciones, además, suelen ser inolvidables y muchas veces ejercen tanto fuertes condicionamientos como efectos sanadores a lo largo de la existencia.

#### 3.1. Las palabras sanadoras de Jesús

Ciertamente, las palabras de Jesús eran sanadoras, aunque a veces el lenguaje resultara duro o difícil para el interlocutor (Cf. Jn 6:60). Quienes se abrían con fe a su persona y mensaje —como el centurión de la cita que sirve como epígrafe a este texto y que usamos en la liturgia de la misa—, descubrían que su palabra era verdaderamente sanadora.

<sup>1</sup> Sobre este tema se puede consultar la obra de Berra, J. P. (2009) *Los 7 niveles de la comunicación*. Buenos Aires: San Benito

Elisa Estévez López (2018) se refiere a estos diálogos presentes en el Evangelio en los que Jesús cura por medio de la Palabra. Son diálogos que dan lugar al pedido y a la historia de las personas, en los que Jesús se acerca, escucha, establece comunión y recién entonces habla, dice las palabras que finalmente curan (pp. 216-219).

Quienes se dedican al estudio bíblico suelen enfatizar la importancia de no identificar de modo inmediato lo que está expresamente contenido en la Sagrada Escritura:

En el caso del NT, el mayor riesgo que se corre, si no se cuenta con este antecedente, es identificar erróneamente todos los diálogos de Jesús como conversaciones en el Espíritu orientadas a realizar una elección según la voluntad de Dios, cuando realmente no lo son (Schultz-Eleuterio, 2024, p. 68).

Lo recuerdo aquí porque es muy importante no hacerle decir al texto sagrado algo que no dice. El Evangelio tampoco utiliza el término “sanadoras” en estas conversaciones, pero las describe, y cuando las leemos podemos reconocerlas como tales. La conversación paradigmática es la del camino de Emaús (Lc 24:13-35), a la que muchas veces se hace referencia cuando se habla de conversación en el Espíritu.

Isidor Baumgartner, un referente en psicología pastoral, propone este pasaje como emblema de la pastoral salvífica y curativa. Jesús recorre el camino con sus discípulos hacia Emaús, en un relato con un simbolismo evidente que Lucas emplea para representar un itinerario interior (Mazzini, 2013, 2015). Baumgartner (1997) lo describe como un proceso o trabajo “kairológico”, interpretando en la perícopa de Emaús el método que Jesús utiliza, en el que reconoce cuatro pasos o etapas:

1. *Koinonía*: consiste en el arte de establecer comunión, de acercarse y acompañar. Es el primer paso del método propuesto por Baumgartner y, al mismo tiempo, la dimensión que atraviesa la totalidad del proceso. Según el autor, generar comunión no es solo la condición de posibilidad, sino también el fin último del consejo espiritual.
2. *Diakonía*: como servicio fundamental, consistente en la capacidad de “quedarse quieto en aquello que entristece”, es decir, de permanecer junto a quien sufre con una presencia atenta y solidaria (Baumgartner, 1997, p. 131).
3. *Martyria*: se refiere a la capacidad de iluminar las circunstancias de vida a partir de la Sagrada Escritura. La narración de la historia sagrada posee un carácter salvífico: esclarece, orienta y ayuda a comprender las propias crisis vitales. Estas pueden ser resignificadas gracias al relato bíblico, que ofrece una nueva comprensión de la experiencia. En este sentido, la pastoral curativa debe articular las historias de vida y las crisis expresadas en el diálogo con el mensaje de salvación de las Escrituras, reconociendo la estructura narrativa que fundamenta nuestra fe.
4. *Liturgia*: es especialmente significativa para los creyentes, en cuanto invita a redescubrir el lenguaje de los símbolos. Para ello, es necesario que los agentes pastorales comprendan y valoren su poder, así como su contenido pedagógico y liberador. Es importante descubrir los símbolos que tienen relevancia en la vida de quien se acerca a conversar, ya que todo el lenguaje humano y toda historia personal conllevan una profunda carga simbólica. Baumgartner subraya el “poder transformador y curativo de los símbolos litúrgicos, que claramente muestran

una correlación con los conflictos fundamentales humanos y responden a ellos” (Baumgartner, 1997, p. 138).

A la crisis que le plantean los discípulos de Emaús, el resucitado responde con su cercanía (*koinonía*), su servicio (*diakonía*), su testimonio (*martyria*) y su capacidad de celebrar (*liturgia*). El autor sostiene que la Iglesia necesita maestros capaces de guiar en este camino interior, simbolizado en Emaús, así como también diversos métodos que permitan el acompañamiento curativo a lo largo de dicho itinerario. A cada una de sus fases le corresponde, por tanto, un método de acompañamiento.

En otro nivel de lectura, los temas de la narración giran en torno a la cuestión fundamental de la pastoral: cómo acompañar a las personas que nos necesitan, conduciéndolas desde la ceguera y la tristeza hasta la experiencia curativa del encuentro con el Señor. La conclusión que establece Baumgartner es clara: para que se dé un auténtico consejo espiritual cristiano —o, en este contexto, una conversación sanadora—, según el itinerario de Emaús, este debe recorrer todas sus etapas: ha de ser comunal, diáconico-servicial, testimonial en su sentido amplio y profundo, y, finalmente, celebrativo, capaz de expresarse en la liturgia.

Luego del análisis del texto, Baumgartner coteja su concepto con la realidad y se pregunta si existen experiencias de consejo espiritual que puedan confirmar estos pasos “curativos” del camino de Emaús, es decir, si las personas verdaderamente se curan siguiendo la secuencia de *koinonía*, *diakonía*, *martyria* y *liturgia*. Y no solo confirma sus apreciaciones a la luz del estudio de casos (Baumgartner, 1997, pp. 127-145), sino que las enriquece, profundizando en la significación de

cada una de estas instancias de acompañamiento. En definitiva, encontrarse a sí mismo, reconocer a Dios y reintegrarse en la comunidad constituyen las metas últimas de una pastoral curativa<sup>2</sup>.

El diálogo entre Jesús y la mujer siro-fenicia (Mc 7:24-30) es otro ejemplo paradigmático de sanación por la palabra. Después de una primera actitud reticente, Jesús, conmovido por la súplica, se implica y concede lo que ella le solicita. La mujer es la primera en atravesar las barreras culturales; Jesús, por su parte, modifica su postura inicial. En ese encuentro se produce un verdadero proceso comunicativo: ambos se reconocen, dialogan, se entienden y generan un aprendizaje que, gracias al relato del evangelista, trasciende y llega hasta nosotros. En términos de Montaigne, han tenido una excelente conversación.

Todo diálogo pastoral, toda comunicación que anuncie el Evangelio, debería ser una conversación sanadora, es decir, una conversación en el Espíritu, al menos en el sentido de que debe ofrecer claridad interior, iluminar las circunstancias vitales e indicar el horizonte en el que podemos encontrarnos con el Señor.

### 3.2. Entonces, ¿qué es una conversación sanadora?

Anteriormente hemos mencionado a pensadores que se refieren al poder sanador de la conversación. Entendemos por sanación un proceso en el que recuperamos la integridad personal. Podemos decir que no son las enfermedades las que se curan, sino las

<sup>2</sup> En contraste, se pueden observar los efectos negativos de ciertas deformaciones religiosas en trabajos de divulgación como el de Stamateas (2010), donde se describe el reverso de una pastoral sanante, mostrando el poder patológico que pueden tener algunas prácticas religiosas.

personas quienes se sanan. Porque *sanar-se* implica atravesar un proceso de transformación interior que permite al sujeto empoderarse, afirmar su identidad y fortalecer su trama vincular, alcanzando como consecuencia un estado de bienestar subjetivo.

A grandes rasgos, una conversación sanadora es un intercambio orientado a afirmar a las personas, enriquecerlas, otorgarles autonomía y abrirles nuevos horizontes: una conversación transformadora en el sentido más positivo y genuino de la palabra.

En la antigüedad, no solo filósofos —como Platón y Aristóteles— recurrieron a la conversación como método de conocimiento y aprendizaje. Los maestros espirituales cristianos de los primeros siglos también concibieron la conversación como forma de esclarecimiento espiritual. Un caso paradigmático es el de Juan Casiano, monje nacido a mediados del siglo IV junto al mar Negro, discípulo de san Juan Crisóstomo, quien a los veinte años ingresó en un monasterio en Belén, fue ordenado presbítero en Roma en el 404 y, posteriormente, fundó dos monasterios en Marsella. Entre 420 y 428 escribió sus dos obras más conocidas: las *Instituciones cenobíticas* y las *Conferencias* o *Colaciones*. Casiano es considerado uno de los autores más influyentes de la antigüedad cristiana. Sus *Colaciones* son un conjunto de veinticuatro diálogos sobre temas espirituales, en los que intercambia ideas con quince maestros o figuras espirituales que posiblemente conoció en el desierto. Estas conversaciones son, en gran parte, retóricas o simbólicas. El interlocutor frecuente es Germán, su amigo y compañero en el desierto, aunque, en ocasiones, es el mismo Casiano. El número de conversaciones, veinticuatro —dos veces doce—, es simbólico y se distribuye en tres series (Casiano, 2023).

Las *Colaciones* describen el proceso interior del monje, considerando que el fin inmediato de la vida monástica es la pureza de corazón y el fin mediato, el Reino de los cielos. Los temas de estas conversaciones giran en torno a la consecución de ambos objetivos. Las *Colaciones* resultan novedosas como género literario, ya que en tiempos de Casiano había numerosas descripciones de la vida monástica, o instrucciones espirituales, pero ninguna con un formato conversacional, pese a que este era el modo más común de aprendizaje de los monjes: el contacto y el diálogo con un maestro espiritual.

A lo largo de la historia de la espiritualidad cristiana muchos otros maestros también recurrieron a la conversación como método mistagógico, pero aquí sería demasiado largo enumerarlos y describir las variantes de sus diálogos. Vamos a citar dos autores que abordan este tema contemporáneamente, provenientes de dos ámbitos distintos de la fe cristiana.

Hace cincuenta años, Francisco Jalics (1927-2021), sacerdote jesuita germano-húngaro y reconocido autor de textos espirituales, propuso la conversación como instrumento para la conducción de encuentros pastorales. Estudió filosofía en Bélgica y enseñó teología dogmática en Chile y Argentina hasta 1977. Centrándose en el desarrollo de la persona y adaptando el método de terapia por la conversación (*counseling*) de Carl Rogers (2011) a la conversación pastoral, Jalics destaca la escucha activa como medio para promover la autonomía y el crecimiento de los interlocutores. Afirma que a las personas solo les resultan útiles las respuestas que encuentran por sí mismas; por ello, es necesario fomentar la autonomía mediante una seguridad

auténtica y la confianza personal, facilitando una escucha empática<sup>3</sup>.

Las actitudes que favorecen que el otro se exprese y alcance autonomía incluyen aspectos tales como mantener una simetría moral (no sentirse superior); participar de la experiencia de la persona (ver el mundo desde su perspectiva); comunicarse con autenticidad y contar con madurez emocional suficiente para involucrarse en la experiencia del otro sin intentar manipularla. Por lo tanto, en este tipo de conversaciones es conveniente prescindir de los prejuicios o juicios, no interpretar lo que se nos confía, no indagar sobre lo que la persona no expresa, y no ofrecer consejos directos, sino más bien ayudar a que nuestro interlocutor pueda responder a las interrogantes o dudas que plantea. Una conversación así es un espacio que facilita al participante en el diálogo pastoral el descubrimiento de las propias respuestas y soluciones, las únicas que en definitiva le ofrecen sentido a su vida.

Andrew Miller, sacerdote ordenado de la Celtic-Rite Old Catholic Church, excapellán del Hospital de Kansas y comprometido con la pastoral de la salud, ha reflexionado también sobre la conversación pastoral. En su enfoque, los pastores —entendidos como agentes pastorales en sentido amplio, no solo ministros ordenados— no son quienes “curan” en el sentido médico, sino quienes “sanar”, en tanto ayudan a encontrar sentido y plenitud en las circunstancias por las que atraviesa la existencia de un ser humano. Los agentes pastorales acompañan a las personas en ese descubrimiento del sentido,

proceso que requiere respeto, cuidado y delicadeza, para no entorpecer la acción del Espíritu Santo (Miller, 2016).

Miller propone desarrollar esta conversación en cinco pasos, que están destinados a repetirse de forma indefinida: centrarse en la persona, escuchar su narrativa, aprender su lenguaje, ayudarla a hacer conexiones y ofrecerle *insights*. Una conversación sanadora solo puede desarrollarse, según el autor, en el marco de una vivencia espiritual sanante, es decir, en el contexto de una espiritualidad holística que integre las distintas dimensiones de la existencia humana<sup>4</sup>.

#### 4. Sanadores heridos

Al describir las conversaciones sanadoras, podría parecer que solo pueden llevarse a cabo por especialistas pastorales con extensa formación y una madurez psicológica y espiritual fuera del alcance común. Sin embargo, esto no es así; aunque, naturalmente, cuanta mayor formación y vida de oración tenga el agente pastoral, mayores serán los beneficios para su interlocutor.

La expresión “sanador herido” se ha popularizado en medios cristianos gracias al libro de Henri Nouwen (1971), que lleva ese título. La idea proviene de la mitología griega: Kirón, un centauro sabio, bondadoso y sanador, hijo de Cronos (Saturno) y Filira (una ninfa), era inmortal. Fue un gran maestro de la sanación que enseñó artes y ciencias a héroes como Aquiles, Jasón, Áyax el Grande, Asclepio, Aristeo y Acteón. Más allá de su labor como pedagogo, aliviaba el sufrimiento y daba

3 Estos conceptos pueden encontrarse especialmente en Jalics (1983) y Jalics (2022). La segunda obra es una reedición del mismo libro, a cargo de Pablo D’Ors. También en sus obras posteriores a la versión de 1983: *Ejercicios de contemplación. Introducción a la forma de vida contemplativa y a la invocación a Jesús* (1995) y *El acompañamiento espiritual en el Evangelio* (2014).

4 En relación con este tema, puede consultarse también el artículo de Mónica Ukaski (2025), en el que aborda el vínculo entre salud y espiritualidad en la obra de Anselm Grün.

fuerza espiritual a quienes enfrentaban la muerte. Su capacidad de curar surgió tras un incidente que le provocó una herida incurable: un día, accidentalmente, Hércules le atravesó una de sus patas traseras con la punta de una lanza envenenada; por ser inmortal, el centauro quedó condenado a un sufrimiento perpetuo, porque no podía recibir alivio ni curación, pero tampoco morir. Buscando remedio a su mal, descubrió el arte de curar a otros, aunque no pudiera curarse a sí mismo. Así, el sentido de su existencia se centró en sanar a los demás y hacerse cargo de su dolor. De este personaje (Quirón, Kirón o Chirón), deriva la palabra “cirujano”, que significa “el que cura con las manos las heridas de otro”.

Kirón constituye un símbolo, un arquetipo del sanador herido: es sanador, pero él mismo permanece herido, lo que representa una paradoja existencial que se refleja en toda persona comprometida con la sanación, tanto en quien busca aliviar su propio dolor como en quien ofrece curación. Esta figura se manifiesta en la relación terapéutica, donde el ayudante aplica el arte de curar más allá del método que emplee, involucrando todo su ser y empatizando con la herida del paciente, que a su vez activa su propia herida. De este modo, el vínculo personal adquiere una dimensión sanadora.

Un agente pastoral o un teólogo también puede considerarse un sanador herido: mientras anuncia el Evangelio y se despliega en el servicio a los hermanos, toma conciencia, vive y enfrenta sus propias heridas. Nouwen señala que el agente de pastoral que se reconoce a sí mismo como sanador herido puede crecer mientras ofrece su servicio a los demás, pero únicamente en la medida en que vive desde su interioridad y ofrece su hospitalidad cordial a los otros (Nouwen, 1971, pp. 108-116).

Atendamos a estas dos características. No se trata de acompañar los procesos de sanación de los hermanos desde la ignorancia de uno mismo, sino desde la conciencia despierta de las propias heridas, dándonos cuenta de que la herida del hermano al que acompañamos toca nuestra propia herida. Evidentemente, no es condición haber resuelto todas las dificultades, pero sí ser conscientes de ellas, de modo que no interfieran en el bien que deseamos ofrecer. Esto requiere un trabajo profundo de introspección y autoconocimiento, así como una vida de oración y de amistad con el Señor, que, además de facilitar la empatía y las condiciones de una buena conversación, genere sintonía con el Espíritu Santo. Cuanto mayor sea la capacidad de interioridad del sanador-herido, más eficaces y agudas serán sus intervenciones.

La *interioridad* es una de sus características y la *capacidad de ofrecer hospitalidad*, otro rasgo del sanador herido. Ser hospitalario implica recibir a las personas: físicamente, se refiere a la posibilidad de acoger a las personas en un lugar; espiritualmente, alude a la capacidad de escuchar y aceptar la comunicación que la persona desea o necesita compartir; significa hacerle un lugar en nuestra vida y en nuestra historia, ofreciéndole tiempo y atención.

En las conversaciones de acompañamiento y en los encuentros pastorales, a menudo surgen narraciones difíciles de escuchar: relatos disruptivos que cuestionan nuestra ética, nuestra visión de mundo, o que manifiestan un profundo sufrimiento. Escuchar en primera persona estas experiencias dolorosas, inevitablemente genera una carga emocional, y aunque sepamos establecer límites, hay un cierto contagio afectivo. “Quedarnos quietos en lo que entristece”, como dice Baumgartner, requiere

disponibilidad. Cuando somos capaces de recibir al otro, a la otra, tal como es, estamos ejerciendo hospitalidad espiritual.

## 5. Conversaciones sanadoras, conversaciones compasivas

Las conversaciones de Jesús eran conversaciones sanadoras porque eran conversaciones compasivas; no se entiende aquí la compasión como lástima, ni únicamente como una suerte de empatía universal, sino como un amor que sale al encuentro del dolor (Benito, 2024, p. 183). El dolor puede presentarse de manera aguda y crítica, pero también puede comprenderse como la vulnerabilidad inherente a la condición humana. Quien conduce una buena conversación, tal como la hemos descrito, descubre de algún modo su propia vulnerabilidad, así como sus límites y debilidades, que quedan expuestos al darse a conocer al otro. Desde la psicología, existe abundante evidencia sobre las bondades de la compasión como forma de relacionarse con las personas que permite una mejor comunicación, incluso una comunicación transformadora (Sigman, 2022; Neff, 2024).

En este marco, resulta oportuno recordar nuevamente las conversaciones que tenían esos grandes maestros y maestras que fueron los Padres y Madres del desierto. Estos hombres y mujeres de oración no tenían un método de acompañamiento estructurado, sino que recorrían su propio itinerario de encuentro con el Señor o, en sus propios términos, vivían su propio combate espiritual. El testimonio de este camino se expresaba en la transformación personal y en la paz que irradiaban, lo cual atraía muchos a buscarlos y acudir al desierto a consultarlos. Ellos solían responder con instrucciones concretas a las preguntas que se les formulaban. Muchas

personas iban a ellos en busca de un consejo inspirador para su camino, y solían pedirles: “Dime una palabra”. Algunas de sus intuiciones pueden ser muy esclarecedoras para nosotros en el presente.

En primer lugar, cabe señalar que los Padres y Madres del desierto son un ejemplo modélico de sanador herido, porque hablaban desde una experiencia profunda de reconciliación con sus propias sombras. Si tomamos la figura de Evagrio, su forma de trabajar con sus heridas y con los elementos desordenados de su vida se volvió un método que podía ser enseñado y aprendido, y que llegó hasta nuestros días: el método antirrético (Evagrio Póntico, 1976). Este consiste en oponer una palabra del Evangelio a la lucha o a la tentación que domina a la persona interiormente. Se trata de un camino espiritual muy profundo y desafiante, que supone un diálogo con las propias pasiones, experimentar la tentación, el dolor y la oscuridad y, desde allí, trabajar con la manifestación de la propia verdad. Lo notable en Evagrio y otros Padres y Madres del desierto es su actitud delicadamente misericordiosa frente a los límites y las miserias de quienes acudían a ellos. Podemos inferir que ese gran autoconocimiento interior los capacitaba para la comprensión delicada de las sombras de sus interlocutores.

De hecho, ellos mismos subrayan que quien es acompañado debe salir siempre reconfortado de la entrevista, lo cual no significa aprobar actitudes erradas, sino transmitir que, aun en las caídas y en el pecado, el interlocutor puede experimentar la misericordia de Dios a través de las palabras del maestro. La bondad los caracteriza, y en esa actitud de aceptación radical, unida a la plena atención en la escucha, sus acompañados logran descubrir la verdad de su corazón, discernir caminos vitales adecuados y encontrar respuestas acertadas a sus

interrogantes más profundas. Estas conversaciones son sanadoras, son compasivas y comprometen en un proceso de autoconocimiento que invita a crecer mientras se ayuda a otros, constituyendo verdaderas instancias de un aprendizaje profundo.

En síntesis, tenemos sólidos fundamentos teóricos y antecedentes en la espiritualidad cristiana para reconocer que una buena conversación es una herramienta pedagógica privilegiada para el desarrollo del espíritu humano. Desafortunadamente, ha sido escasamente explorada. Cultivar el arte de la conversación como herramienta de aprendizaje entraña una considerable inteligencia espiritual y una delicadeza interior que solo puede tener quien se ha comprometido seriamente con su propio proceso de conversión.

## Conclusión

Una conversación sanadora es, ante todo, compasiva. Cuando convergen estos dos elementos —compasión y sanación— podemos hablar de un diálogo transformador. “Una palabra tuya bastará para sanarme”: este acto de fe del centurión condensa la verdad central que hemos explorado, a saber, que la escucha, la palabra y la conversación poseen una fuerza sanadora. En la Sagrada Escritura encontramos que Dios, desde el Antiguo Testamento, sana por la Palabra (Sal 107:20); en los Padres y Madres del desierto, leemos conversaciones que sanan. Y en la reflexión contemporánea comprobamos que los diálogos apropiados son capaces de transformar a los interlocutores y que el diálogo espiritual restaura corazones y comunidades. Todas estas perspectivas confluyen en afirmar que la conversación “en el Espíritu” —es decir, hablar y escuchar movidos por el Espíritu del

Señor— es un instrumento privilegiado de la gracia sanadora de Dios.

Para la teología, este planteamiento abre horizontes tanto de investigación como de praxis: ¿cómo formar mejor en la escucha espiritual? ¿Cómo integrar la dimensión sanante en la predicación y la catequesis? ¿Cómo evaluar las experiencias de diálogo en el Espíritu —por ejemplo, en procesos sinodales— con el fin de potenciar sus frutos y corregir posibles desviaciones?

Pastoralmente, el desafío consiste en fomentar culturas eclesiales de auténtica sinodalidad, en las que cada parroquia y cada escuela sea ámbito de conversación espiritual permanente: en consejos, en grupos de oración, en el acompañamiento espiritual, en encuentros de catequesis, entre otras instancias. En estos espacios, el Espíritu Sanador puede seguir obrando milagros cotidianos: reconciliaciones, sentidos de vida redescubiertos, consuelo en la aflicción, conversiones de vida. En numerosas comunidades, especialmente en el contexto sinodal, la fe se ha enriquecido y profundizado gracias a la conversación en el Espíritu, lo cual indica que puede ser muy importante continuar por ese camino, tanto en la praxis pastoral como en la investigación teológica.

En un mundo fragmentado y sediento de empatía, la Iglesia está llamada a ser testigo de un diálogo diferente: un diálogo habitado por el Amor de Dios. La conversación en el Espíritu es, en definitiva, anticipación del diálogo eterno de comunión que es la vida trinitaria. Cuando los cristianos conversamos de este modo, hacemos presente la caridad de la Trinidad en medio de nosotros. Y ese amor trinitario es siempre sanador, porque “Dios enjugará toda lágrima” (Ap 21:4) y “cura los corazones destrozados

y venda sus heridas” (Sal 146:3). Cada vez que, dóciles al Espíritu, damos una palabra de vida al hermano, se cumple la misión de la Iglesia de prolongar la obra salvífica de Cristo. Que, como comunidad creyente,

sepamos repetir con fe humilde “Señor, no soy digno... pero tu palabra puede sanarme”, y sepamos también prestarnos nosotros mismos para que *esa* Palabra siga sanando al mundo.

## Referencias

- Baumgartner, I. (1997). *Psicología pastoral: Introducción a la praxis de la pastoral curativa*. Desclée de Brouwer.
- Benito, E. (2024). *El niño que se enfadó con la muerte: Claves para entender y acompañar en el viaje definitivo*. Harper Collins.
- Casiano, J. (2023). *Colaciones* (3.<sup>a</sup> ed.). Rialp.
- Estévez López, E. (2008). *Mediadoras de sanación. Encuentros entre Jesús y las mujeres: Una nueva mirada*. San Pablo-Comillas.
- Evagrio Pónico. (1976). Su vida, su obra, su doctrina. *Cuadernos Monásticos*, 11, 83-95.
- Freud, S. y Breuer, J. (2022). *Estudios sobre la histeria (1893-1895)*. Siglo XXI Editores.
- Freud, S. (2011). *Psicopatología de la vida cotidiana* [1900]. Alianza Editorial.
- Freud, S. (2013). *La interpretación de los sueños (Vol. 1)* [1901]. Alianza Editorial.
- Guerrero, J. A. y Martín López, Ó. (2023). *Conversación espiritual, discernimiento y sinodalidad*. Sal Terrae.
- Han, B.-C. (2016). *La sociedad del cansancio*. Herder.
- Jalics, F. (1983). *Aprendiendo a compartir la fe*. San Pablo.
- Jalics, F. (1995). *Ejercicios de contemplación: Introducción a la forma de vida contemplativa y a la invocación a Jesús*. Paulinas.
- Jalics, F. (2014). *El acompañamiento espiritual en el Evangelio*. Paulinas.
- Jalics, F. (2022). *Escuchar para ser*. Sígueme.
- Mazzini, M. (2013). El acompañamiento espiritual como práctica eclesial: Apuntes a partir del pensamiento de H.-J. Gagey, D. Tracy e I. Baumgartner. *Teología*, 11, 131-158.
- Mazzini, M. (2015). Teoría y praxis de una pastoral salvífica y curativa. *Theologica Xaveriana*, 179, 77-102.
- Miller, A. (2016). The spiral staircase: A narrative approach to pastoral conversation. *Journal of Pastoral Care & Counseling*, 70 (1), 26-33.
- Neff, K. (2024). *Sé amable contigo mismo: El arte de la compasión hacia uno mismo*. Paidós.
- Nouwen, H. J. M. (1971). *El sanador herido*. PPC.

- Rogers, C. (2011). *El proceso de convertirse en persona: Mi técnica terapéutica*. Paidós Ibérica.
- Schultz-Eleuterio Ruiz, M. J. (2024). Más allá del monólogo: Una exploración de la conversación espiritual en la Biblia en clave sinodal. En M. Mazzini y F. Soler (Eds.), *Teología de la conversación en el Espíritu: Una exploración interdisciplinar*. Ágape Libros.

# Conversaciones sobre economías, territorio y sostenibilidad según las enseñanzas papales

## Conversations about economies, territory and sustainability according to papal teachings

Dustin Tahisin Gómez Rodríguez   
dustin.tgr@gmail.com  
Universitaria Agustiniana

### RESUMEN

El artículo de reflexión analiza los diálogos entre la economía solidaria, la economía ecológica, el territorio y la sostenibilidad, tomando como referencia las enseñanzas de las encíclicas papales *Fratelli tutti* y *Laudato si'*. Plantea como tesis que la articulación de estos enfoques, en el contexto de dichas enseñanzas, proporciona un marco complejo para identificar y afrontar los desafíos económicos, ambientales y sociales del presente. Se subraya que estas perspectivas ofrecen alternativas que, además de visibilizar dichas problemáticas, promueven valores de solidaridad, equidad y cuidado del medioambiente.

**Palabras claves:** Economías en transición, ética, humanidades, medioambiente, sistema social

### ABSTRACT

*The reflection article presents an analysis of the dialogues between the solidarity economy, the ecological economy, the territory and sustainability, taking as reference the teachings of the papal encyclicals *Fratelli Tutti* and *Laudato Si'*. The thesis of the article is that the dialogues between the solidarity economy, the ecological economy, the territory and sustainability, in the context of the teachings of the papal encyclicals, provide a complex framework to identify and solve the economic, environmental and social challenges of the present. It highlights how these approaches offer alternatives to address the economic, social and environmental challenges of the present, promoting values of solidarity, equity and care for the environment.*

**Keywords:** transition economies, ethics, humanities, environment, social systems

## Introducción

En el contexto de los desafíos económicos, ambientales y sociales que enfrenta el mundo contemporáneo, surge la necesidad imperiosa de explorar y promover enfoques, marcos teóricos, metodologías y métodos alternativos a la ciencia normal que respondan tanto a la búsqueda de la justicia social como a la preservación del medioambiente, en aras a promover la vida en todas sus manifestaciones (Maldonado, 2018; 2017; 2014). En este sentido, los diálogos entre la economía solidaria, la economía ecológica, el territorio y la sostenibilidad emergen como un campo de estudio y acción que ofrece una visión integral para identificar estos retos (Pérez, 2018; Gómez et al., 2018; Osorio, 2017).

El objetivo general de este artículo es analizar los diálogos entre la economía solidaria, la economía ecológica, el territorio y la sostenibilidad, a la luz de las enseñanzas de las encíclicas *Fratelli tutti* y *Laudato si'*, del Papa Francisco. Se busca identificar los principios fundamentales y las prácticas esenciales de la economía solidaria y la economía ecológica, así como su relevancia para la gestión sostenible de los recursos naturales, el fortalecimiento de las comunidades locales y la promoción de la solidaridad y la justicia social. De igual modo, se analizarán los desafíos y las barreras que enfrenta la implementación de estos enfoques, junto con las oportunidades para superarlos y avanzar hacia un modelo económico y social más humano, inclusivo y en armonía con el medioambiente.

La tesis central es que los diálogos entre la economía solidaria, la economía ecológica, el territorio y la sostenibilidad, en el contexto de dichas enseñanzas papales, ofrecen un marco complejo

(Maldonado, 2016; 2007) que permite identificar los desafíos económicos, ambientales y sociales en el presente. La convergencia de enfoques abre la posibilidad de construir un mundo más justo, equitativo y sostenible, al promover la solidaridad, la cooperación, la participación democrática, el cuidado de la “casa común” y el empoderamiento de los actores sociales y los agentes económicos (Rendón y Gómez, 2022; Barbosa y Gómez, 2021; Silva, 2017). Asimismo, las enseñanzas contenidas en los documentos eclesiales pueden proporcionar un marco ético y espiritual que invite a reflexionar sobre la relación entre la economía, el medioambiente y la dignidad humana (Gómez y Barbosa, 2024; Troeltsch, 1983). En términos de biología evolutiva, la relación entre los animales humanos y los animales no humanos (Andrade, 2011).

Para desarrollar este objetivo, el artículo de reflexión se organiza en una introducción que presenta brevemente el contexto, el objetivo general y la tesis que da origen a este trabajo. Posteriormente, se desarrollan líneas argumentativas que estructuran la reflexión, comenzando con la economía solidaria: fundamentos y principios. Sigue la economía ecológica: un enfoque integral para la sostenibilidad; luego, el territorio y la territorialidad: la importancia del contexto local; finalmente, la sostenibilidad: integrando la dimensión social, económica y ambiental. Se concluye con unas breves ideas que sintetizan el ejercicio y las posibilidades de enriquecer la reflexión.

## Líneas argumentativas

### Economía solidaria: fundamentos y principios

La economía solidaria se fundamenta en valores de cooperación, equidad, transparencia y ayuda

mutua, orientados a la construcción de sociedades más justas y democráticas. Este enfoque económico se sustenta en la solidaridad entre individuos y comunidades, priorizando el bienestar colectivo sobre la acumulación de riqueza individual (Álvarez y López, 2018; Vásquez y Jiménez, 2012). Sus principios —servicio a la comunidad, promoción de la cultura ecológica, autonomía, autodeterminación y propiedad social— sitúan al ser humano en el centro, por encima de los intereses exclusivamente productivos (Gómez et al., 2023; Garzón et al., 2023).

Desde una perspectiva jurídica, en el marco estipulado por el Estado colombiano, la economía solidaria se define como un:

sistema socioeconómico, cultural y ambiental conformado por el conjunto de fuerzas sociales organizadas en formas asociativas identificadas por prácticas autogestionarias solidarias, democráticas y humanistas, sin ánimo de lucro para el desarrollo integral del ser humano como sujeto, actor y fin de la economía (artículo 2, Ley 454, de 1998).

Desde una óptica teológica, la economía solidaria encuentra eco en la enseñanza social de la Iglesia, que resalta la importancia de la solidaridad como principio fundamental para la construcción de una sociedad más justa y fraterna. En la encíclica *Fratelli tutti* (2020), el Papa Francisco enfatiza la necesidad de superar la indiferencia y trabajar juntos por un bien común más inclusivo. La economía solidaria ofrece un modelo alternativo que promueve la participación activa de las personas en la toma de decisiones económicas y en la redistribución de los beneficios, en consonancia con la visión del documento papal para una economía más justa y equitativa (Fratelli tutti; Laville et al., 2006).

En el capítulo 2 de *Fratelli tutti*, titulado “Un extraño en el camino”, se destaca la importancia de la solidaridad y la ayuda mutua entre las personas, independientemente de su origen o condición social. Del mismo modo, el capítulo 4, “Un corazón abierto al mundo”, se vincula de manera directa con los principios de la economía solidaria. Igualmente, en el capítulo 5, “Un plan para resucitar”, las propuestas del Papa convergen con dichos principios al promover la creación de políticas públicas que garanticen el acceso universal a la salud, la educación y otros servicios básicos, con el propósito de asegurar la igualdad de oportunidades y el bienestar de todos los miembros de la comunidad (FT; Guerra, 2014).

12. “Abrirse al mundo” es una expresión que hoy ha sido cooptada por la economía y las finanzas. Se refiere exclusivamente a la apertura a los intereses extranjeros o a la libertad de los poderes económicos para invertir sin trabas ni complicaciones en todos los países.

17. Cuidar el mundo que nos rodea y contiene es cuidarnos a nosotros mismos. Pero necesitamos constituirnos en un “nosotros” que habita la casa común.

33. El mundo avanzaba de manera implacable hacia una economía que, utilizando los avances tecnológicos, procuraba reducir los “costos humanos”, y algunos pretendían hacernos creer que bastaba la libertad de mercado para que todo estuviera asegurado.

69. La inclusión o la exclusión de la persona que sufre al costado del camino define todos los proyectos económicos, políticos, sociales y religiosos (Francisco, 2020).

En suma, *Fratelli tutti* ofrece una visión de la fraternidad universal y la solidaridad que se alinea

estrechamente con los principios y valores de la economía solidaria. A través de sus enseñanzas, la encíclica inspira a trabajar por una sociedad más justa, equitativa y solidaria, en la que se promueva el bienestar de todos sus miembros (Francisco, 2020; Pérez y Uribe, 2016).

### **Economía ecológica: Un enfoque complejo para la sostenibilidad fuerte**

La economía ecológica surge como respuesta a la crisis ambiental contemporánea, reconociendo la profunda interdependencia entre economía y naturaleza, concebidas como una unidad indivisible (Gómez et al., 2015; Passet, 1996). Las dicotomías establecidas desde tiempos antiguos, como las formuladas por Aristóteles y posteriormente exacerbadas por Descartes y la escuela neoclásica, han contribuido más a la destrucción de la vida que a su preservación (Hinkelammert y Mora 2008; Goergescu-Roegen, 1996). El nuevo enfoque económico valora y protege los recursos naturales, promoviendo lo que se denomina sostenibilidad fuerte (Rodríguez et al., 2021; Folke, 2006), según la cual el capital natural no puede ser reemplazado por el capital manufacturado. En consonancia con las ciencias de la sostenibilidad y de la complejidad, propone una visión que reconoce los límites planetarios y prioriza la promoción de la vida sobre la acumulación de riqueza material (Rosas, 2012; Clark y Dickson, 2003).

En *Laudato si'* (2015), el Papa Francisco ofrece una reflexión profunda sobre el cuidado del planeta, al que llama nuestra “casa común”, y sobre la conexión intrínseca entre la justicia social y la ecología. La encíclica resalta la urgencia de políticas que promuevan una distribución equitativa de los recursos y la preservación

del medioambiente (Gómez, 2024; Francisco, 2015). En este marco, la economía ecológica adquiere especial relevancia al proponer modelos económicos que integren la dimensión ambiental en la toma de decisiones económicas (Gómez, 2020; Kemp y Martens, 2007).

En particular, en el capítulo 1 de *Laudato si'*, titulado “Lo que le está pasando a nuestra casa”, se subraya cómo la explotación insostenible de los recursos naturales, impulsada por un modelo económico centrado en el crecimiento ilimitado y el consumismo (tanto de la economía ortodoxa como de la heterodoxa), ha conducido al deterioro del medioambiente. Esta crítica al modelo económico hegemónico refleja la preocupación central de la economía ecológica por la necesidad de integrar consideraciones ambientales en la toma de decisiones económicas (Rodríguez et al., 2024; 2025). En un mundo en el que los seres humanos y los no humanos coexisten en un planeta finito, los ciclos económicos deben subordinarse a los ciclos de la naturaleza, no al revés. De ahí que sea primordial priorizar la promoción de la vida sobre la rentabilidad a corto plazo, reconociendo que la naturaleza opera en escalas de tiempo mucho más amplias que las meramente humanas (Zarta, 2018; LS).

1. «Laudato si', mi' Signore» – «Alabado seas, mi Señor», cantaba san Francisco de Asís. En ese hermoso cántico nos recordaba que nuestra casa común es también como una hermana, con la cual compartimos la existencia, y como una madre bella que nos acoge entre sus brazos: Alabado seas, mi Señor, por la hermana nuestra madre tierra, la cual nos sustenta, y gobierna y produce diversos frutos con coloridas flores y hierba.

[...]

## Territorio y territorialidad: la importancia del contexto local

El territorio y la territorialidad desempeñan un papel fundamental tanto en la economía solidaria como en la economía ecológica, al proporcionar el contexto local en el cual se desarrollan las actividades económicas y ambientales (Gómez, 2022; Rendón y Gómez, 2020). El territorio se define como el espacio geográfico delimitado, muchas veces por el poder ejecutivo, y que se encuentra en constante evolución y transformación. Por su parte, la territorialidad hace referencia a la forma en que los habitantes de un territorio interactúan con él desde perspectivas subjetivas e intersubjetivas, lo que implica considerar el capital simbólico asociado (Dematteis y Governa, 2005; Echeverri, 2004).

La economía solidaria, en particular, se sustenta en la premisa de fortalecer los lazos sociales y económicos dentro de las comunidades locales, fomentando la autogestión y la colaboración entre sus miembros (Barbosa et al., 2021; Álvarez, 2016).

34. Pero mirando el mundo advertimos que este nivel de intervención humana, frecuentemente al servicio de las finanzas y del consumismo, hace que la tierra en que vivimos en realidad se vuelva menos rica y bella, cada vez más limitada y gris, mientras al mismo tiempo el desarrollo de la tecnología y de las ofertas de consumo sigue avanzando sin límite. De este modo, parece que pretendiéramos sustituir una belleza irremplazable e irrecuperable, por otra creada por nosotros (LS).

En este contexto, el territorio se configura como un espacio de resistencia y alternativa frente a las dinámicas económicas globales dominadas por el capitalismo (Gómez y Aguirre, 2023; Carrillo y

Robles, 2019). La economía solidaria se propone fortalecer los lazos comunitarios y promover la participación activa de las personas en la vida económica local (Rincón y Gómez, 2023; Vargas y Sánchez, 2020). Esto implica respaldar iniciativas como cooperativas, empresas sociales y mercados locales que fomenten la equidad, la justicia y la sostenibilidad en el ámbito territorial (Rodríguez et al., 2024; Kates et al., 2001).

Por su parte, la economía ecológica reconoce la vital importancia de los ecosistemas locales en la prestación de servicios ambientales y en la mitigación de los impactos del cambio climático (Martínez et al., 2024; Gómez, 2024b). La gestión sostenible de los recursos naturales y la promoción de prácticas agrícolas y forestales respetuosas del medioambiente son aspectos fundamentales para asegurar la sostenibilidad tanto a nivel local como global (Constanza y Daly, 1992; Kauffman, 1993).

36. El cuidado de los ecosistemas supone una mirada que vaya más allá de lo inmediato, porque cuando solo se busca un rédito económico rápido y fácil, a nadie le interesa realmente su preservación. Pero el costo de los daños que se ocasionan por el descuido egoísta es muchísimo más alto que el beneficio económico que se pueda obtener (LS).

## Sostenibilidad: Integrando la dimensión social, económica y ambiental

La sostenibilidad es un concepto transversal que caracteriza tanto la economía solidaria como la economía ecológica, ya que busca integrar las dimensiones social, económica y ambiental en la toma de decisiones (Aguilera et al., 2020; Rojas y Daly, 2019). Si se analiza desde la perspectiva de una sostenibilidad débil, simplemente se

aspira a mantener el *statu quo* sin una verdadera transformación (Pavone, 2012). Por el contrario, cuando se adopta la visión de una sostenibilidad fuerte, se enriquece la relación entre los ciclos de la economía y los ciclos de la naturaleza, promoviendo la autopoiesis y el equilibrio entre ambos sistemas (Luhmann, 1986; Maturana et al., 1979).

El objetivo es asegurar que las necesidades de las generaciones presentes se satisfagan sin comprometer la capacidad de las generaciones futuras para satisfacer las suyas, tal como se contempla en los Objetivos de Desarrollo Sostenible [ODS] (ONU, 2020; Rendón, 2007). Por su parte, en *Laudato si'* el Papa Francisco advierte:

56. Mientras tanto, los poderes económicos continúan justificando el actual sistema mundial, donde priman una especulación y una búsqueda de la renta financiera que tienden a ignorar todo contexto y los efectos sobre la dignidad humana y el medioambiente.

109. En algunos círculos se sostiene que la economía actual y la tecnología resolverán todos los problemas ambientales, del mismo modo que se afirma, con lenguajes no académicos, que los problemas del hambre y la miseria en el mundo simplemente se resolverán con el crecimiento del mercado (LS).

Desde una perspectiva teológica, la sostenibilidad encuentra respaldo en la visión de la creación como un don de Dios que debe ser cuidado y protegido para las generaciones futuras. Tanto en *Laudato si'* como en *Fratelli tutti*, el Papa Francisco subraya la importancia de una conversión ecológica que transforme las actitudes humanas hacia la naturaleza y hacia los demás, reconociendo la interdependencia entre todas las formas de vida en la Tierra (Gómez et al., 2021; LS).

189. La política no debe someterse a la economía y esta no debe someterse a los dictámenes y al paradigma eficientista de la tecnocracia. Hoy, pensando en el bien común, necesitamos imperiosamente que la política y la economía, en diálogo, se coloquen decididamente al servicio de la vida, especialmente de la vida humana (LS).

17. Cuidar el mundo que nos rodea y contiene es cuidarnos a nosotros mismos. Pero necesitamos constituirnos en un “nosotros” que habita la casa común (FT).

86. A veces me asombra que, con semejantes motivaciones, a la Iglesia le haya llevado tanto tiempo condenar contundentemente la esclavitud y diversas formas de violencia. Hoy, con el desarrollo de la espiritualidad y de la teología, no tenemos excusas (FT).

La economía solidaria y la economía ecológica ofrecen enfoques complementarios para identificar y solucionar los desafíos económicos y ambientales del presente (Gliessman, 2017; 2002; Birch, 2006). La economía solidaria promueve la justicia social y la participación democrática en la vida económica, mientras que la economía ecológica busca garantizar la sostenibilidad fuerte tanto en nuestras actividades económicas como en las ambientales (Garzón et al., 2022; Gómez et al., 2021).

## Conclusiones

Los diálogos entre la economía solidaria, la economía ecológica, el territorio y la sostenibilidad proporcionan un marco complejo para identificar y proponer soluciones a los desafíos económicos y ambientales de la actualidad. Las enseñanzas de las encíclicas papales citadas ofrecen una orientación ética y espiritual para construir un mundo más justo,

equitativo y sostenible. Sin embargo, aún persisten numerosos desafíos para la implementación de estos enfoques, entre ellos la resistencia de los intereses económicos establecidos, la ausencia de políticas públicas adecuadas y la necesidad de un cambio cultural profundo que fomente mayor solidaridad y armonía con la naturaleza, reconociendo que los seres humanos somos seres biopsicosociales.

Para superar estos desafíos, es fundamental promover la colaboración entre los distintos actores sociales y agentes económicos, incluidos los gobiernos, las empresas, las organizaciones de la sociedad civil y las comunidades locales. De igual modo, se requiere una mayor conciencia

y educación sobre la interdependencia entre economía, medioambiente y sociedad, junto con políticas públicas que fomenten la economía solidaria, la economía ecológica y la sostenibilidad en los niveles local, nacional e internacional.

En última instancia, la construcción de un mundo más justo, equitativo y sostenible requerirá un compromiso colectivo para transformar las estructuras económicas y sociales en armonía con los valores de solidaridad, justicia y respeto por la creación. *Laudato si'* y *Fratelli tutti* son dos documentos del magisterio del Papa Francisco que ofrecen una guía valiosa en este camino hacia un futuro más esperanzador y fraterno para toda la humanidad y los seres que habitan el planeta Tierra.

## Referencias bibliográficas

- Aguilera, M., Rincón, M. y Gómez, D. (2020). Bioeconomía, una alternativa de investigación en administración y afines. En M. Aguilera-Prado y M. Rincón-Moreno (Eds.). *Temas y métodos de investigación en negocios, administración, mercadeo y contaduría* (pp. 193-218). Editorial Uniagustiniana. <https://doi.org/10.28970/9789585498426.06>
- Álvarez, J. y López, M. (Comps.). (2018). *Apuntes para el fomento de la asociatividad solidaria y el logro de los Objetivos de Desarrollo Sostenible*. Unidad Administrativa Especial de Organizaciones Solidarias (UAEOS); Centro de Investigación, Documentación e Información de la Economía Social, Pública y Cooperativa (CIRIEC).
- Álvarez, J. (2016). *Articulación de políticas públicas dirigidas a las cooperativas. Propuestas para el caso colombiano en el marco de la convivencia pacífica y la internacionalización* [tesis de doctorado, Universidade de Lisboa]. Repositorio Institucional da Universidade de Lisboa.
- Andrade, E. (2011). *La ontogenia del pensamiento evolutivo*. Editorial Universidad Nacional de Colombia.
- Barbosa, E. y Gómez, D. (2021, 19 de abril). Economía solidaria y construcción de paz. *Revista Sur*. <https://www.sur.org.co/economia-solidaria-y-construccion-de-paz/>
- Barbosa, E., Rojas, J. y Gómez, D. (2021). Prueba piloto del Plan Nacional de Fomento de la Economía Solidaria y Cooperativa Rural - PLANFES. Estudio del caso del municipio de San Antero, Córdoba, Colombia. *Otra Economía, Revista Latinoamericana de Economía Social y Solidaria*, 14(25), 77-94. <https://revistaotraeconomia.org/index.php/otraeconomia/article/view/14924>

- Birch, K. (2006). The Neoliberal Underpinnings of the Bioeconomy: The Ideological Discourses and Practices of Economic Competitiveness. *Life Sciences Society and Policy*, 2(3), 1.
- Carrillo, S. y Robles, A. (2019). *Diagnóstico Fortalecimiento del tejido organizacional en la comunidad La Rambla, Sarapiquí. Heredia, Costa Rica*. Escuela de Planificación y Promoción Social, Universidad Nacional.
- Clark, W. y Dickson, N., (2003). Sustainability science: The emerging research program. *PNAS*, 100(14): 8059-8061. <https://doi.org/10.1073/pnas.1231333100>
- Constanza, R. y Daly, H. (1992). Natural Capital and Sustainable Development. *Conservation Biology*, 6(1), 37-46. <https://www.jstor.org/stable/2385849>
- Dematteis, G. y Governa, F. (2005). Territorio y territorialidad en el desarrollo local. La contribución del modelo slot. *Boletín de la A.G.E.*, (39), 31-58. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1161234>
- Echeverri, J. (2004). Territorio como cuerpo y territorio como naturaleza: ¿Diálogo intercultural? En A. Surrallés y P. García (Eds.), *Tierra adentro: Territorio indígena percepción del entorno*. (pp. 259-276). IWGIA.
- Folke, C., (2006). Resilience: the emergence of a perspective for social-ecological systems. *Global Environ Chang*, 16(3): 253-267. <https://doi.org/10.1016/j.gloenvcha.2006.04.002>
- Francisco. (2015). *Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado de la casa común*. [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Francisco. (2020). *Carta encíclica Fratelli tutti sobre la fraternidad y la amistad social*. [http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](http://w2.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Garzón, B., Barbosa, E. y Gómez, D. (2022). Política pública en la pandemia desde la economía solidaria: Circuitos cortos de comercialización-C.C.C. en Colombia (2020-2021). *Apuntes de Economía y Sociedad*, 3(1), 25-36. <https://doi.org/10.5377/aes.v3i1.14287>
- Garzón, B., Barbosa, E. y Gómez, D. (2023). Las organizaciones comunales como gestoras de reactivación económica: Mercados campesinos solidarios en el municipio El Playón, Santander. *CIRIEC Colombia*, (1), 245-257.
- Gliessman, S. (2002). *Agroecología. Procesos ecológicos en agricultura sostenible*. CATIE.
- Gliessman, S. (2017). Agroecología para la seguridad alimentaria y nutrición. En *Actas del Simposio Internacional de la FAO*. <http://www.fao.org/3/a-i4729s.pdf>
- Goergescu-Roegen, N. (1996). *La ley de la entropía y el proceso económico*. Fundación Argenteria.
- Gómez, D. (2020). Sostenibilidad: Apuntes sobre sostenibilidad fuerte y débil, capital manufacturado y natural. *Inclusión y Desarrollo*, 8(1), 131-143. <https://doi.org/10.26620/uniminuto.inclusion.8.1.2021.131-143>

- Gómez, D. (2022). *Metabolismo social de la agroindustria de la palma de aceite en el territorio de Aracataca, Magdalena, Colombia (1965-2018)* [tesis doctoral, Universidad de La Salle]. Repositorio Institucional de la Universidad de La Salle. [https://ciencia.lasalle.edu.co/doct\\_agrociencias/14](https://ciencia.lasalle.edu.co/doct_agrociencias/14)
- Gómez, D. (2024). Diálogos entre agrociencias y economía solidaria: Perspectivas para un desarrollo rural sostenible. *GIZAEOA, Revista Vasca de Economía Social*, 21, 9-29. <https://doi.org/10.1387/gizaekoa.26249>
- Gómez, D. (2024b). Solidarity Economy and Public Health for Sustainable Development and Community Well-Being. *Cooperativismo & Desarrollo*, 32(128), 1-15. doi: <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2024.01.02>
- Gómez, D. y Aguirre, M. (2023). Seguridad alimentaria y desarrollo rural en 5 municipios del departamento del Caquetá, Colombia. Periodo 2018-2022. *Población y Desarrollo*, 29(57), 75-93. <https://doi.org/10.18004/padece/2076-054x/2023.029.57.075>
- Gómez, D., Aldana, K. y Rodríguez, R. (2021). Antropologías del desarrollo, enfoques alternativos y posdesarrollo. Breve revisión de conceptos y apuntes críticos. *Población y Desarrollo*, 27(52), 108-122.
- Gómez, D., Ariza, E. y Velasco, N. (2018). *Diálogos entre la economía ecológica y la bioeconomía*. Editorial Universidad de San Buenaventura.
- Gómez, D. y Barbosa, E. (2024). Diálogos entre la economía solidaria y las nuevas ruralidades: Estrategias para el desarrollo sostenible. *Cultura Científica*, (21). <https://doi.org/10.38017/1657463X.835>
- Gómez, D., Barbosa, E. y Laverde, M. (2021). Los circuitos cortos de comercialización y la democracia directa en los territorios. Apuntes desde la economía solidaria. *Inclusión y Desarrollo*, 9(1), 3-12. <https://revistas.uniminuto.edu/index.php/IYD/article/view/2918>
- Gómez, D., Barbosa, E. y Téllez, C. (2023). Política pública en Colombia: La innovación social como estrategia de la economía solidaria (2018-2022). En *Innovación social y pública. Experiencias y aproximaciones a la complejidad contemporánea*. Editorial Universidad de Chile.
- Gómez, D., Rincón, M. y Ibagón, J. (2015). Breve análisis desde la bioeconomía y biodesarrollo de la carta encíclica *Laudato si'* del Papa Francisco sobre el cuidado de la casa común. *Criterios*, 8(2), 133-153. <https://doi.org/10.21500/20115733.2206>
- Guerra, P. (2014). *Socioeconomía de la solidaridad. Una teoría para dar cuenta de las experiencias sociales y económicas alternativas* (2.<sup>a</sup> ed.). Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia.
- Hinkelammert, F. y Mora, H. (2008). *Hacia una economía para la vida. Preludio para una reconstrucción de la economía*. Editorial Tecnológica de Costa Rica.
- Kates, R., Clark, W., Corell, R., Hall, M. et al. (2001). Sustainability science. *Science*, 292 (5517), 641-642. <https://doi.org/10.1126/science.1059386>

- Kemp, R. y Martens, P., (2007). Sustainable development: How to manage something that is subjective and never can be achieved? *Sustain Sci Pract Policy*, 3(2), 5-14. <https://doi.org/10.1080/15487733.2007.11907997>
- Kauffman, S. A. (1993). *The origins of order: Self organization and selection in evolution*: Oxford University Press.
- Laville, J., Levesque, B. y Mendell, M. (2006). *The Social Economy. Diverse approaches and practices in Europe and Canada*. Bibliothèque et Archives Canada.
- Luhmann, N. (1986). The Autopoiesis of Social Systems. *Sociocybernetic Paradoxes*, 172-192.
- Maldonado, C. (2014). Biodesarrollo y complejidad. Propuesta de un modelo teórico. En M. Eschenhagen, *Alternativas al desarrollo* (pp. 71-94). UR-PUB.
- Maldonado, C. (2017). La extraña idea del desarrollo. Genealogía de un concepto. *Pensamiento Americano*, 10(18), 144-160. <http://dx.doi.org/10.21803%2Fpenamer.10.18.392>
- Maldonado, C. (2018). Bioeconomía, biodesarrollo y civilización. Un mapa de problemas y soluciones. En *Epistemologías del Sur para germinar alternativas al desarrollo. Debate entre Enrique Leff, Carlos Maldonado y Horacio Machado* (57-81). Editorial Universidad del Rosario.
- Maldonado, E. (2007). *Complejidad: Ciencia, pensamiento y aplicación*. Universidad Externado de Colombia.
- Maldonado, E. (2016). *Complejidad de las ciencias sociales. Y de otras ciencias disciplinas*. Ediciones Desde Abajo.
- Martínez, C., Gómez, D., Barbosa, E. y Avellaneda, Z. (2024). Tendencias emergentes: Diálogos entre la sostenibilidad ambiental en la gestión de proyectos de innovación social para un futuro sostenible. *Ciencia y Sociedad*, 49(2), 77-87. <https://revistas.intec.edu.do/index.php/ciso/article/view/3034/3679>
- Maturana, H., Guilloff, G. y Varela, F. (1979). Autopoiesis: Reproduction, Heredity and Evolution. Paper Presented at the *Autopoiesis, Dissipative Structures and Spontaneous Social Orders, AAAS Selected Symposium 55* (AAAS National Annual Meeting), Houston TX.
- ONU, (2020). *The Sustainable Development Goals Report 2020*. ONU. <https://unstats.un.org/sdgs/report/2020/The-Sustainable-Development-Goals-Report-2020.pdf>
- Osorio, M. (2017). *Modos de vida vivibles: Economía(s) solidaria(s) y sostenibilidad de la vida*. Universidad Autónoma de Barcelona.
- Passet, R. (1996). *Principios de bioeconomía*. Fundación Argentaria.
- Pavone, V. (2012). Ciencia, neoliberalismo y bioeconomía. *Revista Iberoamericana de Ciencia, Tecnología y Sociedad*, 145-161. <https://www.redalyc.org/pdf/924/92424169013.pdf>
- Pérez, G. (2018). Territorio amazónico peruano: Un debate teórico sobre los conceptos de territorio, des - re - territorialización y colegialidad. *Revista Huellas*, 22(1), Instituto de Geografía, EdUNL Pam: Santa Rosa. <http://cerac.unlpam.edu.ar/index.php/huellas>

- Pérez, N. y Uribe, V. (2016). Reflexiones para conceptualizar territorio solidario. *Revista ÁGORA. usb*, 16(2), 533-546
- Rendón, J. (2007). El desarrollo humano sostenible: ¿Un concepto para las transformaciones? *Revista Equidad y Desarrollo*, (7), 111-129. <https://doi.org/10.19052/ed.331>
- Rendón J. y Gómez, D. (2020). Circuitos cortos y verdes. Alimentos si hay. *Revista Sur*. <https://www.sur.org.co/circuitos-cortos-y-verdes-alimentos-si-hay/>
- Rendón, J. y Gómez, D. (2022). Paisaje, territorio y agroindustria. El caso de la palma de aceite en Aracataca Magdalena Colombia. En *Las Agrociencias en la Dimensión de Paisajes Sostenibles* (Cuadernos de Seminario, Vol. 13). Ediciones Unisalle.
- Rincón, H. y Gómez, D. (2023). Cambio y aprendizaje organizacional, revisión documental. *Revista CIES*, 14(2), 27-49. <http://revista.escolme.edu.co/index.php/cies/article/view/464>
- Rodríguez, D. (2024). Perfil metabólico del “Guineo Paso”, Aracataca, Magdalena, Colombia. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 18(10), e08748. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v18n10-290>
- Rodríguez, D. (2025). Rescatando y socializando saberes ancestrales: El “Guineo Paso” en Aracataca y Ciénaga, Magdalena, Colombia. *Revista de Gestão Social e Ambiental*, 19(4), e011965. <https://doi.org/10.24857/rgsa.v19n4-073>
- Rodríguez, D., Laverde, M. y Pérez, E. (2021). Short Commercialization Circuits in Local Supply Chains: Economic Revival in the Pandemic. *South Asian Journal of Social Studies and Economics*, 12(2), 1-10. <https://doi.org/10.9734/sajsse/2021/v12i230299>
- Rodríguez, D., Páez, Á., Román, D. y Rodríguez, E. (2024). Participación ciudadana, gobernanza democrática y derecho al desarrollo: Una revisión sistemática. *Telos: Revista de Estudios Interdisciplinarios en Ciencias Sociales*, 26(1), 198-214. <https://doi.org/10.36390/telos261.13>
- Rojas, I. y Daly, C. (2019). Gestión participativa de capacidades para fomentar la producción agrícola ecoamigable en la comunidad escolar de Golfito en Cureña de Sarapiquí. En N. Sánchez y M. Flores (Comp.), *Sistematización de experiencias: Desde el enfoque de gestión de capacidades* (pp. 97-112).
- Silva, A. (2017). *Factores que explican el éxito de organizaciones de economía solidaria constituidas durante el proceso de los diálogos de paz en Colombia: Hallazgos de emprendimiento en el sector cooperativo* [tesis doctoral, Universitat de València]. Repositorio Institucional de la Universitat de València.
- Troeltsch, E. (1983). *El protestantismo y el mundo moderno*. Fondo de Cultura Económica.
- Vargas, A. y Sánchez, C. (2020). Análisis de evolución de la asistencia técnica y el fomento de cooperativas rurales en Colombia. *Cooperativismo & Desarrollo*, 27(116), 1-22. <https://doi.org/10.16925/2382-4220.2020.01.03>
- Vásquez, L. y Jiménez, J. (2012). *Economía solidaria: Patrimonio cultural de los pueblos*. Editorial Universidad Nacional (EUNA).

Zarta, P. (2018). La sustentabilidad o sostenibilidad: Un concepto poderoso para la humanidad. *Tabula Rasa*, (28), 409-423. <https://doi.org/10.25058/20112742.n28.18>

# Educación religiosa como umbral litúrgico: Pedagogía del Misterio

## Religious Education as a Liturgical Threshold: Pedagogy of Mystery

Angela Alarcón-Alvear   
lalarcon@ucsc.cl

Francisco Novoa-Rojas   
fnovoa@ucsc.cl  
Universidad Católica de la Santísima Concepción

### RESUMEN

Este artículo propone comprender la educación religiosa como un umbral litúrgico desde la fenomenología, a partir de las propuestas de Jean-Yves Lacoste y Jean-Luc Marion. En lugar de reducir la enseñanza de la fe a un modelo doctrinal o meramente experiencial, se plantea una pedagogía del Misterio que articula símbolos, comunidad y temporalidad como mediaciones formativas. Se argumenta que la familia, la catequesis y la escuela pueden configurarse como espacios mistagógicos en los cuales la fe se hospeda como don que transforma la existencia. En este sentido, la educación religiosa se presenta como un itinerario integral capaz de cultivar la disponibilidad, la hospitalidad y el asombro. Asimismo, se exponen implicancias concretas para educadores, catequistas y familias, ofreciendo criterios para enfrentar los desafíos de la secularización y del pluralismo contemporáneo.

**Palabras clave:** educación religiosa, fenomenología, liturgia, pedagogía del misterio, donación

### ABSTRACT

*This article proposes to understand religious education as a liturgical threshold from the perspective of phenomenology, based on the proposals of Jean-Yves Lacoste and Jean-Luc Marion. Instead of reducing faith education to a doctrinal or merely experiential model, it puts forward a pedagogy of mystery that integrates symbols, community, and temporality as formative mediations. It argues that family, catechesis, and school can be configured as mystagogical spaces, where faith is welcomed as a gift that transforms existence. In this sense, religious education is presented as an integral itinerary capable of cultivating availability, hospitality, and wonder. Furthermore, concrete implications are highlighted for educators, catechists, and families, offering criteria to address the challenges of secularization and contemporary pluralism.*

**Keywords:** religious education, phenomenology, liturgy, pedagogy of mystery, donation

## 1. Introducción

Hablar de educación religiosa (ER) en el horizonte contemporáneo exige reconocer, ante todo, la amplitud de sus mediaciones. La ER se despliega en tres ámbitos fundamentales: la familia, la catequesis y la escuela. Cada uno de ellos contribuye, con lenguajes y ritmos propios, a la transmisión de la fe y a la configuración de proyectos vitales capaces de integrar interioridad, trascendencia y compromiso comunitario. En la familia, como iglesia doméstica, el Misterio se hospeda en gestos mínimos de bendición, perdón y memoria agradecida; en la catequesis, la fe se inicia y madura en la experiencia ritual y celebrativa; en la escuela, la tradición cristiana dialoga con la cultura y ofrece claves de sentido para la vida personal y social (Congregación para la Educación Católica, 2013). Comprender esta triple amplitud permite evitar la reducción de la ER a mera instrucción doctrinal o a simple animación afectiva, pues su auténtico alcance consiste en introducir en el Misterio y acompañar existencias abiertas al don.

El riesgo está precisamente ahí: oscilar entre dos polos sin lograr integrarlos. Por un lado, un modelo doctrinal que garantiza continuidad con la tradición, pero que a menudo desvincula la fe de la vida concreta. Por otro, un modelo experiencial que exalta la autenticidad subjetiva y la inmediatez vivencial, rescatando la dimensión existencial, pero arriesgando derivar en un intimismo sin densidad teológica ni comunitaria. Ochoa et al. (2021) muestran que la pedagogía experiencial en la catequesis puede revitalizar la transmisión de la fe al vincularla con la vida cotidiana, aunque advierten que, si no se articula con la comunidad eclesial, corre el riesgo de diluirse en prácticas fragmentadas sin arraigo. Esta tensión doctrinal-

experiencial también se refleja a nivel estructural en América Latina, donde coexisten modelos de educación religiosa escolar que van desde lo confesional exclusivo hasta perspectivas más interculturales y no confesionales. Como señala Martínez (2022), este abanico de modelos evidencia la dificultad de equilibrar fidelidad a la tradición y apertura al pluralismo, lo que en ocasiones reduce la educación religiosa a una disputa entre la ortodoxia doctrinal y la neutralidad laica. Así, el péndulo entre claridad conceptual y espontaneidad afectiva se reproduce en distintos ámbitos, dejando como saldo una fe percibida más como objeto de control —cognitivo o emocional— que como don que excede toda apropiación. La secularización fragmenta los regímenes de creencia, el pluralismo religioso obliga a dialogar sin diluirse, y las nuevas generaciones se encuentran, con frecuencia, ante un lenguaje religioso desconectado de sus búsquedas de sentido (Martínez, 2025; Muenya y Fernández, 2024). En este contexto emergen dos tentaciones reductoras: justificar la educación religiosa solo por su utilidad cívica o refugiarse exclusivamente en la transmisión de contenidos. Ambos caminos clausuran la posibilidad de experimentar la fe como acontecimiento transformador.

Para superar este posible dilema, proponemos releer la ER a la luz de la fenomenología acontecimental<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Como plantea Roggero (2024, pp. 1-2): La expresión “fenomenología acontecimental” busca dar cuenta del cambio de estatus en la noción de fenómeno —como bien señalan Hans-Dieter Gondek y László Tengelyi, siguiendo lo propuesto con anterioridad por Jean-Luc Marion y por Carla Canullo— ocurrido en el ámbito de la fenomenología francesa de los últimos cincuenta años. Esta transformación comienza con las elaboraciones en torno al fenómeno del “símbolo” en Paul Ricoeur, del “sentido espontáneo” y de lo “invisible” en Maurice Merleau-Ponty, del “rostro” en Emmanuel Levinas y de la “afectividad” en Michel Henry. Pero incluso antes también, con la obra de Martin Heidegger y su propuesta de una “fenomenología de lo inaparente”, con la tematización del *Ereignis* como “lo más inaparente de lo

Jean-Luc Marion describe el fenómeno saturado como un aparecer que desborda la constitución subjetiva y que, por tanto, solo puede acogerse como don (Marion, 2010b). Jean-Yves Lacoste, por su parte, interpreta la liturgia como un régimen de aparición que suspende la lógica utilitaria y sitúa al sujeto *ante Dios (coram Deo)*, en un *no lugar* donde la existencia se abre a lo eterno (Lacoste, 2010). Ambas intuiciones coinciden en llevar la ER hacia una pedagogía de la acogida que se abre a lo que llamaremos pedagogía del Misterio. No se trata de poseer el fenómeno religioso, sino de dejarse transformar por él. Así, la fe ya no se transmite como objeto ni se reduce a emoción, sino que se reconoce como don acontecimental que interpela y constituye. En clave educativa, esta perspectiva abre la posibilidad de comprender la enseñanza religiosa —en la familia, las comunidades eclesiales y la escuela— como un auténtico umbral litúrgico, un espacio liminar en el que lo humano se expone al Misterio sin pretensión de clausura.

La hipótesis que orienta este trabajo es clara: una ER concebida como umbral litúrgico constituye una de las vías más adecuadas para responder a las condiciones actuales de la fe. No se trata de una mera actualización metodológica, sino de una transformación hermenéutica de la gramática pedagógica. Este cambio supone pasar del binomio doctrinalismo-experiencialismo a la hospitalidad y el cuidado; del énfasis en estándares de rendimiento a la acogida de lo gratuito; de la cronología utilitaria (*chronos*) a la temporalidad cualitativa del don (*kairós*). En este horizonte, la familia, la catequesis

y la escuela se reconfiguran como espacios de hospitalidad simbólica en los que el Misterio se habita en gestos, ritos, silencios y comunidades que educan en la disposición al don.

El artículo se desarrollará, por tanto, en tres movimientos. Primero, se profundizará en la fenomenología del umbral a partir de las contribuciones de Lacoste y Marion, mostrando cómo categorías como *no lugar*, *fenómeno saturado* y *donación* ofrecen claves decisivas para comprender la experiencia de la fe. En segundo lugar, se propondrá una arquitectura del umbral que articule dimensiones simbólicas, comunitarias y temporales de la práctica pedagógica, integrando aportes sobre inteligencia espiritual (Torralba, 2010; Gómez Villalba, 2014). Metodológicamente, este trabajo se presenta como un ensayo teórico-hermenéutico que adopta una aproximación fenomenológica. Se apoya en la obra de Lacoste y Marion para interpretar la ER como un umbral litúrgico, y busca articular esta clave conceptual con implicancias prácticas para los contextos de familia, catequesis y escuela.

## 2. Fenomenología del umbral

### 2.1. Lacoste: Liturgia como no lugar y presente oculto

Jean-Yves Lacoste es una de las voces más originales dentro de la fenomenología francesa. Su reflexión no pretende hacer teología desde la filosofía ni filosofía desde la teología, sino abrir un horizonte común en el que la fenomenología pueda describir la aparición de lo divino sin renunciar a su método, y la teología pueda decir la fe sin reducirla a categorías conceptuales. Como él mismo afirma, la liturgia no es una experiencia entre otras, sino la condición que interrumpe la familiaridad del mundo y nos

---

inaparente” y con la del propio Edmund Husserl, cuando refiere al “protoaecer” [*Urgeschehen*] de la subjetividad trascendental” o cuando incluye en la categoría de fenómeno a “todo tipo de sentimiento, deseo y querer con su comportamiento inmanente”.

sitúa *ante Dios* (Lacoste, 2010, p. 136). Desde esta perspectiva, Lacoste entiende la liturgia como un espacio fundamental de revelación, no porque explique a Dios, sino porque lo hace aparecer en un régimen distinto al de la experiencia ordinaria. En la liturgia, lo humano se experimenta *coram Deo*, en un modo de estar ante Dios que transforma radicalmente la relación del sujeto consigo mismo, con los demás y con el mundo.

Uno de los conceptos más sugestivos que Lacoste introduce es el de *no lugar* (Lacoste, 2010, §22). A diferencia del espacio mundano en el que la existencia se despliega en continuidad con lo útil, lo funcional o lo apropiable, el espacio litúrgico suspende esas coordenadas para situar al creyente en una apertura despojada, donde la familiaridad con el mundo se interrumpe. El *no lugar* no remite a una evasión o a un vacío, sino a una topología distinta: la del acontecimiento del Misterio que irrumpe sin ser poseído. Allí, el sujeto no se erige como constituyente del sentido, sino como receptor desbordado de una presencia que lo excede. Es por eso por lo que Lacoste habla de la liturgia como una forma de *no experiencia*; no porque no suceda nada, sino porque lo que sucede no puede ser reducido al esquema intencional de la conciencia (Lacoste, 2010, p. 71).

El *no lugar* se entiende mejor al mirar la crítica de Lacoste a Heidegger. Mientras este describe la vida como un *ser-en-el-mundo* orientado hacia la muerte, Lacoste propone otra forma de habitar: un *ser-ante-Dios* sostenido no por la angustia, sino por la promesa de un sentido absoluto. Así, la muerte no es la última palabra, porque la liturgia anticipa el *eschaton* en el presente (Lacoste, 2010, §16). La liturgia no niega la finitud, pero la ilumina con la resurrección y la esperanza.

Aquí, la categoría del tiempo es decisiva. Lacoste distingue entre el *chronos*, tiempo sucesivo que organiza la vida productiva, y el *kairós*, tiempo cualitativo en el que la eternidad se anticipa. El *presente oculto* de la liturgia no pertenece a la cronología, sino al tiempo escatológico (Lacoste, 2019, p. 251). Como explica Turcan (2024), la fenomenología lacostiana del tiempo litúrgico contrapone *mundo/creación*, *muerte/resurrección* y *cuidado/agitación* escatológica, mostrando que lo escatológico no es un futuro lejano, sino una realidad celebrada en el presente. En este horizonte, la liturgia se vive como un tiempo donado que educa en la espera, la esperanza y la gratuidad.

Esta visión se relaciona con la *reducción teológica* de Lacoste, comparable a la reducción fenomenológica de Husserl. Mientras esta suspende la creencia natural para describir los fenómenos, Lacoste propone transparentar el mundo bajo la luz de la creación y la resurrección (2010, §3). No se niega la realidad, sino que se mira desde Dios; la muerte, a la luz de la resurrección; el tiempo, desde el *eschaton*, y la existencia como promesa.

Estas intuiciones no se limitan a la liturgia, sino que iluminan directamente la ER. El *no lugar* puede aplicarse a la familia, donde los gestos sencillos de fe (oraciones, bendiciones) interrumpen lo cotidiano; a la comunidad eclesial, donde la comunidad reunida vive *coram Deo*; y a la escuela, donde la ER abre a los estudiantes a la lógica del don y del asombro. En todos los casos, educar significa cultivar disponibilidad, hospitalidad y receptividad, más que dominio o certeza.

La liturgia tampoco se reduce a un acto individual de piedad. Forma un *nosotros coram Deo*. Como señala Manchon (2023), lo litúrgico crea comunidad

no por la utilidad ni por consensos, sino por la hospitalidad compartida ante el Misterio. Así, la fenomenología de Lacoste apunta a un cuerpo colectivo, una fraternidad reunida por lo sagrado. Esta dimensión comunitaria fundamenta la ER en todos sus ámbitos.

También es clave la afectividad. Para Lacoste, lo que abre al Misterio no es solo el concepto ni la emoción pasajera, sino actitudes como el silencio que escucha, la paciencia que espera, la admiración que acoge. La liturgia educa la afectividad como disposición de acogida. Por eso, la escuela, la catequesis y la familia están llamadas a cultivar el asombro, la gratitud y la disponibilidad, de modo que la fe no sea un sistema cerrado, sino un acontecimiento de donación.

Esta propuesta ha recibido críticas. Černý (2019) advierte que el énfasis escatológico de Lacoste podría desligar la liturgia de la historia concreta y de sus demandas sociales. Pero esta observación complementa su visión, recordando que la liturgia debe transformar la historia. Así, la ER no puede ser solo mistagógica o contemplativa, también debe comprometerse con la justicia, la ecología y la vida social.

Concebir la liturgia como *no lugar y presente oculto* significa que la ER no es transmisión de contenidos, sino formación en la disponibilidad. Familia, catequesis y escuela deben abrir espacios de silencio, espera y hospitalidad, en los que se aprenda a recibir lo inesperado. El aula, la parroquia y el hogar se convierten en umbrales litúrgicos que ejercitan la paciencia y despiertan el asombro.

De este modo, la fenomenología de Lacoste redefine la relación entre fe, educación y comunidad: la liturgia como *no lugar* abre al Misterio; el *presente oculto* enseña a vivir el tiempo como don; la

*reducción teológica* revela la creación a la luz del *eschaton*; la afectividad prepara para la hospitalidad; y la comunidad anticipa el Reino. Aplicadas a la ER, estas categorías configuran una pedagogía del don y de la disponibilidad que permite reconocer en la familia, la escuela y la comunidad eclesial auténticos umbrales donde lo humano se abre al Misterio de Dios.

## 2.2. Marion: Fenómeno saturado, exceso y don

Jean-Luc Marion critica la “intoxicación con constituciones” (Marion, 2010b, p. 142) que encuentra en Husserl, es decir, la tendencia a reducir los fenómenos solo a lo que puede definirse conceptualmente. Frente a ello, propone reconocer los *fenómenos saturados*: realidades que deslumbran por su exceso y que desbordan los límites de nuestra comprensión (Schrijvers, 2023). Estos fenómenos no se constituyen por la conciencia, sino que se imponen como don. Así, la experiencia de Dios aparece no como objeto, sino como acontecimiento que excede cualquier intento de explicación.

Este enfoque tiene resonancias educativas. Gary (2019) explica que Marion describe el asombro como la capacidad de reconocer fenómenos saturados, que nos sobrepasan y nos constituyen. En contraste, la educación tiende a organizar el aprendizaje en listas de estándares, lo que puede ocultar la riqueza de lo que realmente fascina a estudiantes y docentes. Por eso, la enseñanza religiosa debe cultivar el asombro y la apertura al don, evitando reducir la fe a simples contenidos.

La noción de *umbral litúrgico* ayuda a aplicar estas ideas a la educación religiosa. La liturgia, expresión ritual del misterio pascual, se convierte en el lugar donde enseñar deja de ser solo transmisión y se

transforma en *mistagogía*, es decir, en iniciación gradual al Misterio (Barbosa-Neto, 2022). Como explica Codina (2009), esta iniciación implica ruptura, pruebas y nuevo nacimiento. Su finalidad no es dominar conceptos, sino disponerse al don que se recibe en la experiencia sacramental. De ahí que Barbosa-Neto (2022) afirme que la mistagogía “tiene por objeto ayudar a las personas a insertarse progresivamente en la vida de la Iglesia y en la vida cristiana cotidiana” (p. 530).

En este horizonte, la disponibilidad es clave, pues no es pasividad, sino apertura activa que reconoce los límites del conocimiento y espera el don (Santasilia, 2024). La educación religiosa puede formar en esta receptividad a través del silencio interior, la contemplación y la apertura a lo cotidiano. Loyola (2019) lo expresa así: el verdadero aprendizaje nace “de dentro, no solo de estímulos externos” (p. 30).

La lógica del don, central en Marion, cambia los fundamentos pedagógicos. Frente al esquema mérito-recompensa, la educación religiosa debe aprender a moverse en la gratuidad, según la cual lo recibido supera siempre lo esperado (Murga, 2022). Esto no anula la responsabilidad, sino que la sitúa como respuesta agradecida a un regalo previo. El educador, por tanto, testimonia que la fe no es conquista humana, sino don divino (Barbosa-Neto, 2022).

El Misterio, en esta visión, no es un límite de conocimiento, sino el horizonte que da sentido al aprendizaje. Como afirma Adetou (2024), se manifiesta precisamente como lo que excede toda comprensión. Educar en esta clave implica la *docta ignorantia*, una humildad que reconoce que incluso Jesús “tuvo que discernir cómo adherirse a la voluntad de Dios y ejercer su misión en las encrucijadas de la vida” (Crespo de los Bueis, 2015, p. 35).

La liturgia es el paradigma de esta pedagogía integral, ya que compromete cuerpo, mente, afectos y espíritu. No se limita a palabras, sino que integra gestos, cantos, silencios y comunidad como mediaciones del encuentro con lo sagrado (Villarreal de Alba, 2013). Esto refleja la estructura misma del fenómeno saturado, que desborda todas las categorías (Murga, 2022). Como argumenta Leikam (2015), la liturgia es al mismo tiempo epifanía del sacerdocio de Cristo ante el Padre y participación real de la Iglesia en esa acción (p. 431).

Por ello, el rito no es una rutina vacía, sino apertura a Alguien que se da en cada celebración. El educador religioso debe evitar tanto el automatismo como el racionalismo que empobrecen la experiencia. De este modo, la pedagogía litúrgica y la pedagogía de la saturación convergen: ambas parten de que el acontecimiento de la fe no puede ser reducido, solo acogido como don.

### 3. Arquitectura del umbral: Prácticas y mediaciones pedagógicas

La concepción de la ER como umbral litúrgico permite reconocer la fecundidad de articular la fenomenología con las instancias concretas en las que se despliega la formación de la fe: la familia, la escuela y la catequesis. Todas ellas, con sus particularidades, pueden comprenderse como espacios formativos en los que se cultiva la interioridad, la trascendencia y la construcción de sentido a partir de lo que Francesc Torralba denomina inteligencia espiritual (2010), entendida como la capacidad de situarse ante las preguntas últimas de la existencia más allá de cualquier reducción tecnocrática o pragmática. Lejos de ser un mero recurso motivacional, esta inteligencia constituye una competencia transversal que favorece

la resiliencia, potencia la autorregulación emocional y promueve una conciencia ecológica que impacta directamente tanto en el bienestar personal como en la formación integral de quienes participan en estos procesos (Alarcón y Novoa, 2025).

Ahora bien, el umbral litúrgico no se limita a reforzar esta perspectiva, sino que la profundiza desde la fenomenología. La liturgia puede describirse, con Marion (2016), como el lugar *saturado* de don, donde lo dado se ofrece con una gratuidad y un desborde que exceden cualquier intento de tematización conceptual. Para Marion, la lógica de la donación sustituye a la lógica de la constitución, pues el fenómeno no depende de la actividad de la conciencia, sino que se impone como exceso y gratuidad que descoloca, sorprende y transforma. Desde la lectura de Lacoste (2010), la liturgia se experimenta, como un *no lugar*, es decir, como un espacio en el que se suspenden las coordenadas utilitarias y funcionales de la existencia ordinaria para situar al sujeto *coram Deo*, expuesto al Absoluto en un régimen de aparición que desactiva toda pretensión de dominio y de control. Con Marion, el énfasis recae en la irrupción de lo dado como exceso que rebasa los marcos de la conciencia; con Lacoste, en la condición precaria del existir humano que, sostenido por la gracia, aprende a reconocer su propia vulnerabilidad y a vivirla como apertura al Misterio. De ahí que la llamada pedagogía del sentido (Alarcón y Novoa, 2025) encuentre en la pedagogía del Misterio su horizonte más profundo, pues se entiende el proceso de enseñanza de la fe como un modo de aparición en el que lo finito se abre al Infinito y donde aprender significa, ante todo, recibir.

Sobre esta base puede configurarse la arquitectura del umbral como una trama inseparable de las

dimensiones simbólica, comunitaria y temporal que reubican la práctica de la ER en un nuevo horizonte. La dimensión simbólica se expresa en gestos, cantos, silencios y ritos que no son simples añadidos ornamentales, sino auténticos lenguajes pedagógicos del Misterio que median lo inefable. Su función no consiste en ilustrar conceptos, sino en hacer aparecer lo que siempre excede la comprensión conceptual, de modo que, en clave marioniana, estos lenguajes funcionan como íconos de lo *saturado* y suscitan una respuesta de asombro que suspende la economía utilitaria del aula y de la vida cotidiana. La dimensión comunitaria, por su parte, evita que la espiritualidad se reduzca a intimismo o refugio subjetivo y la reubica como experiencia de hospitalidad, diálogo y comunión. En el contexto escolar, por ejemplo, comprender la ER como umbral significa transformar el aula en un espacio de apertura recíproca en el que la diversidad cultural y religiosa se reconocen mutuamente y participan de un mismo clima de confianza, algo que ya comienza a esbozarse en las regulaciones y orientaciones curriculares de la educación religiosa escolar chilena (Muena, 2024). De este modo, la comunidad no se define por la utilidad ni por el consenso, sino por la hospitalidad compartida ante un Misterio que convoca y desborda a todos por igual. Finalmente, la dimensión temporal introduce en el espacio formativo la lógica del *kairós*, la experiencia de un presente cualitativo que irrumpe en la cronología y anticipa el futuro como don, rehaciendo el tiempo en clave de espera, contemplación y gratitud (Lacoste, 2010; Turcan, 2024). No se trata de un tiempo puramente simbólico o retórico, sino de una temporalidad que forma al sujeto en la disposición de su deseo y en la apertura a aquello que no controla ni anticipa.

La inteligencia espiritual y el umbral litúrgico se esclarecen mutuamente cuando se distinguen sus estatutos. La primera designa la capacidad subjetiva de apertura al sentido y de interpelación por las cuestiones radicales de la vida, mientras que el segundo nombra el espacio objetivo donde esa apertura se ejercita, se prueba y se educa. En la liturgia, entendida a la vez como acontecimiento *saturado* y como *no lugar* de exposición *coram Deo*, las preguntas últimas encuentran su lugar pedagógico más fecundo. Desde esta perspectiva, la ER se profundiza como pedagogía mistagógica: el estudiante o el catequizando no es simplemente informado sobre contenidos religiosos, sino introducido gradual y responsablemente a habitar el Misterio celebrado y a discernir sus resonancias en la propia biografía.

Este horizonte tiene consecuencias directas en la figura del educador, que deja de concebirse como transmisor de contenidos o como animador de experiencias afectivas para asumir la forma del mistagogo: aquel que introduce en el Misterio a través de símbolos, relatos y gestos que no clausuran la verdad, sino que se abren a ella. Tal función exige una doble competencia: de un lado, la familiaridad personal con la experiencia orante, que confiere una autoridad existencial no reducible a títulos o metodologías; de otro, la capacidad de generar mediaciones que respeten la gratuidad del don sin manipularlo ni instrumentalizarlo. De ahí que la inteligencia espiritual pueda articularse con el proyecto vital de los estudiantes y con su apertura al otro y al Misterio, como ha señalado Pocasangre (2024), evitando que la ER se reduzca a mera instrucción doctrinal o a simple animación emocional.

Las mediaciones pedagógicas que hacen posible el paso por el umbral no son recursos decorativos, sino verdaderos lugares de formación. El silencio, tanto interior como exterior, deja de ser técnica de higiene emocional para convertirse en escuela de disponibilidad radical, en la que la persona aprende a dejarse afectar por aquello que excede sus categorías (Santasilia, 2024). La oración y la contemplación, lejos de entenderse como ejercicios secundarios, reconfiguran la percepción y reinstalan un régimen de atención que la hiperactividad contemporánea erosiona de manera constante. El arte y la música, en este mismo sentido, no funcionan como motivadores efímeros, sino como lenguajes icónicos de lo saturado, capaces de hospedar lo indecible y de activar la imaginación espiritual (Marion, 2010a). Incluso los proyectos de servicio pueden adquirir una densidad sacramental, en cuanto la donación recibida en la liturgia se prolonga en un *ethos* comunitario de cuidado y responsabilidad compartidos. Todo esto configura una liturgia cotidiana en los espacios formativos, que convierte el aprendizaje en acontecimiento y en don.

En el corazón de esta propuesta se encuentra el asombro, reconocido desde Aristóteles como el origen del filosofar y aquí asumido como umbral pedagógico de la ER. El asombro despierta las preguntas últimas y abre a la trascendencia (Gómez Villalba, 2014), constituye la respuesta adecuada al fenómeno que se da en exceso (Marion, 2010a) y se intensifica como conciencia de exposición *coram Deo* en la que el sujeto aprende a sostener la irrupción de lo que no puede poseer (Lacoste, 2010). Educar en el asombro significa, entonces, formar en la lógica del don que desborda y en la ética de la exposición que descentra: aprender a ver sin dominar, a recibir sin absorber, a esperar sin desesperar. Unido al

asombro, el reconocimiento de la fragilidad adquiere un espesor mistagógico que induce a habitar la finitud no como condena, sino como apertura a la esperanza escatológica. Con Marion, esta fragilidad se entiende como disponibilidad al don, mientras que con Lacoste se vive como existencia expuesta a una gracia que revela en la vulnerabilidad un lugar privilegiado de manifestación del Misterio.

Los frutos formativos de esta arquitectura no se limitan a la resiliencia o a la interioridad personal, sino que se extienden hacia una conciencia ética y una sensibilidad ecológica ancladas en la experiencia de la creación como don, así como a un compromiso comunitario que brota de la hospitalidad y del cuidado compartido. Lo que la pedagogía del sentido describe como proyectos de vida significativos y práctica solidaria (Alarcón y Novoa, 2025) adquiere aquí densidad teológica: el cuidado del otro y de la “casa común” no se reducen a valores, sino que se viven como anticipaciones sacramentales de un Reino celebrado y esperado. En este sentido, la evaluación de la ER no puede quedar reducida a estándares cognitivos o métricas de rendimiento cuantitativo. Lo que se requiere son criterios cualitativos que permitan reconocer itinerarios de sentido, experiencias de asombro, maduración de la interioridad y apertura comunitaria. Evaluar, en este contexto, no significa objetivar lo inefable, sino dar testimonio de los frutos de una pedagogía que acompaña la disponibilidad y la hospitalidad. Aquí, la evaluación se convierte en discernimiento, lectura hermenéutica de gestos, palabras y procesos mediante los cuales el Misterio ha sido acogido y ha comenzado a transformar la vida de las personas.

Concebir la ER como umbral litúrgico no implica añadir un lenguaje piadoso a un discurso ya dado, sino reconfigurar desde sus cimientos la gramática

misma de la pedagogía: el símbolo como mediación real del Misterio (Berzosa Martínez, 2019), la comunidad como hospitalidad participativa (Muenya y Fernández, 2024), el tiempo como *kairós* formativo (Lacoste, 2010), el educador como mistagogo y las prácticas de silencio, contemplación, arte y servicio como instancias en que la inteligencia espiritual alcanza su plenitud (Gómez Villalba, 2014; Santasilia, 2024). En este horizonte, la pedagogía puede describirse, sin exageración, como pedagogía del Misterio: no se trata únicamente de cultivar la inteligencia espiritual, sino de dejarla habitar por el don que la excede, de modo que los espacios de la familia, la comunidad eclesial y la escuela se conviertan efectivamente en umbrales en que lo humano se abre a Dios.

#### 4. Educación religiosa como pedagogía del Misterio

Comprender la ER como pedagogía del Misterio exige trasladar, con rigor conceptual y prudencia práctica, el doble movimiento que la fenomenología acontecencial ha tematizado: por una parte, la suspensión de la lógica del dominio para permitir que el fenómeno se ofrezca como don (Murga, 2022), exceso que no cabe en categorías previas; y, por otra, la experiencia de un tiempo cualitativo en el que la vida se abre a la gratuidad. En clave marioniana, hablar de fenómeno *saturado* significa reconocer que el aparecer rebasa toda tematización y reclama acogida antes que control (Santasilia, 2024); en clave lacostiana, la liturgia como *no lugar y presente oculto* introduce un régimen de experiencia que interrumpe la familiaridad del mundo y dispone a vivir *coram Deo* (Gschwandtner, 2024). Traducido pedagógicamente, ese binomio *don-kairós* reordena la gramática formativa en la familia, la catequesis y

la escuela; la pedagogía del Misterio trata de formar disposiciones estables de atención, hospitalidad y discernimiento que hagan posible la recepción de lo que se da.

En la familia, primer umbral de la ER, el Misterio se hospeda en gestos ordinarios —la bendición, la memoria, el perdón, la gratitud— que interrumpen la economía utilitaria del día y educan una forma distinta de atención a lo real. Sin embargo, este horizonte se enfrenta hoy a la desestructuración de los vínculos familiares y a la dificultad creciente que experimentan muchas familias para encontrarse, dialogar y compartir las preguntas esenciales de la existencia y la fe. La fenomenología del *kairós* ayuda a comprender que estos gestos no son simples costumbres, sino que constituyen un tiempo prestado que ensancha la percepción y entrena en la disponibilidad, haciendo que los vínculos familiares funcionen como una auténtica escuela de hospitalidad. El magisterio de la Iglesia ha insistido en que la vida litúrgica no se limita al templo, sino que configura un estilo doméstico de oración, escucha y cuidado, con un alcance comunitario y ético verificable (Martínez, 2024). En esta perspectiva, san Juan Pablo II subrayó que la familia es *iglesia doméstica*, donde la fe se transmite de modo vital a través de la oración en común, la educación moral y el testimonio cotidiano de la caridad, convirtiéndose así en el primer lugar de evangelización y de iniciación cristiana (Familiaris consortio, 1981, #21).

De este modo, la educación del hogar no persigue resultados inmediatos, sino que acompaña procesos, registra pequeñas epifanías y transforma hábitos —la piedad, el servicio cotidiano, la reconciliación— que, justamente por su reiteración, establecen un piso mistagógico capaz de sostener toda la vida. En la experiencia familiar se aprende

a integrar fe y vida, de manera que la oración y la celebración se convierten en fuente de unidad y de misión, y los gestos más sencillos adquieren un valor sacramental que abre al misterio de Dios y a la comunión eclesial (FC, 1981, #60-61).

En la catequesis, concebida como segundo umbral, la traducción del Misterio adopta una forma explícitamente inicial. Iniciar no equivale a instruir ni a emocionar, sino a conducir hacia el signo que remite más allá de sí mismo, ensayando pasajes, pruebas, ritmos y mediaciones comunitarias (Codina, 2009). De ahí la centralidad del catequista como mistagogo: alguien que introduce en el símbolo y en la narración común sin clausurar su sentido, vinculando Palabra, rito y vida, y evitando tanto el automatismo ritual como la explicación reductora que vacía la experiencia. Esta visión es coherente con las *Orientaciones para renovar la catequesis de iniciación cristiana en Chile*, que destacan la necesidad de un proceso gradual y comunitario, en el cual la experiencia litúrgica y celebrativa es la fuente que introduce progresivamente en el misterio de Cristo y en la vida eclesial (CECh, 2025).

En clave fenomenológica, esta iniciación se apoya en la primacía del don: no se *produce* la fe, sino que se dispone el corazón a recibirla; no se agota el signo, sino que se lo habita; no se reduce el Misterio, sino que se lo acompaña. El *Directorio general para la catequesis* confirma este horizonte al afirmar que la finalidad última de la catequesis es poner a la persona en comunión con Jesucristo, y que para ello debe articular una pedagogía mistagógica que integre Palabra, celebración y vida (DC, 2020, #80). Desde esta perspectiva, la catequesis se entiende como un proceso de fe que se evalúa en la calidad de los testimonios, en las decisiones libres y en los hábitos de vida cristiana, más que en la simple

memorización, sin perder por ello el rigor ni la objetividad de los criterios (Codina, 2009).

La escuela, tercer umbral de la ER, se configura como un espacio pedagógico singular en el que confluyen la interioridad, la trascendencia y el diálogo entre fe, cultura y vida (CECh, 2020, pp. 18-21). Esta propuesta supera la lógica meramente instructiva y transmite la convicción de que la dimensión espiritual constituye un eje vertebrador de la formación integral del estudiante. En este sentido, la clase de Religión se afirma no solo como un ámbito de transmisión de contenidos, sino como un lugar de acompañamiento existencial, donde los estudiantes pueden explorar sus preguntas de sentido, elaborar un proyecto vital y abrirse a la experiencia trascendente. El desafío pedagógico radica, entonces, en diseñar estrategias que acojan esta búsqueda y que promuevan una auténtica experiencia formativa, capaz de integrar la razón, la emoción y la fe en una visión unitaria de la existencia.

La incorporación explícita de la inteligencia espiritual refuerza esta perspectiva, al entenderla como la capacidad de articular sentido, discernimiento y apertura al Misterio, ofreciendo recursos para afrontar los retos personales y colectivos de la existencia (Alarcón y Novoa, 2025). De este modo, la clase de Religión puede convertirse en un laboratorio mistagógico, en el que el estudiante no solo adquiere conocimientos sobre la tradición cristiana, sino que también encuentra recursos para habitar con esperanza y responsabilidad un mundo plural y complejo. Esta visión responde, al mismo tiempo, a la necesidad de una pedagogía humanizadora, que trascienda lo cognitivo y abra a horizontes de vida plena.

Ahora bien, una propuesta de este tipo debe tomar en serio las objeciones. La acusación de escapismo escatológico ha sido formulada con fuerza en la discusión fenomenológica: si todo se juega en la anticipación del *eschaton*, ¿qué lugar queda para la transformación histórica? La respuesta más fecunda no es defensiva, sino integradora: la fenomenología del don no niega la historia, sino que la ilumina desde una responsabilidad intensificada —el *kairós* abre tiempo para el cuidado—. Diversos trabajos han articulado fenomenología y compromiso liberador para evitar el repliegue espiritualista (Restrepo, 2010). A la crítica de *teologización de la fenomenología* (Janicaud, 2000), la discusión contemporánea ha mostrado que tanto la categoría de don como el estatuto del fenómeno saturado pueden argumentarse filosóficamente sin apelar a premisas confesionales (Murga, 2022; Moreno-Márquez, 2024), y que incluso las lecturas más exigentes del fenómeno eucarístico han sido matizadas para resituarlo en su espesor comunitario (Gschwandtner, 2024). De igual modo, el temor al ritualismo se disipa cuando se distingue entre celebración sacramental y alfabetización simbólica: lo primero corresponde a la comunidad creyente; lo segundo, a una escuela del signo, del silencio y del relato que toda persona puede habitar.

En este contexto, una pedagogía del Misterio sólidamente anclada en la fenomenología posibilita una comprensión integral de la ER: la familia hospeda el don en la vida ordinaria —forjando hábitos de atención, memoria y cuidado—; la catequesis inicia y madura —conduciendo los símbolos y los relatos hacia la vida y consolidando una disponibilidad que integra rito y ética—; la escuela, por su parte, ejercita competencias transferibles —tiempos cualitativos, alfabetización simbólica, diálogo

informado y evaluación narrativa—. Esta sinergia no diluye identidades, sino que las ordena alrededor del aparecer mismo, cuidando que el exceso no sea neutralizado por el tecnicismo ni disuelto en intimismo. La fenomenología de la donación de Marion y de la liturgia de Lacoste aporta la gramática para ese cuidado. El resultado de la pedagogía del Misterio puede ser un itinerario formativo en el que el don puede aparecer, el *kairós* encontrar su ritmo y la vida común convertirse —en casa, en la comunidad y en la escuela— en un umbral donde lo humano aprende a abrirse al Otro.

## 5. Conclusiones

La reflexión desarrollada permite afirmar que la categoría de *umbral litúrgico* constituye una clave hermenéutica fecunda para repensar la ER. Frente a los riesgos de su reducción a función escolar o a un mero cúmulo de contenidos, la educación de la fe aparece aquí como un proceso integral que involucra la totalidad de la existencia y se despliega en distintos ámbitos fundamentales: la familia, la catequesis y la escuela. Estos espacios, lejos de ser secundarios, conforman mediaciones insustituibles para el encuentro con el misterio cristiano y ofrecen horizontes formativos donde la fenomenología aporta una densidad interpretativa imprescindible.

En la familia se da el primer y más decisivo umbral. Reconocida por el magisterio de la Iglesia como iglesia doméstica, es el lugar en que la fe se transmite en gestos sencillos pero significativos: la oración compartida, la bendición antes de dormir, la memoria de los difuntos, la caridad cotidiana. Como recuerda *Familiaris consortio*, la familia es el lugar donde el Evangelio se transmite y desde donde se irradia (FC, #52). En clave fenomenológica, estos gestos pueden comprenderse como instantes

de *presente oculto* (Lacoste, 2010), en los cuales lo eterno irrumpe en lo cotidiano y transforma la rutina doméstica en un auténtico umbral litúrgico.

La catequesis constituye un segundo umbral, en el que la fe madura mediante un proceso de iniciación mistagógica. El *Directorio para la catequesis* (2020) subraya que este proceso debe conducir desde los signos hacia el Misterio, introduciendo progresivamente en la vida cristiana. Barbosa-Neto (2022) explica que su finalidad es ayudar a las personas a integrarse tanto en la vida de la Iglesia como en la vida cotidiana. De este modo, la comunidad eclesial se convierte en espacio privilegiado de fraternidad y hospitalidad, donde la catequesis prolonga la liturgia en la existencia concreta, enseñando a vivir *coram Deo* y anticipando la comunión escatológica.

La escuela, finalmente, representa el umbral más desafiante, pues se desarrolla en contextos de secularización y pluralismo. En este ámbito, la fe no puede quedar en un saber abstracto ni en un conjunto de valores difusos, sino que debe abrirse al diálogo entre fe y razón, tradición y cultura, revelación e innovación. Entendida como umbral litúrgico, la clase de Religión puede convertirse en un espacio de asombro y contemplación, donde los estudiantes ejerciten la escucha, el silencio y la pregunta por el sentido último de la vida. Como señala Torralba (2010), se trata de cultivar la inteligencia espiritual, competencia transversal que permite reconocer lo esencial, abrirse al otro y afrontar con esperanza los desafíos de la existencia.

Estas tres mediaciones muestran que la ER alcanza su plenitud cuando se entiende como un itinerario integral que acompaña el crecimiento personal y abre al misterio de Dios. No se trata de procesos aislados,

sino de umbrales complementarios que permiten que la fe sea transmitida, celebrada y reflexionada en toda su riqueza. La fenomenología ilumina esta tarea con categorías decisivas; con Marion (2010a), se recuerda que el don excede toda pretensión de control, lo que corrige pedagogías centradas solo en estándares; y con Lacoste (Turcan, 2024), se reconoce que el tiempo educativo debe abrirse al *kairós*, donde la eternidad se anticipa en el presente.

En términos prácticos, esta propuesta ofrece orientaciones concretas. Para las familias, redescubrir los gestos sencillos como liturgia cotidiana que hospeda el don en la vida ordinaria. Para los catequistas, priorizar procesos mistagógicos que integren Palabra, ritualidad y vida, evitando reduccionismos. Para los educadores, transformar el aula en un laboratorio mistagógico donde se cultiven el silencio, el asombro y el diálogo.

La ER, concebida como umbral litúrgico, se define, entonces, como una pedagogía del Misterio, del don y del asombro. No se limita a transmitir contenidos ni a suscitar emociones, sino que forma actitudes fundamentales: la disponibilidad que acoge lo

que excede, la hospitalidad que se abre al otro y la interioridad que se deja interpelar por el silencio.

Ahora bien, esta propuesta también tiene límites. Hasta ahora nos hemos centrado en un análisis teórico-hermenéutico, pero esta limitación nos ofrece la posibilidad de pensar futuras investigaciones que podrían estudiar cómo estas categorías se aplican en experiencias concretas de enseñanza religiosa escolar. Sería relevante, por ejemplo, explorar la recepción de la pedagogía mistagógica en comunidades eclesiales y familias o vincular este enfoque con la investigación interdisciplinar en pedagogía, psicología y otras áreas afines.

En síntesis, el umbral litúrgico se presenta como una categoría indispensable. Nos recuerda que la ER no se mide solo por lo que enseña, sino por lo que hospeda, la gratuidad, la comunión y la trascendencia. Así, la educación de la fe conserva su vocación más profunda: ser lugar de donación y de encuentro, espacio en el que lo humano se abre al misterio de Dios y responde con asombro, apertura y esperanza.

## 6. Referencias

- Adetou, F. (2024). El lenguaje fenomenológico sobre el misterio cristiano. *Revista de Filosofía UCSC*, 23(2), 64-91. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2024.23.2.2873>
- Alarcón-Alvear, A. y Novoa-Rojas, F. (2025). Hacia una pedagogía del sentido. El desarrollo de la inteligencia espiritual en la clase de religión. *Revista de Educación Religiosa*, 3(3), 80-97. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i3.548>
- Barbosa-Neto, J. (2022). Acompañando el Misterio. Elementos para la realización de la catequesis mistagógica. *Sinite*, 62(188), 529-540. <https://doi.org/10.37382/sinite.v62i188.589>
- Berzosa Martínez, R. (2019). El misterio de la liturgia. *Cuadernos Monásticos*, 195, 25-36.
- Codina, V. (2009). La mistagogía ignaciana. *Revista Iberoamericana de Teología*, 5(9), 7-43. <https://ribet.iberomx/index.php/ribet/article/view/240>

- Conferencia Episcopal de Chile. (2020). *Bases curriculares y programa de estudio Asignatura Religión Católica*. Santillana.
- Conferencia Episcopal de Chile. (2025). *Orientaciones para renovar la catequesis de iniciación cristiana en Chile*. Conferencia Episcopal de Chile.
- Congregación para el Clero. (2020). *Directorio para la Catequesis*. CELAM.
- Congregación para la Educación Católica. (2013). *Educación al diálogo intercultural en la escuela católica. Vivir juntos para una civilización del amor*. Editorial del Vaticano. [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20131028\\_dialogo-interculturale\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20131028_dialogo-interculturale_sp.html)
- Crespo de los Bueis, J. (2015). Mistagogía y cauces antropológicos. *Revista de Espiritualidad*, 74, 13-38.
- Černý, J. (2019). A Too-Future Eschatology? The Limits of the Phenomenology of Liturgy in Jean-Yves Lacoste. *Open Theology*, 5(1), 386-402. <https://doi.org/10.1515/opth-2019-0028>
- Gary, K. (2019). Pragmatic Standards versus Saturated Phenomenon: Cultivating a Love of Learning. *Journal of Philosophy of Education*, 53(3), 477-490. <https://doi.org/10.1111/1467-9752.12377>
- Gómez Villalba, I. (2014). *Educación la inteligencia espiritual*. Khaf.
- Gschwandtner, C. (2024). Misterio manifestado: Hacia una fenomenología de la Eucaristía en su contexto litúrgico. *Nuevo Pensamiento*, 14(23). <https://p3.usal.edu.ar/index.php/nuevopensamiento/article/view/6963>
- Janicaud, D. (2000). The theological turn of French phenomenology. En D. Janicaud, J. F. Courtine, J. L. Chrétien, J. L. Marion, M. Henry y J. Y. Lacoste (Eds.), *Phenomenology and the "theological turn": The French debate* (pp. 16-103). Fordham University.
- Juan Pablo II. (1981). *Familiaris consortio*. Editorial del Vaticano.
- Lacoste, J.-Y. (2010). *Experiencia y absoluto*. Sígueme.
- Lacoste, J.-Y. (2019). *La fenomenicidad de Dios*. Sígueme.
- Leikam, R. (2015). El misterio de la liturgia. *Cuadernos Monásticos*, 195, 423-437.
- Loyola, L. (2019). *Pedagogía del asombro y de la promesa en instituciones educativas católicas de Lima Metropolitana* [tesis de licenciatura, Facultad de Teología Pontificia y Civil de Lima]. Repositorio Institucional FTPCL. <http://hdl.handle.net/20.500.12850/716>
- Manchon, S. M. (2023). « Nous tous » devant Dieu, esquisses phénoménologiques de l'Assemblée liturgique. *Crossing: The INPR Journal*, 3, 95-111. <https://doi.org/10.21428/8766eb43.96c84dd3>
- Marion, J. L. (2016a). *Dieu sans l'être*. PUF.
- Marion, J. L. (2010b). *Réduction et donation*. PUF.

- Martínez, R. (2022). Modelos de Educación Religiosa Escolar en América Latina. *Revista de Educación Religiosa*, 2(4), 9-29. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i4.219>
- Martínez, R. (2025). Espiritualidad litúrgica y pastoral. *Medellín*, 50(188), 155-169. <https://revistas.celam.org/index.php/medellin/article/view/2385>
- Moreno-Márquez, C. (2024). En demasía: Exceso y fondo, esplendor y abismo. Apuntes sobre la relevancia de la fenomenología de la donación de J.-L. Marion para la experiencia interior en G. Bataille. *Revista de Filosofía UCSC*, 23(2), 409-433. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2024.23.2.2916>
- Muena, M. y Fernández, A. (2024). Educación Religiosa Escolar Católica en Chile. Análisis de sus regulaciones y desarrollo curricular vigente en el contexto latinoamericano. *Revista de Educación Religiosa*, 3(1), 88-103. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i1.436>
- Murga, E. (2022). Fenómenos saturados y fenómenos saturables en Jean-Luc Marion. *Signos Filosóficos*, 24(47), 36-61. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1665-13242022000100036&lng=es&lng=es](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-13242022000100036&lng=es&lng=es)
- Ochoa Larrota, S. K., Roa Cuervo, C. y Moreno, F. (2021). Aportes de la pedagogía experiencial a la Educación Religiosa Escolar. *Cuestiones Teológicas*, 48(109), 130-152. <https://doi.org/10.18566/cueteo.v48n109.a07>
- Pocasangre Fonseca, M. V. (2024). El desarrollo de la inteligencia espiritual en el nuevo paradigma de la educación religiosa desde una educación por competencias. *Revista de Educación Religiosa*, 3(2), 90-111. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i2.485>
- Restrepo, C. E. (2010). El “giro teológico” de la fenomenología: Introducción al debate. *Pensamiento y Cultura*, 13(2), 115-126. <https://doi.org/10.5294/pecu.2010.13.2.1>
- Roggero, J. (2024). Editorial. *Invisto*, 1(1), 1-4. <https://doi.org/10.21703/invisto.2024.09>
- Santasilia, S. (2024). La saturación icónica: La fenomenología de la religión como crítica a la metafísica. *Revista de Filosofía UCSC*, 23(2), 352-366. <https://doi.org/10.21703/2735-6353.2024.23.2.2901>
- Schrijvers, J. (2023). Phenomenology Out of Bounds? Jean-Yves Lacoste’s Phenomenology and the Presence of God. *Religions*, 14(4), 494. <https://doi.org/10.3390/rel14040494>
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma.
- Turcan, N. (2024). “The Hidden Present”: Time and Eschatology in Jean-Yves Lacoste. *Religions*, 15(9), 1067. <https://doi.org/10.3390/rel15091067>
- Villarreal de Alba, N. J. (2013). *La liturgia eucarística como pedagogía de la fe: Análisis propositivo de la liturgia eucarística como pedagogía de la fe en el contexto del Sínodo de Obispos sobre la Nueva Evangelización para la Transmisión de la Fe* [tesis de maestría, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Universidad Javeriana. <http://hdl.handle.net/10554/12591>

# La Biblia en la educación religiosa: Leer, comprender y enseñar la Palabra de Dios

## The Bible in Religious Education: Reading, Understanding and Teaching Word of God

Isaac Moreno Sanz 

[morenosanz@hotmail.com](mailto:morenosanz@hotmail.com)

Instituto Teológico San Leandro de Huelva, España

### RESUMEN

Este estudio aborda la importancia de la Biblia en la educación religiosa, no solo por su impacto histórico y cultural, sino también por su valor teológico y educativo. En la primera parte, se presenta la Biblia como un libro singular que, más que una obra literaria, constituye una auténtica biblioteca, un bosque en el que adentrarse y una fuente inagotable de sentido. En la segunda parte, se desarrolla una hermenéutica que concibe el texto como lugar de encuentro, subrayando la riqueza de la Palabra de Dios expresada en lenguaje humano y la necesidad de comprenderla en el seno de la Iglesia. El artículo ofrece diversas claves y orientaciones que ponen de relieve la centralidad de la Biblia para toda institución comprometida con la educación religiosa. Desde los ámbitos docente y pedagógico hasta el catequético y pastoral, se proponen criterios para abordar cuestiones esenciales como la correcta lectura de los textos sagrados y la interpretación adecuada de sus pasajes. El objetivo final es ofrecer fundamentos y estrategias que faciliten tanto la enseñanza como la vivencia de la Palabra de Dios en diferentes contextos educativos.

**Palabras clave:** Biblia, educación religiosa, pedagogía bíblica, hermenéutica, exégesis

### ABSTRACT

*This study addresses the importance of the Bible in religious education, not only because of its historical and cultural impact, but also because of its theological and educational value. In the first part, the Bible is presented as a unique book that, more than a literary work, constitutes an authentic library, a forest to be explored, and an inexhaustible source. In the second part, a hermeneutic is developed that starts from the text as a meeting place, showing the richness of the Word of God written in human language and the need for it to be understood within the Church. The article offers various keys and guidelines that highlight the centrality of the Bible in any institution committed to religious education. From the teaching and pedagogical sphere to the catechetical and pastoral sphere, criteria are proposed for addressing essential issues such as the correct reading of sacred texts and the proper interpretation of their passages. The ultimate goal is to offer foundations and strategies that facilitate the teaching and experience of the Word of God in different educational contexts.*

**Keywords:** Bible, religious education, biblical pedagogy, hermeneutics, exegesis

## 1. A modo de introducción: La Biblia, un libro importante

La relevancia de un libro puede medirse por múltiples factores (Castrejón, 2023), entre los cuales se pueden destacar el número de ediciones y ventas, su traducción a diferentes idiomas, la influencia que ha ejercido en otras disciplinas artísticas, los estudios dedicados a su análisis, el debate que genera en el público, su impacto en movimientos sociales y/o culturales y su permanencia a lo largo del tiempo (Cordón-García y Muñoz-Rico, 2023).

En la historia de la literatura universal son pocas las obras que han alcanzado tal nivel de importancia y repercusión. La *Iliada* y la *Odisea* de Homero, *La Divina Comedia* de Dante Alighieri, *Don Quijote de la Mancha* de Miguel de Cervantes y *Hamlet* de William Shakespeare son ejemplos paradigmáticos: textos que marcaron un antes y un después en la literatura. Además, han moldeado el pensamiento, la cultura y, en cierta medida, la comprensión humana del mundo (Ortiz-Aguirre, 2019).

Todas estas obras maestras constituyen hitos de la cultura universal; sin embargo, ninguna ha ejercido una influencia tan profunda y transformadora como la Biblia, que ha sido brújula, memoria e inspiración para pueblos y generaciones enteras. Su impacto es tan decisivo que, para comprender la historia de España, de Europa y de gran parte de Occidente es necesario conocer los relatos bíblicos, los personajes veterotestamentarios, los acontecimientos de Israel y la vida de Jesús de Nazaret. Solo desde esta comprensión es posible interpretar con plenitud *La creación de Adán*, el *David* o el *Moisés*, de Miguel Ángel; *La Última Cena*, de Leonardo da Vinci; *La conversión de San Pablo*, de Caravaggio; *Cristo crucificado*, de Velázquez; o *El regreso del hijo*

*pródigo*, de Rembrandt. Lo mismo podría decirse respecto de las obras musicales de Bach y Händel, entre otras manifestaciones artísticas y culturales (Cabello-Morales, 2021).

La Biblia es, por tanto, el libro más representado en la pintura, la escultura y el cine. Más allá de su enorme influencia cultural, la Biblia es una obra única. Fue el primer libro que vio la luz en la imprenta y el más traducido y difundido, con más de seis mil millones de ejemplares impresos en más de dos mil cuatrocientos idiomas (Eslava-Galán, 2020). No es aventurado afirmar que es el libro más conocido, influyente, universal y perdurable de todos los tiempos.

Sin embargo, para los cristianos, la importancia de la Palabra de Dios no radica en sus elementos externos ni en los frutos culturales que ha inspirado. La Biblia ha transformado la historia de la humanidad y la vida de millones de hombres y mujeres creyentes a lo largo de siglos, impulsando valores, orientando decisiones, inspirando conductas. Por ello, esta reflexión sobre la Biblia en la educación religiosa parte de su sentido más profundo: no es simplemente un libro, sino la Palabra de Dios; no son solo letras, sino Sagrada Escritura.

En estas páginas se presentan algunas claves, características y valores que evidencian la importancia de la Palabra de Dios en toda institución que se dedique, total o parcialmente, a la educación religiosa. En este sentido, se pretende responder la siguiente cuestión: ¿de qué modo la lectura bíblica puede favorecer procesos de aprendizaje significativo en la educación religiosa? Desde los ámbitos docente y educativo, hasta los catequéticos o pastorales, podrán encontrarse orientaciones para abordar interrogantes esenciales: ¿cómo leer

adecuadamente la Biblia? ¿Cómo comprender debidamente sus pasajes? Se busca ofrecer criterios para enseñar la Palabra de Dios en el ámbito de la educación religiosa (Triana, J. 2023).

Este trabajo adopta un enfoque hermenéutico y reflexivo, basado en el análisis documental de fuentes bíblicas, magisteriales y pedagógicas. Desde esta perspectiva, se propone una lectura teológico-pedagógica de la Sagrada Escritura, aplicable a la Educación Religiosa Escolar y extrapolable a otros ámbitos formativos. Esta metodología permite abordar cuestiones fundamentales relacionadas con los cimientos de la educación religiosa, así como con la formación de los protagonistas de este proceso: maestros, profesores, catequistas y otros agentes de pastoral<sup>1</sup>.

Para las fuentes bíblicas, se han seleccionado textos de lectura accesible, evitando ulteriores explicaciones exegéticas que dificulten la comprensión. En cuanto al magisterio, se emplean los principales documentos que, desde el Concilio Vaticano II, orientan la adecuada lectura e interpretación de los textos bíblicos, como son *Dei Verbum* (1965), *La interpretación de la Biblia en la Iglesia* (1993), *Verbum Domini* (2010) e *Inspiración y verdad de la Sagrada Escritura* (2014), entre otros. Respecto de las fuentes académicas, se propone un recorrido actualizado por las principales investigaciones realizadas en las última década, principalmente en lengua española —aunque no

exclusivamente—, para facilitar el acceso al lector (Mannucci y Mazzinghi, 2018; Grilli, 2018; de Mingo Kaminouchi, 2018; Artola-Arbiza y Sánchez-Caro, 2020; Cabello-Morales, 2021). Se trata de una muestra representativa de las distintas corrientes exegéticas y hermenéuticas contemporáneas, que buscan abrir nuevos caminos para seguir profundizando en la inagotable riqueza de la Palabra de Dios.

## 2. Leer la Biblia

La Biblia es un libro, en cierto sentido, semejante a otros grandes textos literarios; sin embargo, plantea un desafío particular: ¿por dónde empezar a leerlo? No son pocos los que comienzan a leer la Biblia y desisten en el intento poco después. Es normal. Entre los distintos motivos que explican este fracaso, voy a detenerme en dos. El primero, es que hoy en día se lee poco (Miñarro-López, 2024), por lo que puede resultar una tarea ímproba, como quien pretende correr una maratón sin haber entrenado previamente. El segundo motivo es, quizás, más importante: la Biblia no fue pensada para que fuera leída de una sentada (Varo, 2015), del mismo modo que nadie esperaría probar todos los platos de un restaurante en una sola comida, incluyendo bebidas y postres.

Para leer la Biblia adecuadamente es necesario conocer una serie de presupuestos (De Mingo, 2018). En estas páginas no se pretende ofrecerlos todos, sino destacar las que quizás sean las claves más esenciales. Se presentarán de una manera didáctica y pedagógica, mediante metáforas y ejemplos que faciliten su enseñanza y recuerdo, especialmente en el ámbito de la educación religiosa<sup>2</sup> (Deldén

<sup>1</sup> Dadas las características esenciales y fundamentales de la Sagrada Escritura, el presente estudio no circunscribe ni limita su reflexión a un contexto específico —sea escolar, catequético o de formación docente—, sino que adopta un enfoque amplio que posibilita su aplicación y análisis en diversos ámbitos teóricos y prácticos. En los casos en los que se haga referencia a un contexto específico, no será de manera excluyente, sino que buscará ofrecer orientaciones concretas y transferibles a otros escenarios de la educación religiosa.

<sup>2</sup> Por razones de extensión, en el presente estudio no se aborda de manera específica una didáctica concreta ni se profundiza en el uso de la Biblia como instrumento pedagógico. No obstante, se reconoce que la lectura bíblica puede tener implicaciones relevantes

et al., 2023). Así, para leer la Biblia es necesario comprender que se trata de una biblioteca, un bosque, una fuente.

## 2.1. La Biblia: No es un libro, sino una biblioteca

Efectivamente, se trata de una biblioteca, una especie de librería vital. El término “Biblia” proviene del griego *τά βιβλία* (*ta biblia*), que significa “los libros” y este, a su vez, del término *βιβλίον* (*biblíon*), “libro”. Se trata de un conjunto de setenta y tres libros, cuarenta y seis del Antiguo Testamento y veintisiete del Nuevo Testamento (Gonzaga, 2022). Umberto Eco, propietario de unos cincuenta mil libros, afirmaba que resulta absurdo pensar que hay que leer todos los libros que uno compra. Sería como creer que se deben usar todos los cubiertos, destornilladores o taladros antes de adquirir nuevos. Algunas cosas en la vida conviene tenerlas en abundancia, aunque solo se use una pequeña porción. En este sentido, los libros son como medicinas: es recomendable tener muchos a disposición, y cuando se necesita alivio o inspiración, se acude al “botiquín” y se elige el libro adecuado para ese momento, no uno al azar.

Aplicando esta reflexión al ámbito de nuestra “Sagrada Biblioteca”, no cabe la menor duda de que a la Biblia se puede y debe consultarse en diferentes momentos. Como medicina o como hoja de ruta,

---

para la práctica educativa, al favorecer competencias interpretativas y simbólicas, promover aprendizajes basados en la experiencia espiritual y servir de puente entre cultura y fe en contextos educativos plurales (Groome, 2009). Ciertamente, la Biblia puede considerarse un recurso didáctico que favorece el desarrollo del mundo interior y la búsqueda personal de sentido, integrando la dimensión espiritual y formativa del sujeto (Esteban-Garcés, 2020). En esta misma línea, Vilanou (2001) subraya la necesidad de recuperar una pedagogía humanista que vincule la formación integral con la dimensión espiritual y cultural de la persona.

sirve para recordar la historia de amor de Dios con su pueblo o para construir el reino de Dios; para salir con Israel de Egipto o para entrar con las mujeres en el sepulcro vacío; para contemplar la creación del mundo o para anhelar el cielo nuevo y la tierra nueva. También para aprender, con los profetas, a alzar la voz frente a la injusticia, para sentarse a escuchar a Jesús en la montaña, para caminar con los discípulos de Emaús en la duda y en el ardor, o para recibir, como en Pentecostés, el fuego del Espíritu que renueva todas las cosas (De Mingo, 2018).

Cada libro de esta biblioteca sagrada cumple una función particular: algunos enseñan a orar con palabras que se han transmitido a lo largo de los siglos, como los Salmos; otros, transmiten sabiduría práctica para la vida, como los Proverbios; otros nos narran las gestas y fracasos de un pueblo que busca a Dios en medio de la historia, como los libros históricos; y otros anuncian la Buena Noticia de Jesucristo, como los Evangelios (Tábet, 2004). Al igual que en cualquier gran biblioteca, no todos los libros se consultan de la misma manera ni responden a las mismas necesidades, pero juntos constituyen un tesoro que alimenta la fe de la Iglesia.

Además, esta biblioteca no es estática, sino dinámica: se ilumina cada vez que un creyente abre sus páginas con fe y escucha en ellas la voz de Dios (Mannucci y Mazzinghi, 2016). No se trata de una colección cerrada de textos antiguos que interesan solo a los especialistas, sino de una Palabra viva que sigue inspirando, consolando y desafiando a cada generación. Por eso, leer la Biblia no consiste simplemente en informarse, sino en dejarse transformar; no es acumular datos, sino abrir un diálogo en el que Dios nos habla hoy y nos invita a responder con nuestra vida (Królikowski, 2023).

## 2.2. La Sagrada Escritura: Un bosque en el que adentrarse

Del mismo modo que el papel se obtiene de los árboles, la Biblia —una biblioteca vital— puede ser concebida como un bosque en el que adentrarse. Contiene libros muy diferentes en temática, extensión, estilo, época, incluso lengua (Carbajosa-Pérez, 2021). Así como en un bosque conviven, en aparente armonía, árboles frondosos, arbustos bajos, flores efímeras y plantas silvestres aparentemente inconexas, la Biblia está formada por libros muy distintos, algunos breves como el profeta Abdías o la carta a Filemón; y otros extensos, como Isaías o el evangelio de Lucas.

No solo la extensión marca las diferencias. En el reino vegetal, la diversidad abarca desde musgos, helechos y hierbas hasta arbustos y árboles; de modo análogo, los distintos bloques bíblicos —Pentateuco, libros proféticos, sapienciales; evangelios y textos sinópticos, joánicos, paulinos— albergan contenido, personajes, acontecimientos y géneros literarios muy diversos (Childs, 2011). Cada libro aporta su voz y riqueza propias, así como cada especie de árbol añade color, forma y textura al bosque.

La metáfora del bosque puede extenderse. Un bosque tiene capas superpuestas: raíces, troncos, follaje, sotobosque, cada una reflejando una época, un clima y un ambiente particular. Muchos libros bíblicos se han escrito así, capa tras capa, a lo largo de décadas, incluso siglos (Ska, 2015). El profeta Isaías no vivió trescientos años, pero en el proceso de redacción de su libro se pueden identificar estratos diferentes a lo largo de, al menos, tres siglos (Ramis-Darder, 2015). Asimismo, la Biblia ofrece niveles de interpretación: literal, histórico, moral y espiritual. Incluso un mismo pasaje puede leerse de distintas

maneras, dependiendo de qué “capa” se observe (Pontificia Comisión Bíblica, 1993).

Los árboles de un bosque crecen en distintas condiciones: unos en sombra, otros a pleno sol; unos en tierra seca, otros en humedales. La Biblia fue escrita en épocas muy diferentes (siglos X a.C.- I d.C., aproximadamente), en contextos culturales y geográficos diversos, y en lenguas diferentes: hebreo, arameo y griego. Cada libro refleja su propio “clima” histórico y social, lo que enriquece el conjunto (Briend, 2011).

En un bosque se puede caminar por distintos senderos y descubrir rincones ocultos. El recorrido puede disfrutarse haciéndolo solo o en compañía, aunque lo ideal es adentrarse con alguien que conozca el entorno —sea este salvaje o bíblico— para luego poder aventurarse en incursiones personales, poco a poco, siguiendo una hoja de ruta, un sendero propio y un ritmo interior. De esta manera, la lectura comunitaria de la Palabra de Dios se complementa con la meditación personal.

## 2.3. La Palabra de Dios: Una fuente inagotable

Continuamos con otra metáfora, en este caso tomada de la propia Biblia. El profeta Isaías presenta la Palabra de Dios como una fuente: “Oíd, sedientos todos, acudid por agua”<sup>3</sup> (Is 55:1). El profeta continúa la comparación, siempre con el agua como hilo conductor:

Como bajan la lluvia y la nieve desde el cielo, y no vuelven allá sino después de empapar la tierra, de fecundarla y hacerla germinar, para que dé semilla al sembrador y pan al que come, así será mi palabra que sale de mi boca: no

<sup>3</sup> Las abreviaturas así como los textos y las citas bíblicas están tomados de Biblia de la Conferencia Episcopal Española (2010).

volverá a mí vacía, sino que cumplirá mi deseo y llevará a cabo mi encargo (Is 55:10-11).

Una fuente es el lugar donde nace el agua, que da vida a ríos, campos y, sobre todo, a las personas. La Biblia, en este sentido, es como el manantial de la Palabra de Dios, de donde brotan la verdad, la sabiduría y la guía para la vida (Benzi y Matoses, 2018). Como la fuente que nunca se agota, aunque muchos beban de ella, así la Biblia sigue ofreciendo enseñanza y llenando de vida a cada generación.

Jesús mismo se presenta como “agua viva”. En el encuentro con la samaritana le dice: “el que beba del agua que yo le daré nunca más tendrá sed” (Jn 4:14). Por eso, Jesús, culmen de la revelación, exégeta de las Escrituras, y clave de lectura de toda la Biblia, se muestra como promesa y cumplimiento (Kim, 2022). El agua viva de la fuente, a diferencia del agua estancada, siempre es fresca y nueva, como la Palabra que sigue hablando hoy con fuerza.

Los cristianos, como el pueblo de Israel, aun sabiendo dónde está y quién es la fuente, pueden olvidarse de acudir a ella. Así lo expresa Jeremías: “Me abandonaron a mí, fuente de agua viva, y se cavaron aljibes, aljibes agrietados que no retienen agua” (Jer 2:13). La tarea de construir un aljibe era de por sí dura —probablemente se tratase de una labor destinada a los esclavos—, pero su recompensa era grande, ya que permitía contar con agua en tiempos de sequía. Sin embargo, con frecuencia se busca saciar el hambre o la sed en lugares donde solo se encontrará servidumbre. En cambio, tanto la vocación de Israel como la misión de los cristianos son dos verdaderas llamadas a la libertad (Moreno-Sanz, 2024a).

La fuente —como la Palabra de Dios— suministra agua que se reparte en muchos lugares, por distintos

canales y que llena la tierra de vida. Canales, acequias y alfaras llevarán el agua de la fuente a los lugares y a las personas que la necesiten. Donde hay fuente, hay vida: árboles, flores, frutos, animales. Donde está la Palabra de Dios, y cuando esta es acogida —“bienaventurados los que escuchan la palabra de Dios y la cumplen” (Lc 11:28)—, hay crecimiento espiritual, frutos de fe, amor y justicia.

La imagen de la fuente muestra que no se trata de un recurso limitado, sino de una riqueza inagotable. Del mismo modo, la Palabra de Dios, “viva y eficaz” (Heb 4:12), no es exclusiva de unos pocos, sino que se ofrece a todos. Por mucho que se beba de ella, nunca se agota. Es más, al compartirla, su riqueza aumenta porque llega a más lugares, a más personas (VD, #14). Si la fuente hidrata el cuerpo, la Palabra de Dios llena de vida los corazones.

En definitiva, la Palabra de Dios —biblioteca, bosque y fuente— requiere ser leída como un libro, adentrarse en ella como en un bosque, y ser bebida como agua que sacia la sed antes de continuar el camino. Pero puede ocurrir que se lea o se escuche y no se entienda, como le sucedió a Felipe (Hch 8:30-31; Triana Rodríguez, 2013). En el próximo apartado se describirán algunas claves que pretenden ayudar a comprender, interpretar y desentrañar la Palabra de Dios.

### 3. Comprender la Sagrada Escritura

Es importante aprender a leer adecuadamente para que el proceso comunicativo resulte lo más provechoso posible. Las ediciones críticas de las obras clásicas mencionadas en la introducción buscan precisamente favorecer esa lectura comprensiva, de manera que se acorten las distancias entre autor y lector. En este apartado se ofrecen

algunas claves para una correcta interpretación de los textos bíblicos. Se parte del texto como el lugar de encuentro entre autor y lector, se profundiza en el misterio de la Sagrada Escritura, que es Palabra de Dios en lenguaje humano y, por último, se establece el marco eclesial como ámbito propio de su interpretación.

### 3.1. El texto: Lugar de encuentro

Para participar plenamente en cualquier proceso comunicativo es fundamental dominar la lengua, sus recursos estilísticos y literarios, así como el léxico y la gramática. Resulta esencial entender la estructura del texto y su estrategia comunicativa para lograr acercar al autor a los lectores. Este acercamiento se convierte en un verdadero encuentro cuando el autor conduce a los lectores desde las letras hacia el texto, del texto a las palabras y, finalmente, desde las palabras hacia la Palabra de Dios.

A lo largo de la historia de la exégesis, las distintas metodologías y aproximaciones han acentuado uno de los componentes de la comunicación: el *autor* en cuanto origen (*intentio auctoris*); el *texto* mismo en cuanto ámbito específico (*intentio operis*); el *lector* en cuanto destinatario (*intentio lectoris*). Sin embargo, es necesario subrayar no un único aspecto de la comunicación, sino la totalidad del evento comunicativo. Las peculiaridades del texto literario y de su funcionamiento muestran cómo el lenguaje no es solo un mero instrumento, una útil herramienta, sino una auténtica mediación donde tiene lugar una nueva producción de sentido. (Moreno-Sanz, 2025, p. 52)

Una correcta aproximación a la Palabra de Dios no puede limitarse a destacar únicamente los aspectos históricos, formales, lingüísticos o literarios, aunque

todos ellos resulten imprescindibles (VD, #33). Es necesario dar un paso más: reducir las distancias y superar las barreras entre el lector y el texto (Calduch-Benages, 2012). Toda investigación que toma como objeto de estudio las Sagradas Escrituras, independientemente del enfoque o del método empleado, parte de una determinada concepción del texto, ya sea explícita o implícita. Conviene recordar, en este sentido, el significado etimológico del término *texto*: un “tejido”, una estructura compuesta por una trama significativa de palabras (Avalos, 2022).

La comunicación no se desarrolla de forma unidireccional, sino que constituye un proceso interactivo, dinámico y bidireccional, en el que el emisor y el receptor participan activamente, orientados hacia un encuentro mutuo. Así, el texto bíblico debe entenderse como un acto comunicativo en el que el intercambio de mensajes no se reduce a una acción de uno hacia otro, sino que se configura como una construcción conjunta entre ambos interlocutores.

Un ejemplo claro de esta dinámica comunicativa puede observarse en la lectura del relato de los discípulos de Emaús (Lc 24:13-35). Lucas, a través de este pasaje, teje a través de los hilos del propio texto una comunicación que se establece entre él, como autor (empírico), y su comunidad creyente, como lectores (reales). Al mismo tiempo, logra acortar la distancia entre los acontecimientos narrados —el encuentro entre el Resucitado y los dos discípulos de Emaús—, y quienes leen, situando a los potenciales lectores de cualquier época como espectadores directos de esa escena. De este modo, se evidencia que el acto de comunicación bíblica no es unidireccional, sino un acontecimiento de comunión en el que autor, texto y lector cooperan en la generación de sentido (Moreno-Sanz, 2025).

### 3.2. La Biblia: Palabra de Dios en lenguaje humano

Una vez reconocido que el texto es lugar del encuentro, es necesario advertir que el verdadero diálogo no se produce únicamente entre el hagiógrafo y los lectores: es Dios mismo quien se comunica en el lenguaje humano. “Las verdades reveladas por Dios, que se contienen y manifiestan en la Sagrada Escritura, se consignaron por inspiración del Espíritu Santo” (DV, #11). Y continúa en el número siguiente: “[...] habiendo, pues, hablado Dios en la Sagrada Escritura por hombres y a la manera humana” (DV, #12). Estas dos afirmaciones deben considerarse siempre de manera inseparable: la inspiración del Espíritu Santo y la actuación humana. La Sagrada Escritura tiene a Dios como autor, quien ha elegido a hombres dotados de sus propias facultades y capacidades. La Sagrada Escritura es, por tanto, Palabra de Dios y palabra humana: es plenamente de Dios y plenamente del hombre (Mannucci y Mazzinghi, 2016). Es necesario, por tanto, comprender esta doble dimensión de manera integrada para hacer una hermenéutica correcta.

Comencemos por la primera afirmación. Las verdades de la Biblia son inspiradas y auténticas. La historia de los conceptos de inspiración y de verdad durante los primeros dieciséis siglos puede considerarse predominantemente *dogmática*, caracterizada por una fe espontánea en la Biblia: lo que ella afirma es verdad. Si se encuentra algo contradictorio en la Biblia, es el intérprete quien no ha comprendido bien, nunca es una falla del texto sagrado. San Justino, en *Diálogo con Trifón* 65, afirmaba: “no pueden existir contradicciones entre las diferentes partes de la Escritura; cuando me pareciese lo contrario, confesaré mi incapacidad de

comprender” (Justino, s. II). San Agustín (ss. IV-V), gran conocedor de la Sagrada Escritura, sobre el discurso del monte en Mateo (Mt 5-7) y el pasaje paralelo de Lucas (Lc 6:20-49), afirmaba que lo había iniciado en la montaña y lo ha concluido en la llanura (“Después de bajar con ellos, se paró en una llanura con un grupo grande de discípulos y una gran muchedumbre del pueblo”, Lc 6:17). Esta solución, aparentemente ingenua, intenta salvaguardar la armonía de las verdades e “inerrancia” de ambos evangelistas. Hasta el siglo XV, la Biblia constituía la fuente de la moral, de cada actuación, y era el alimento que nutría generaciones de cristianos, aunque no existía un planteamiento crítico (Artola-Arbiza y Sánchez-Caro, 2020).

El segundo periodo en esta historia de la verdad y de la inspiración abarca los siglos XVI-XIX. Las ciencias humanas comienzan a desarrollarse, surge el iluminismo y se cuestionan algunos planteamientos bíblicos. Podría denominarse *periodo apologético*, ya que la Iglesia defiende la Biblia frente a las afirmaciones y ataques de la ciencia humana. En este periodo nacen figuras como Copérnico y Galileo, quien afirmaba que la Biblia no dice cómo funciona el cielo, sino indica cómo se va al cielo (Veloza-Figueroa, 2001). El astrónomo italiano había comprendido que la verdad de la Biblia es fundamentalmente salvífica. En esta época se busca “salvar” la Biblia, reinterpretando pasajes para superar aparentes contradicciones históricas, físicas o naturales; por ejemplo: los seis días en los que se ha creado el mundo se entienden como seis periodos. Estas soluciones intentan proteger la autoridad bíblica, aunque no reflejan completamente la noción de “historia de salvación” que narra la Escritura.

El tercer periodo comienza con el Concilio Vaticano II, aunque sus fundamentos se gestaron algunos decenios antes, y corresponde a la *etapa de la hermenéutica*. En la Sagrada Escritura, Dios ha hablado por medio de hombres, de manera humana. Es interesante que, en el esquema preparatorio, se hablaba de Dios como autor principal y del hagiógrafo como instrumento, reflejando la filosofía tomista (Jiménez, 2005). Este lenguaje no llega a término en la *Dei Verbum*, sino que la Escritura se entiende como palabra totalmente de Dios y totalmente del hombre (DV, #11-12). En 2014, la Pontificia Comisión Bíblica, en el documento *La inspiración y la verdad de la Sagrada Escritura*, subrayó que la Biblia necesita de la hermenéutica, como ya había indicado el Concilio Vaticano II (Pontificia Comisión Bíblica, 2014). En efecto, no hay necesidad de defender la Biblia, sino de aplicar la hermenéutica (ἐρμηνεύω, “interpretar, traducir”), es decir, de favorecer su comprensión (East, 2017).

Interpretar significa entrar en relación con la polifonía de voces que encontramos en la Biblia. Se trata de una polifonía de relatos que, en ocasiones, recoge simultáneamente dos maneras diferentes de narrar un mismo hecho. Por ejemplo, en los dos relatos de la creación: en uno, el hombre es creado a imagen de Dios (“Dijo Dios: «Hagamos al hombre a nuestra imagen y semejanza”, Gn 1:26); en el segundo, Dios lo crea del polvo (“Entonces el Señor Dios modeló al hombre del polvo del suelo”, Gn 2:7). En uno, la mujer es creada después del hombre (Gn 2:21-23); en el otro, hombre y mujer son creados al mismo tiempo (Gn 1:27). Esta pluralidad de textos, con aparentes contradicciones, muestran la polifonía de la Palabra de Dios, que en su conjunto suena y resuena de manera armónica

(Grilli, 2013). Precisamente, la Iglesia es el marco adecuado donde esta preciosa polifonía suena y resuena de manera melódica.

### 3.3. La Sagrada Escritura se comprende en la Iglesia

La Palabra de Dios no se entiende de manera aislada, sino en el seno de la comunidad creyente que la acoge, la celebra y la transmite. La Biblia nació en el corazón del pueblo de Dios y solo dentro de este mismo pueblo alcanza su pleno sentido. Por ello, la lectura personal de la Escritura, tan necesaria, encuentra su plenitud cuando se hace en comunión con la Iglesia, que es memoria viva y garante de la interpretación auténtica (Mannucci y Mazzinghi, 2016). La liturgia, la catequesis, la predicación y la vida comunitaria son espacios en los que la Palabra se encarna y se actualiza, de modo que lo escrito se convierte en Palabra viva que interpela al creyente de hoy (De Mingo, 2019).

De esta manera, la Iglesia no se coloca por encima de la Escritura ni como dueña de ella, sino como servidora de la Palabra, reconociendo que es a través de la comunidad y de su tradición viva donde el Espíritu sigue hablando (Pontificia Comisión Bíblica, 1993). La circularidad entre Escritura, Tradición y Magisterio, subrayada también por *Dei Verbum*, demuestra que la Palabra no puede quedar reducida a un mero texto del pasado, sino que es una fuente inagotable de fe, esperanza y caridad también en el presente (DV, #8-10).

La Biblia, tal como la conocemos, ha nacido en la Iglesia pero no solo ha sido dada a la Iglesia. Los libros de ambos Testamentos vieron la luz en una comunidad de fe; la Iglesia y la fe de la Iglesia son parte constitutiva de la Biblia. Se trata de un círculo hermenéutico, como también se encuentra

entre el Antiguo y el Nuevo Testamento: uno se lee a la luz del otro (Grilli, 2007). En el ámbito de la educación religiosa, como en cualquier comunidad cristiana hay personas que tienen preguntas en lugar de respuestas, que buscan a Dios en lugar de afirmar haberlo encontrado, y que saben más sobre lo oculto de Dios que sobre la revelación que celebramos cada domingo. Precisamente por ello, la Biblia no debería leerse por las respuestas que pueda ofrecer, sino también por las preguntas que el encuentro con la Palabra de Dios puede y debe provocar (Lundbom, 2013).

La historia de la interpretación a lo largo de la tradición de la Iglesia ha podido generar, sin pretenderlo, cierta lejanía y desconocimiento de la Sagrada Escritura. A esta situación, asentada en el periodo dogmático, hay que añadir la postura de Lutero, quien afirmó: *Sola Scriptura* (“solo por las Escrituras”). Para Lutero, la verdad se encuentra únicamente en la Escritura. De esta idea nace una reacción por parte de la Iglesia católica que subraya el valor de la Tradición. Efectivamente, la Biblia ha nacido en una tradición eclesial, pero la importancia otorgada en ocasiones a la Tradición ha provocado un cierto olvido de la Sagrada Escritura. No obstante, “es evidente, por tanto, que la Sagrada Tradición, la Sagrada Escritura y el Magisterio de la Iglesia, según el designio sapientísimo de Dios, están entrelazados y unidos de tal forma que no tiene consistencia el uno sin el otro, y que, juntos, cada uno a su modo, bajo la acción del Espíritu Santo, contribuyen eficazmente a la salvación de las almas” (DV, #10).

La Tradición viva es esencial para que la Iglesia crezca con el tiempo en la comprensión de la verdad revelada en las Escrituras (VD, #17). Con tristeza, se

puede afirmar que, en algunos ámbitos, aún estamos lejos de que esto sea una realidad plenamente vivida en la educación religiosa, incluso dentro del conjunto de la Iglesia. San Jerónimo afirmaba que “la ignorancia de las Escrituras es la ignorancia de Cristo” y cabe preguntarse si hoy los catequistas en la iniciación cristiana o los docentes de educación religiosa no caen en esta ignorancia. La docencia religiosa, la catequesis, las homilías y los encuentros no pueden sustentarse, únicamente, sobre la base de moralismos, dogmatismos y elementos externos, o bien, de accesorios de una Sagrada Escritura que no se comprende o que no cala en quienes la escuchan, alejada del estudio serio, la reflexión y la oración de y con la Palabra de Dios.

La hermenéutica bíblica encuentra su fundamento en la realidad eclesial que dio origen a las Escrituras y que sigue siendo su ámbito vital de interpretación. La Iglesia no constituye un marco externo al texto, ni siquiera en el ámbito de la educación religiosa; más bien, es el espacio teológico donde la Palabra es acogida, transmitida y comprendida bajo la acción del Espíritu Santo. En este sentido, la interpretación auténtica de la Biblia no puede realizarse al margen de la comunión eclesial, pues es en la vida de la Iglesia donde la Palabra se hace viva y operante. La Biblia es el libro de la Iglesia, y su verdadera hermenéutica brota de su inmanencia en la vida eclesial (VD, #29).

Para concluir este apartado, se ofrecen dos ejemplos concretos aplicables en el ámbito de la educación religiosa. Efectivamente, la Palabra de Dios debe ocupar un lugar central en la educación religiosa y en los procesos catequéticos. Para ello, se puede llevar a cabo esta actividad en los primeros días del curso académico o catequético. Se trataría de iniciar la sesión colocando la Biblia con sobriedad en un lugar

destacado del aula, encender unas velas, poner unas flores y guardar un breve silencio. A continuación, se lee un pasaje, previamente seleccionado, que ilustre el proceso de comprensión de las Escrituras, como el relato del camino de Emaús (Lc 24:13-35). De esta manera, todos —educadores y educandos, catequistas y catequizandos— podrán reconocer el lugar fundamental de la Palabra de Dios en la educación religiosa.

Es importante la conexión entre la educación religiosa, la catequesis y la lectura litúrgica de la Palabra de Dios. Un ejemplo muy sencillo y eficaz consiste en trabajar el Evangelio del domingo dentro de la sesión educativa, de modo que los niños aprendan a escucharlo y a relacionarlo con su propia vida. El responsable del grupo proclama el texto en un ambiente de silencio y recogimiento, y posteriormente entrega a cada niño una pequeña tarjeta con tres elementos: una frase breve del pasaje, una pregunta para dialogar en grupo y una oración breve para rezar juntos. Así, la Palabra no se queda en un discurso del educador, sino que se convierte en una experiencia compartida: los niños comentan qué entienden, expresan cómo lo pueden vivir y concluyen orando en común. De esta manera, la Biblia deja de ser un libro lejano y pasa a ser Palabra viva, escuchada, dialogada y celebrada en la comunidad educativa.

#### 4. A modo de conclusión: Enseñar la Palabra de Dios

La educación religiosa no se limita únicamente a la lectura y comprensión de la Biblia, sino que busca enseñar la riqueza de la Palabra de Dios. Efectivamente, la Palabra que se aprende a leer como biblioteca, a recorrer como bosque y a beber como fuente solo revela plenamente su verdad cuando

se encarna en la vida. En la iniciación cristiana o en la educación religiosa no basta con transmitir relatos memorables: se trata de introducir a niños, adolescentes y familias en un estilo de vida en el que la Escritura ilumina decisiones, relaciones y tareas cotidianas. Así, la Biblia deja de ser un mero objeto de estudio y se transforma en un lugar de encuentro con Cristo y un criterio de discernimiento, en continuidad con lo ya expuesto: una Palabra divina en lenguaje humano, interpretada en la Iglesia y destinada a transformar la historia concreta de quienes la acogen.

Este ensayo ha mostrado la relevancia de comprender la Palabra como núcleo articulador de la educación religiosa, capaz de inspirar tanto la reflexión teológica como la praxis educativa. Su valor académico radica en proponer un enfoque que vincula la interpretación bíblica con la formación integral del creyente, promoviendo una pedagogía de la fe que integra conocimiento, experiencia y compromiso ético. Sin embargo, dentro de los límites del presente estudio se reconoce que se trata de un análisis teórico y documental. Por ello, futuras investigaciones o estudios podrán profundizar en experiencias y propuestas didácticas concretas que evidencien cómo la lectura y la enseñanza de la Biblia transforman la práctica educativa y la vivencia comunitaria de la fe<sup>4</sup>. Al mismo tiempo, quedan abiertos nuevos caminos para la investigación y el estudio de las numerosas implicaciones pedagógicas de la lectura bíblica.

Como se ha mostrado, leer y comprender la Biblia exige superar una mirada puramente literaria, histórica o cultural, para situarse en su verdadera

<sup>4</sup> Remito a una propuesta de programación didáctica que presenta la realidad de la pobreza e inclusión en el ámbito educativo religioso desde los textos bíblicos (Moreno-Sanz, 2024b).

naturaleza: la de ser Palabra de Dios dirigida al ser humano. Su lectura y enseñanza, especialmente en el ámbito de la educación religiosa, no pueden reducirse al análisis de un texto antiguo o a la transmisión de un patrimonio cultural, sino que deben promover un encuentro vital con el mensaje revelado. Si bien es cierto que la Biblia comparte algunos elementos con otros libros importantes, además de su valor literario e histórico, tiene una fuerza formativa capaz de transformar la mente y el corazón, orientando la vida del creyente y ofreciendo un horizonte ético y espiritual para la educación integral de la persona.

Estos aspectos, esenciales en todo proceso educativo religioso, no solo acercan a los alumnos y educandos a la Biblia, sino a los valores fundamentales de la educación religiosa. En efecto, la dignidad humana, la trascendencia, la interioridad y el compromiso ético —principios esenciales en la pedagogía bíblico-cristiana— orientan el desarrollo integral del educando. Como afirma la Congregación para la Educación Católica (2020), esta educación “favorece el desarrollo integral de la persona, al ofrecer claves de sentido que permiten comprender la realidad desde la perspectiva de la fe” (#18).

La Palabra de Dios debe ocupar un lugar esencial en la educación religiosa, no solo como contenido que se transmite, sino como experiencia que transforma la vida de las personas y orienta la práctica educativa. Este ensayo ha mostrado que una pedagogía inspirada en la Escritura promueve una formación integral en la que fe y vida se articulan en el proceso de aprendizaje. Futuros estudios podrán profundizar en cómo la lectura bíblica, vivida en comunidad, favorece la madurez espiritual y ética de educadores y alumnos. Ciertamente, la enseñanza religiosa no cumple únicamente una función informativa, sino

también formativa, de modo que la fe se inserta en la vida cotidiana, moldeando la ética, la cultura y la identidad de la comunidad educativa (González-Gijón et al., 2019).

Para concluir esta reflexión, podemos afirmar que la Palabra de Dios no es simplemente un texto antiguo o una colección de enseñanzas, sino un mensaje vivo que transforma el corazón del creyente. Es necesario descubrir en ella las claves, valores y principios que ofrece. 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” (Moreno-Sanz, 2024b, p. 26).

Acoger la Biblia con amor, leer la Palabra de Dios con apertura y escuchar la Sagrada Escritura con fe provocan la experiencia de la presencia de Dios en lo cotidiano. Cada encuentro con los textos sagrados, sus personajes y acontecimientos constituye una oportunidad para renovar la esperanza y fortalecer el compromiso con el Evangelio (*Spes non confundit*, #1). La constancia en la lectura y la meditación, tanto personal como comunitaria, ayuda a mantener la sintonía con la voluntad divina y a descubrir en cada pasaje una luz para el camino diario.

Así, la Palabra de Dios se convierte en una escuela de vida: enseña a conocer más profundamente a Jesús, a interpretar los textos con el Espíritu con que fueron escritos y a evitar visiones cerradas o fundamentalistas. Cuando la Palabra inspira las decisiones, pensamientos y acciones de un proyecto

educativo, se hace carne en educadores y educandos, convirtiendo la docencia en testimonio vivo del amor de Dios.

En síntesis, este trabajo propone integrar la hermenéutica bíblica con la didáctica de la educación religiosa, ofreciendo criterios que favorecen una comprensión significativa y contextual de la Palabra de Dios en la práctica docente. Para finalizar, proponemos este elenco<sup>5</sup> de diez actitudes esenciales que pueden ayudar a leer, comprender y enseñar la Biblia, es decir, a acoger, vivir y transmitir la Palabra de Dios con mayor profundidad en la educación religiosa:

1. Acoge con amor la Palabra de Dios.
2. Lee la Biblia sin prejuicios.
3. Escucha la Sagrada Escritura con fe y esperanza.
4. Dedicar cada día unos minutos a los textos sagrados.
5. Medita comunitariamente una vez a la semana la Palabra de Dios.
6. Conoce mejor a Jesús a través de los evangelios.
7. Interpreta los textos con el mismo Espíritu con que fueron escritos.
8. Aléjate de las lecturas fundamentalistas.
9. Haz de la Palabra de Dios la fuente de tu vida.
10. Haz que tu vida se convierta en Palabra de Dios.

## Referencias bibliográficas

- Artola-Arbiza, A.-M. y Sánchez-Caro, J.-M. (2020). *Biblia y Palabra de Dios*. Editorial Verbo Divino.
- Avalos, I. (2022). Tejido y texto: Actualidad de un entramado de relaciones. *Educa UMCH*, (19), 117-128. <https://doi.org/10.35756/educaumch.202219.209>
- Benedicto XVI. (2010). *Verbum Domini: Exhortación apostólica postsinodal sobre la palabra de Dios en la vida y misión de la Iglesia*. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost\\_exhortations/documents/hf\\_ben-xvi\\_exh\\_20100930\\_verbum-domini.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/apost_exhortations/documents/hf_ben-xvi_exh_20100930_verbum-domini.html)
- Benzi, G. y Matoses, X. (2018). *Incontrare la Parola. Breve introduzione allo studio della Sacra Scrittura*. Libreria Ateneo Salesiano.
- Briend, J. (2011). Los incesantes replanteamientos sobre los orígenes del texto bíblico. En *Los orígenes de la Biblia: ¿Dónde, cuándo y cómo nació la Biblia?* (pp. 17-24). San Pablo.
- Cabello-Morales, P. (2021). *Eso no estaba en mi libro del Antiguo Testamento*. Editorial Almuzara.
- Calduch-Benages, N. (2012). Exégesis y hermenéutica, dos momentos de un único proceso interpretativo. En *La Biblia compartida. Biblia y Pastoral* (pp. 245-273). San Pablo.
- Carbajosa-Pérez, I. (2021). *Hebraica veritas versus Septuaginta auctoritatem: ¿Existe un texto canónico del Antiguo Testamento?* Editorial Verbo Divino.

<sup>5</sup> Véase el decálogo propuesto por Sánchez-Caro (pp. 83-84).

- Childs, B. S. (2011). *Teología bíblica del Antiguo y Nuevo Testamento. Reflexión teológica sobre la Biblia cristiana*. Ediciones Sígueme.
- Concilio Vaticano II. (1965). *Dei Verbum*. [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_const\\_19651118\\_dei-verbum\\_sp.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_const_19651118_dei-verbum_sp.html)
- Conferencia Episcopal Española. (2010). *Biblia de la Conferencia Episcopal Española*. <https://www.conferenciaepiscopal.es/biblia/>
- Congregación para la Educación Católica. (2020). *La escuela católica y la cultura del diálogo*. Editrice Vaticana.
- Cordón García, J. A. y Muñoz-Rico, M. (2023). *El poder de la lectura*. Marcial Pons.
- De Mingo Kaminouchi, A. (2018). *La Biblia de principio a fin. Una guía de lectura para hoy*. Ediciones Sígueme.
- Deldén, M., Gutiérrez, N. y Girmarland, L. (2023). La función pedagógica de la metáfora: Un estudio de caso de la educación no formal. *Enunciación*, 28, 49-60. <https://doi.org/10.14483/22486798.20518>
- East, B. (2017). The Hermeneutics of Theological Interpretation: Holy Scripture, Biblical Scholarship and Historical Criticism. *International Journal of Systematic Theology*, 19(1), 30-52. <https://doi.org/10.1111/ijst.12186>
- Esteban-Garcés, C. (2020). Renovar la didáctica de la religión inspirados en la pedagogía de la interioridad. *Educación y Futuro*, 43, 17-47. <https://educacionyfuturo.com/article/view/7717>
- Eslava-Galán, J. (2020). *La Biblia contada para escépticos*. Booket.
- Francisco(2024). *Spes non confundit*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/bulls/documents/20240509\\_spes-non-confundit\\_bolla-giubileo2025.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/bulls/documents/20240509_spes-non-confundit_bolla-giubileo2025.html)
- Gonzaga, W. (2022). *Introducción al canon bíblico. Listas bilingües de los catálogos bíblicos. Antiguo Testamento, Nuevo Testamento y apócrifos*. Editorial Pontificia Universidad Javeriana.
- González-Gijón, G., Gervilla-Castillo, E. y Martínez-Heredia, N. (2019). El valor religioso hoy y su incidencia en la enseñanza religiosa escolar. *Publicaciones*, 49(2), 215-228. <https://doi.org/10.30827/publicaciones.v49i2.8565>
- Grilli, M. (2007). *Quale rapporto tra i due Testamenti? Riflessione critica sui modelli ermeneutici classici concernenti l'unità delle Scritture*. EDB.
- Grilli, M. (2013). Parola di Dio e linguaggio umano: Verso una pragmatica della comunicazione nei testi biblici. *Gregorianum* 94(3), 525-547. <https://www.unigre.it/it/ricerca-e-pubblicazioni/riviste/gregorianum/>
- Grilli, M. (2018). Interpretación y acción: La instancia pragmática del texto bíblico. En *Comunicación y pragmática en la exégesis bíblica* (pp. 17-46). Editorial Verbo Divino.
- Groome, T. H. (2009). A Shared Praxis Approach to Religious Education. En *Handbook of the Religious, Moral and Spiritual Dimensions in Education* (pp. 763-777). Dordrecht. [https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4\\_53](https://doi.org/10.1007/1-4020-5246-4_53)

- Jiménez, H. (2005). *Dei Verbum*: Historia de su redacción. *Cuestiones Teológicas*, 32(78), 209-224.
- Justino. (siglo II). Diálogo con Trifón. En *Padres Apostólicos y apologistas griegos* (A. Piñero, Trad.). Biblioteca de Autores Cristianos.
- Kim, S. (2022). The Story of the Samaritan Woman and Jesus (John 4: 1-42) Focusing on Water within an Ecofeminist Theological Perspective. *Practical Theology*, 15(5), 467-478. <https://doi.org/10.1080/1756073X.2022.2059429>
- Królikowski, J. (2023). Theology of the Word of God in the Apostolic Exhortation *Verbum Domini* by Benedict XVI. *Wrocławski Przegląd Teologiczny*, 31(2), 61-84. <https://doi.org/10.34839/wpt.2023.31.2.61-84>
- Lundbom, J. R. (2013). *Biblical rhetoric and rhetorical criticism*. Sheffield Phoenix Press.
- Mannucci, V. y Mazzinghi, L. (2016). *Bibbia come Parola di Dio. Introduzione generale alla sacra Scrittura*. Queriniana
- Miñarro-López, L. M. (2024). La importancia de la lectura. Breve historia entre didáctica y pedagógica. *Revista Internacional de Pedagogía e Innovación Educativa*, 4(2), 275-302. <https://doi.org/10.51660/ripie42219>
- Moreno-Sanz, I. (2024a). De los aljibes agrietados a la fuente de aguas vivas. Jr 2,10-13 en clave comunicativa. *Revista Bíblica*, 86, 53-79. <https://doi.org/10.47182/rb.86.n1-2-2024387>
- Moreno-Sanz, I. (2024b). Jesús de Nazaret y los marginados: Claves, valores y principios inclusivos. *Revista de Educación Religiosa*, 3(2), 9-29. <https://doi.org/10.38123/rer.v3i2.455>
- Moreno-Sanz, I. (2025). Lucas, artesano de las palabras. La estrategia comunicativa lucana en los diálogos y discursos. *Estudios Bíblicos*, 83(1), 51-68. <https://doi.org/10.60098/eb.25083.10003>
- Ortiz-Aguirre, E. (2019). *Breve historia de la literatura universal*. Nowtilus.
- Pontificia Comisión Bíblica. (1993). *La interpretación de la Biblia en la Iglesia*. [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/pcb\\_doc\\_index\\_sp.htm](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/pcb_doc_index_sp.htm)
- Pontificia Comisión Bíblica. (2014). *Inspiración y verdad de la Sagrada Escritura*. [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/cfaith/pcb\\_documents/rc\\_con\\_cfaith\\_doc\\_20140222\\_ispirazione-verita-sacra-scrittura\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/cfaith/pcb_documents/rc_con_cfaith_doc_20140222_ispirazione-verita-sacra-scrittura_sp.html)
- Ramis-Darder, F. (2015). *Isaías (1-39)*. Biblioteca de Autores Cristianos.
- Ska, J.-L. (2015). *El Pentateuco: Un filón inagotable. Problemas de composición e interpretación. Aspectos literarios y teológicos*. Editorial Verbo Divino.
- Sánchez-Caro, J.-M. (2018). Biblia y catequesis. Reflexiones de un escritorista. *Actualidad Catequética para la Evangelización*, 258, 47-86. <https://evangelizacion.conferenciaepiscopal.es/wp-content/uploads/2021/09/AC258Biblia.pdf>
- Tábet, M. (2004). *Bibbia e storia della salvezza*. Edizioni Università della Santa Croce.
- Triana Rodríguez, J. Y. (2013). ¿Comprendes lo que lees? (Hch 8,26-40). Una interpretación praxeológica. *Anales de Teología*, 15(2), 299-326. <https://doi.org/10.21703/2735-634520131521930>

- Triana, J. (2023). Acciones y reacciones de los jóvenes de clase de ERE de grado 11 en torno a la Biblia. *Revista de Educación Religiosa*, 2(7), 150-171. <https://doi.org/10.38123/rer.v2i7.378>
- Varo, F. (2015). *La Biblia para hipsters: Las claves para entender el mayor bestseller de todos los tiempos*. Planeta.
- Veloza-Figueroa, L. (2001). La Revolución de Copérnico. *Revista de Geografía Norte Grande*, 28, 173-176. <https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/RGNG/issue/view/2389>
- Vilanou, C. (2001). De la Paideia a la Bildung: Hacia una pedagogía hermenéutica. *Revista Portuguesa de Educação*, 14(2), 7-22. <https://www.redalyc.org/pdf/374/37414210.pdf>

# Aspectos innovadores del programa de estudio de la asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo público de Costa Rica

## Innovative aspects of the religious education curriculum in the Costa Rican public education system

Marcia Victoria Pocasangre Fonseca  
[mapocasangre@ucatolica.ac.cr](mailto:mapocasangre@ucatolica.ac.cr)

Marco Antonio Fernández Picado   
[marcofernandez@ucatolica.ac.cr](mailto:marcofernandez@ucatolica.ac.cr)  
Universidad Católica de Costa Rica

### RESUMEN

Este artículo describe la contribución de la Educación Religiosa en el sistema educativo público costarricense, en el marco de su carácter laico, plural y multicultural. Se evidencia cómo esta asignatura favorece la formación de una conciencia crítica y ética, abierta al diálogo interreligioso e intercultural, en coherencia con los valores de la dignidad humana y el bien común. Asimismo, se destacan tres ejes innovadores del programa de estudio: la cultura de paz, el ecumenismo y la inteligencia espiritual, los cuales orientan una educación integral basada en el respeto de la diversidad, la fraternidad y la búsqueda de sentido de vida.

**Palabras clave:** Educación Religiosa Escolar, confesionalidad, dialogo ecuménico-interreligioso, cultura de paz, inteligencia espiritual

### ABSTRACT

*This article describes the contribution of Religious Education in the Costa Rican public education system, considering its secular, plural, and multicultural character. It demonstrates how this subject fosters the development of a critical, ethical consciousness open to interreligious and intercultural dialogue, in coherence with the values of human dignity and the common good. Three innovative elements of the curriculum are highlighted: the culture of peace, ecumenism, and spiritual intelligence, which promotes a comprehensive education aimed at respecting diversity, fraternity, and the meaning of life.*

**Keywords:** School Religious Education, confessionalism, ecumenical-interreligious dialogue, culture of peace, spiritual intelligence

## Introducción

En el contexto educativo mundial, y particularmente en Costa Rica, resulta necesario no solo reconocer los elementos de emergencia (Benedicto XVI, 2008) o de crisis educativa (CONARE, 2025), sino también plantear propuestas innovadoras que impulsen una educación esperanzadora y transformadora. Se trata de avanzar hacia una formación holística que promueva la armonía personal y social, en coherencia con el concepto de ecología integral (*Laudato si'*, cap. VI), donde la espiritualidad se asuma como un componente esencial del desarrollo humano.

Si bien la asignatura de Educación Religiosa se imparte regularmente en establecimientos de la Iglesia católica, la situación es distinta en el ámbito civil y estatal. En este contexto, surge el desafío de responder a los nuevos signos de los tiempos —en consonancia con la propuesta pastoral del Concilio Ecuménico Vaticano II (*Gaudium et spes*)— frente a sociedades democráticas y pluralistas que, en algunos casos, pretenden eliminar o sustituir la Educación Religiosa en los sistemas públicos. Para ciertos sectores, la enseñanza confesional es incompatible con el respeto a la diversidad de credos y convicciones, al amparo del enfoque de Derechos Humanos del respeto de la libertad de pensamiento, conciencia y religión (ONU, 1948).

Por ello, en algunos países se ha tendido a limitar la Educación Religiosa al ámbito eclesial, debilitando su presencia en los sistemas educativos públicos, al no lograr reconocer la complementariedad entre el respeto a la identidad religiosa y la confesionalidad del estudiantado. En este contexto resulta oportuno analizar el caso de la reciente aprobación en Costa Rica del nuevo programa de estudio de Educación

Religiosa (Ministerio de Educación Pública, 2024), emitido por el Consejo Superior de Educación (CSE, 2024) como ente estatal constitucional, después de un amplio proceso de consulta nacional. Este análisis es pertinente, dado que aún o existen estudios que examinen sistemáticamente los elementos innovadores del nuevo programa desde una perspectiva científica y pedagógica.

Para los efectos del presente ensayo, la pregunta esencial es: ¿cuáles son los aspectos innovadores del programa de estudio de la asignatura de Educación Religiosa que permitieron su aprobación en el sistema educativo público de Costa Rica? En este sentido, la metodología corresponde a un análisis teórico de documentos curriculares oficiales, específicamente del programa de estudio de la asignatura de Educación Religiosa, realizado mediante revisión de literatura, conforme a lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2014):

La revisión de la literatura implica detectar, consultar y obtener la bibliografía (referencias) y otros materiales que sean útiles para los propósitos del estudio, de donde se tiene que extraer y recopilar la información relevante y necesaria para enmarcar nuestro problema de investigación. (p. 61)

La finalidad de describir el contenido novedoso de este programa de estudio no se circunscribe solo a la realidad costarricense, sino que posee proyecciones e implicaciones para toda América Latina. Con este propósito, se realizó un análisis exhaustivo de las fuentes bibliográficas del documento en estudio, para reconocer sus patrones y elementos conceptuales sustanciales. Entre las fuentes consideradas destacan los documentos oficiales del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, textos eclesiales, literatura académica y otras referencias

pertinentes. Cabe mencionar que la selección de estos documentos se efectuó según criterios de pertinencia, teniendo en cuenta su relevancia para la Educación Religiosa y su vinculación con los elementos innovadores que orientan el cumplimiento del objetivo de la investigación.

Este ensayo pretende servir de punto de partida para la reflexión y análisis posterior del nuevo programa de estudio, considerando que su reciente aprobación y su amplia extensión demandan investigaciones y ensayos complementarios que faciliten su comprensión integral. De este modo, se busca evidenciar hallazgos que permitan sustentar la importancia y vigencia de la asignatura de Educación Religiosa en contextos civiles o laicos, subrayando —desde las ciencias de la educación— el aporte de esta asignatura a una educación de calidad orientada a la formación plena de la persona humana.

Un elemento por resaltar es que, de manera simultánea a la implementación del programa de estudio, se publicaron los resultados de una investigación interinstitucional<sup>1</sup> realizada por el Equipo de Investigación de la Unidad de Consultorías del Instituto de Estudios Sociales en Población IDESPO (2025), la cual corrobora la aceptación de la población por la asignatura de Educación Religiosa. El propósito de la encuesta se formuló de la siguiente manera:

1 El cuestionario fue elaborado por académicos de la Comunidad Epistémica de Estudios Sociorreligiosos, constituida por participantes del Observatorio de lo Religioso de la Escuela Ecuménica de Ciencias de la Religión (EECR) y el Programa Umbral Político del Instituto de Estudios Sociales en Población (IDESPO), ambos de la Universidad Nacional (UNA), y de la Escuela de Sociología, del Instituto de Investigaciones Psicológicas y la Escuela de Estudios Generales de la UCR, así como del Centro Dominicano de Investigación (CEDI).

[...] la encuesta “Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas” se aplicó del 18 al 31 de octubre del 2024; con el propósito de obtener información sobre las prácticas y creencias religiosas de la población costarricense, así como su percepción con respecto a los valores y problemas presentes en la sociedad costarricense. (p. 6)

En la siguiente figura se presenta una síntesis metodológica elaborada por el IDESPO para la obtención de datos, los cuales constituyen una base de apoyo y análisis para el desarrollo del presente ensayo.

### Ilustración 1

#### *Síntesis metodológica encuesta IDESPO.*

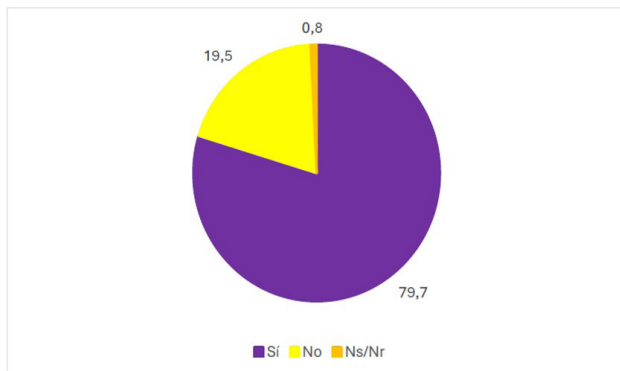
| Síntesis metodológica          |                                                                                                                                                                                    |
|--------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Fecha de encuesta:             | Del 18 al 31 de octubre del 2024                                                                                                                                                   |
| Horario de trabajo:            | De lunes a viernes en tres turnos:<br>-Mañana de 09:00a.m. a 12:00m.d.<br>-Tarde de 13:30p.m. a 16:30pm.<br>-Noche de 17: 00p.m. a 20:00p.m.<br>Sábados: Turnos de mañana y tarde. |
| Modalidad de la entrevista:    | Telefónica                                                                                                                                                                         |
| Población de interés:          | Costarricenses de 18 años o más, con servicio de telefonía celular en todo el territorio nacional.                                                                                 |
| Tamaño de la muestra:          | 1.302 personas                                                                                                                                                                     |
| Tipo de muestreo de teléfonos: | Aleatoria, número generado al azar a partir de las secuencias numéricas asignadas por al SUTEL a las compañías que brindan telefonía móvil.                                        |
| Selección de personas:         | Al azar                                                                                                                                                                            |
| Error de muestreo:             | +2,8%.                                                                                                                                                                             |
| Nivel de confianza:            | 95%                                                                                                                                                                                |

Fuente: Elaboración propia. IDESPO-UNA Encuesta: Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas, 2024.

Esta encuesta, de carácter cuantitativo, demostró que un 80% de la población costarricense está a favor de que se imparta la asignatura de Educación Religiosa en el sistema educativo público, resultado que confirma el apoyo social al nuevo paradigma de esta área de la enseñanza. En la siguiente ilustración se presenta la distribución porcentual de dicha aceptación.

## Ilustración 2

*Distribución porcentual de aceptación sobre el hecho de que se imparta Educación Religiosa en escuelas y colegios públicos*



Fuente: Elaboración propia. IDESPO-UNA Encuesta: Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas, 2024.

El estudio evidencia la aceptación de la asignatura de Educación Religiosa en la población costarricense y, por tanto, justifica la pertinencia del nuevo programa de estudio al reconocer la importancia de esta formación en el sistema educativo público.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, por sus siglas en inglés) reconoce la relevancia de la espiritualidad como dimensión de la interioridad de la persona, que otorga sentido trascendente al ser y quehacer humano, promoviendo el desarrollo integral de la persona y una sana convivencia. Un ejemplo de ello se encuentra en el discurso introductorio del filósofo Jacques Delors sobre los conflictos de la sociedad, incluido en el informe de la UNESCO titulado *La educación encierra un tesoro* (Delors, 1996).

## Contexto histórico y jurídico

Para contextualizar histórica y jurídicamente el programa de estudio de Educación Religiosa 2024 es pertinente señalar algunas circunstancias que

generaron tensiones y debates en distintos ámbitos de la sociedad costarricense, incluyendo espacios académicos, políticos e, incluso, eclesiales.

Se pueden puntualizar las circunstancias:

- Programas de estudio desactualizados, vigentes desde 1996, a los que se les hizo un ajuste en 2005 (Ministerio de Educación Pública, 2005).
- Debates sobre la visión confesional de la asignatura y su perspectiva evangelizadora, promovidos por sectores universitarios y políticos.
- Solicitudes de apertura de la visión de la asignatura más allá del modelo cristiano, planteadas por grupos de docentes de la asignatura.
- Resolución de la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica, que ordenó el rediseño de los programas de estudio.

A pesar de la urgencia de renovar los programas de estudio, distintas razones —entre ellas, la sensibilidad social que genera el tema en sectores laicistas y la incompreensión de la naturaleza propia de la asignatura— impidieron que las autoridades políticas asumieran oportunamente esta tarea. Sin embargo el Departamento de Educación Religiosa (DER), dependiente del Ministerio de Educación Pública de Costa Rica, comenzó en el año 2010 un proceso de evaluación de los programas de estudio anteriores, mediante consultas a estudiantes, docentes, familias y líderes religiosos, con el fin de recopilar información para la elaboración de los nuevos programas. Asimismo, la Sala Constitucional de la Corte Suprema de Justicia de Costa Rica (2010) ordenó el rediseño de los programas de estudio de la

asignatura en dos etapas: la primera, confesional, y la segunda, ecuménica o ecléctica.

A lo largo de diez años se desarrollaron jornadas de trabajo, espacios de socialización de borradores, encuentros de oración por la paz y capacitaciones con visitas a sinagogas y mezquitas, con el objetivo de propiciar progresivamente un clima de diálogo ecuménico al interior del cristianismo, y de diálogo interreligioso con otras tradiciones de fe, tanto monoteístas como politeístas.

En la etapa más reciente, el DER fortaleció los procesos de diálogo y las reuniones periódicas con líderes y representantes de distintas confesiones religiosas, entre ellas la Conferencia Episcopal de la Iglesia Católica, la Federación Alianza Evangélica Costarricense e Iglesias históricas como la anglicana, luterana, bautista, entre otras. También participaron representantes de las comunidades judía, islámica, budista, así como líderes de pueblos originarios, portadores de sus propias cosmovisiones.

De manera paralela, durante el último año se trabajó en jornadas de diálogo con representantes de las universidades públicas y privadas vinculadas a la carrera de Educación Religiosa o áreas afines, con el propósito de retroalimentar el proceso de socialización del nuevo programa de estudio, fruto del diálogo interinstitucional y el análisis científico.

Con el fin de propiciar un espacio de reflexión ante el clima de incertidumbre generado en los medios de comunicación por las opiniones adversas a la continuidad de la asignatura en el currículo del sistema educativo, y de impulsar su relanzamiento nacional, el DER organizó dos congresos de alcance nacional orientados al intercambio académico, el fortalecimiento

del sentido pedagógico de la asignatura y la consolidación de su legitimidad pública:

- el primero, con motivo del 75 aniversario del restablecimiento de la asignatura, con el apoyo del colegio profesional de educadores junto con la Universidad Católica de Costa Rica.
- el segundo congreso, de carácter internacional, se celebró con ocasión del 80 aniversario de la Educación Religiosa en el país y contó con una carta de motivación y apoyo del recordado Papa Francisco (2021), gesto que constituyó un hito en la historia de la Educación Religiosa costarricense.

Finalmente, el Consejo Superior de Educación, una vez recibida la propuesta del nuevo programa, solicitó la valoración de distintas organizaciones eclesiales, gremiales, académicas y profesionales con el fin de considerar sus observaciones (Ministerio de Educación Pública, s. f.). Posteriormente, después del análisis y los ajustes pertinentes, el programa de estudio se aprobó el 3 de diciembre de 2024 para su implementación a partir de febrero de 2025.

Un efecto inmediato de dicha aprobación fue la preparación del personal docente para su puesta en marcha, lo que implicó jornadas de inducción, procesos de capacitación permanente mediante videoconferencias, cursos de autogestión en línea y acompañamiento presencial por parte de las asesorías nacionales y regionales durante las reuniones de docentes.

## Fundamentación teórica y pedagógica

Los aspectos relevantes del nuevo programa de estudio de Educación Religiosa que contribuyeron a su aprobación por parte de las instancias civiles fueron los siguientes:

- Fundamentar la asignatura desde las ciencias de la educación, destacando su carácter holístico y la comprensión integral de la persona como un ser multidimensional, en el que la espiritualidad constituye un componente esencial del desarrollo personal.
- Diferenciar claramente entre Educación Religiosa y Catequesis, promoviendo una visión intercultural de la asignatura de Educación Religiosa de acuerdo con los planteamientos de la UNESCO (2014), orientada al respeto y diálogo entre distintas tradiciones religiosas.
- Promover una cultura de paz, fomentando el trabajo conjunto con líderes religiosos de distintas tradiciones para buscar la unidad en la diversidad y propiciar una Educación Religiosa común (UNESCO, 2008).
- Evolucionar de un modelo educativo tradicional a un enfoque de desarrollo de habilidades y competencias (Ministerio de Educación Pública, 2023), destacando en particular la competencia espiritual como eje articulador de la asignatura.
- Incorporar aportes de la neurociencia aplicada a la educación para integrar el cultivo de la denominada “inteligencia espiritual” o “existencial”, que orienta al estudiante en la búsqueda de sentido y esperanza frente a desafíos contemporáneos como el aumento de las tasas de suicidio juvenil.
- Proponer una metodología específica para la Educación Religiosa, denominada praxeología, entendida según Juliao (2010) como un proceso que integra la experiencia vivida, la acción y la reflexión, articulando los saberes del ser, del vivir, del decir y del hacer colectivo de los actores educativos. Esta metodología impulsa el pensamiento crítico y el diálogo intergeneracional, situando al estudiantado como verdadero protagonista —y no simple espectador— del proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Reorientar la enseñanza hacia la dimensión afectiva, priorizando la educación desde la ternura y el encuentro humano, en sintonía con los “tres lenguajes” del Papa Francisco (2019) —el de la mente, el corazón y las manos—, entendiendo la educación como un acto de amor y esperanza (Francisco, 2021).
- Fortalecer la dimensión lúdica (Moreno y Oñate, 2023) de las lecciones de Educación Religiosa, como espacio de *re-creación*, reflexión, aprendizaje-servicio y, sobre todo, de motivación, incorporando la gamificación, para estimular la creatividad, el compromiso y la motivación del alumnado.
- Promover el respeto a la confesionalidad y contextualizarlo con la diversidad religiosa existente tanto al interior del cristianismo (ecumenismo) como respecto de otras religiones monoteístas o politeístas, las cosmovisiones de los pueblos originarios e incluso las convicciones no creyentes, logrando así un equilibrio entre identidad confesional y apertura al pluralismo religioso.
- Implementar el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), garantizando la accesibilidad y equidad educativa mediante diversas formas de aprendizaje, fortaleciendo la proyección universal de la asignatura, sin ningún tipo de discriminación.

- Evitar toda forma de proselitismo religioso, clarificando que la Educación Religiosa busca fortalecer valores universales y actitudes protectoras ante las crisis actuales —como la fe, la esperanza y el amor (en lenguaje cristiano, las virtudes teologales)—, reconocidos y apreciados tanto por la Iglesia como por la sociedad civil.

## Descripción y análisis de los elementos novedosos

El programa de estudio integra elementos transversales que promueven una comprensión más profunda de la fe y su papel en la construcción de una sociedad más justa, pacífica y solidaria, reconociendo que los procesos de enseñanza-aprendizaje deben partir de la vida y orientarse a la vida. De este modo, la cultura de paz, el ecumenismo y el diálogo intercultural (UNESCO 2006), así como el diálogo interreligioso y la inteligencia espiritual, se desarrollan de manera permanente en todos los ciclos, contribuyendo a una formación integral del estudiantado. A continuación se detallan brevemente estos elementos innovadores, ofreciendo una educación que promueve la fraternidad como estilo de convivencia.

### Cultura de paz: Educar para la convivencia fraterna

En una realidad mundial marcada por la violencia, la exclusión y la indiferencia, la cultura de paz resulta esencial para la formación integral del estudiantado. La UNESCO, en su *Declaración y Programa de Acción sobre la Cultura de Paz* (1999), fomenta el desarrollo de valores y aptitudes que favorezcan la convivencia pacífica, fortaleciendo la educación y la promoción del diálogo y el consenso.

La Educación Religiosa en Costa Rica constituye un espacio donde los estudiantes pueden desarrollar competencias orientadas hacia la resolución pacífica de conflictos, la promoción de la democracia y el respeto a la dignidad humana ante la diversidad cultural y religiosa. Independientemente de sus creencias, se les enseña a practicar la empatía, la compasión y el perdón, valores fundamentales para una convivencia armoniosa (2008).

El programa de la asignatura se alinea con la educación para la fraternidad propuesta por el Papa Francisco, que en su encíclica *Fratelli tutti* (2020) invita a cultivar una “amistad social” en la que no prevalezcan los intereses individuales, sino que se construyan puentes de fraternidad, respondiendo así a la necesidad de educar a las futuras generaciones para que sean agentes de esperanza, capaces no solo de soñar un mundo mejor sino de comprometerse activamente a construirlo.

En el lenguaje educativo, esto se traduce en la creación de un ambiente seguro donde prevalezcan la dignidad de la persona y el fortalecimiento de los valores universales de manera interdisciplinaria, reconociendo que la diversidad puede ser un puente de encuentro y diálogo que impulse la inclusión y la paz social.

### Ecumenismo y diálogo intercultural e interreligioso: Abrir puertas en la diversidad

Considerando que Costa Rica se declara una república democrática, libre, independiente, multiétnica y pluricultural en su Constitución Política (1949), la asignatura asume el reto de promover una visión inclusiva, abierta y respetuosa de las diversas tradiciones de fe y cosmovisiones presentes en la comunidad

educativa, manteniendo la neutralidad religiosa propia de la educación pública.

En este sentido, es necesario señalar que la Educación Religiosa en el sistema público costarricense presenta dos etapas, según lo establece el Consejo Superior de Educación (2024). En la primera, se respeta la confesionalidad del estudiantado y, desde el ecumenismo, se promueve un diálogo de comprensión entre distintas denominaciones cristianas, fomentando un espíritu de fraternidad. En la segunda etapa, se profundiza el diálogo intercultural e interreligioso, invitando a conocer y valorar otras culturas y tradiciones de fe, así como su aporte al desarrollo de la humanidad.

El Magisterio de la Iglesia católica expresa el respeto a la diversidad religiosa en la declaración *Nostra aetate* (1965), del Concilio Ecuménico Vaticano II, la cual reconoce la apertura de la Iglesia al diálogo con religiones no cristianas y subraya que todos los pueblos buscan respuestas a las preguntas fundamentales de la existencia.

Desde el Programa de Estudio de Educación Religiosa (Ministerio de Educación Pública, 2024) se pretende establecer puentes de diálogo que conecten a las personas y contribuyan a erradicar prejuicios, fanatismo, intolerancia y discriminación, especialmente por motivos religiosos. Según este enfoque, las diferencias no se perciben como una amenaza, sino como oportunidades de encuentro y aprendizaje mutuo (UNESCO, 2006).

De este modo, la Educación Religiosa en la educación pública ofrece al estudiantado el espacio idóneo para crecer en un ambiente de apertura, donde se aprende mutuamente y se vive en comunidad de hermanos (UNESCO, 2014), respetando la propia identidad y convicciones de fe, y promoviendo un

desarrollo como personas plenas y conscientes en busca de la trascendencia.

### Inteligencia espiritual: Sentido de vida en la educación pública

La espiritualidad en la sociedad ha sido abordada desde diversos ámbitos como un factor clave para el desarrollo humano (Díaz, 2022). En este sentido, el programa de estudio incorpora el cultivo de la inteligencia espiritual, entendida como la capacidad de conectar con lo profundo de la existencia. Según Torralba (2010), esta inteligencia permite acceder a significados trascendentes, cuestionarse los fines de la vida y comprender sus motivaciones.

En el ámbito educativo, este elemento favorece el descubrimiento del propósito vital y el enriquecimiento de la interioridad. En un contexto global marcado por el consumismo, la violencia y el individualismo, la inteligencia espiritual ofrece al estudiantado herramientas para afrontar los desafíos personales y sociales con una actitud de esperanza.

La necesidad de cultivar la dimensión espiritual supone acompañar a la persona del estudiante en el proceso de encuentro consigo mismo. El documento *La espiritualidad y la UNESCO* (2018) afirma que educar en la espiritualidad significa contribuir, desde la educación, al autoconocimiento de las propias fortalezas y debilidades, favoreciendo que cada individuo sea consciente de que es un ser único, alcance satisfacción con su ser y se desarrolle plenamente como persona y como miembro activo de la sociedad.

En la propuesta oficial costarricense, la asignatura de Educación Religiosa no se limita a la transmisión de contenidos, sino que cada eje temático trasciende hacia la formación de personas íntegras y solidarias,

capaces de reflexionar sobre sus propias creencias y de desarrollar un sentido de asombro y gratitud ante la vida, en la búsqueda constante de la verdad y el bien.

La Sagrada Congregación para la Educación Católica, hoy Dicasterio para la Educación y la Cultura de la Santa Sede (2017), exhorta a educar en un humanismo solidario orientado a la construcción de una civilización del amor, promoviendo una educación que forme aptitudes personales, morales y sociales en todos los participantes del proceso educativo.

La inteligencia espiritual (Gómez, 2014) se presenta como un elemento novedoso del programa, al ofrecer espacios de reflexión en las dimensiones espiritual y personal. Esta favorece la respuesta a las preguntas y desafíos existenciales desde el propio contexto, conduciendo a la persona hacia una realización plena en la construcción de su proyecto de vida, en relación con Dios, con los demás y con su entorno.

La integración de estos tres elementos novedosos y transversales en el programa de Educación Religiosa (Ministerio de Educación Pública, 2024) fundamenta la pertinencia de la asignatura dentro del currículo escolar, al consolidarla como una propuesta vital y relevante para una educación de calidad dirigida a la formación integral de la persona, independientemente de sus creencias y convicciones religiosas.

Estos componentes proponen de una manera armoniosa abordar la diversidad, proyectando una educación que no solo instruye desde la fe, sino que forma ciudadanos capaces de contribuir a una sociedad pacífica, respetuosa y solidaria.

La Educación Religiosa costarricense se encuentra ante un nuevo paradigma pedagógico que humaniza y promueve con apertura el diálogo social. En este contexto, la educación pública se convierte en un espacio donde se cultiva la fraternidad y se valora la diversidad, porque el centro del proceso educativo es la persona en un marco de respeto a la diversidad religiosa y fomento de la convivencia intercultural.

## Discusión crítica

La aprobación del nuevo programa de estudio, como se mencionó anteriormente, conllevó sesiones de trabajo en las que se expresaron distintas posiciones: desde la posibilidad de eliminar la asignatura, de tendencia más liberal, hasta la de quienes abogaban por conservar un enfoque de carácter marcadamente católico, de tipo catequético, de los sectores más tradicionales de la sociedad.

Al mismo tiempo, algunos sectores académicos propusieron cambiarle el nombre y orientar la asignatura hacia un enfoque más ético y filosófico. Otras posturas sugerían mantenerla como un espacio de estudio fenomenológico de las religiones, centrado en ofrecer conocimientos teóricos sobre el mapa religioso nacional. Finalmente, hubo quienes propusieron eliminar las referencias explícitas al cristianismo y a los elementos fundamentales de sus creencias, suprimiendo las menciones de Dios, Jesús, la Biblia, entre otros.

De hecho, a fines de 2024 se llevó a la Asamblea Legislativa un proyecto de ley para reformar la actual Ley Fundamental de Educación, con el propósito de eliminar las referencias al cristianismo que actualmente se expresan en la legislación costarricense.

Sin embargo, gracias a la metodología implementada para la socialización de la propuesta del nuevo programa, y tras una amplia discusión, se logró aprobar un documento que pretende conciliar las distintas críticas y perspectivas divergentes respecto de la naturaleza de la Educación Religiosa.

## Limitaciones y proyecciones

Finalmente, debido a la naturaleza descriptiva de este ensayo sobre un documento innovador en la Educación Religiosa, es necesario señalar como limitación lo reciente de su aprobación y de su implementación en el sistema educativo costarricense, lo que supone que no existen hasta el momento presente estudios ni investigaciones empíricas o cualitativas que permitan reconocer posiciones o valoraciones en torno al programa aprobado, ya que no se tuvo el tiempo para realizar un pilotaje previo. Esta será, por tanto, una tarea necesaria para futuras investigaciones centradas en su implementación.

En síntesis, el objetivo de este ensayo fue describir la novedad del programa y corresponderá a nuevas investigaciones ponderar su pertinencia y relevancia curricular, no solo en el contexto de Costa Rica, sino también allende sus fronteras.

## Conclusiones

Una vez expuesto el fundamento teórico que permite responder la pregunta inicial de este ensayo —¿cuáles son los aspectos innovadores del programa de estudio de la asignatura de Educación Religiosa que permitieron su aprobación en el sistema educativo público de Costa Rica?—, es necesario presentar algunas conclusiones que puedan orientar la reflexión y el diálogo académicos al interior de la

Iglesia católica sobre la naturaleza de la Educación Religiosa en los sistemas educativos públicos.

Como elemento primordial, conviene considerar que al igual que las universidades en Occidente tienen sus orígenes en el seno de la Iglesia católica (*Ex corde Ecclesiae*), la Educación Religiosa en América Latina y en parte de Europa nace de los grandes aportes de la Iglesia católica, pero ha evolucionado por los cambios históricos. No obstante, su desarrollo ha estado condicionado por los cambios históricos, culturales y sociales, que han impulsado su renovación y adaptación a los nuevos contextos educativos.

Si bien la asignatura se mantiene en el ámbito de la Escuela Católica, también existe un modelo de Educación Religiosa dentro de los sistemas educativos públicos estatales (Congregación para el Clero, 1997). Lejos de representar una pérdida o amenaza, la existencia de estas propuestas en el ámbito civil es más bien una oportunidad para proyectar la contribución del Magisterio y de la Doctrina Social de la Iglesia en el campo educativo estatal. Prueba de ello es el modelo del nuevo programa de estudio de Educación Religiosa vigente en Costa Rica a partir de 2025, en el que se pueden reconocer valiosos aportes eclesiales, como los núcleos principales del Pacto Educativo Global propuesto por el recordado Papa Francisco (2020).

De igual manera, es destacable en el documento oficial la inclusión de referencias bíblicas, la utilización de una metodología compatible con el método del Ver, Juzgar y Actuar, y la fundamentación de valores en encíclicas como *Fides et ratio*, *Laudato si'* y *Frattelli tutti* (Ministerio de Educación Pública, 2024). Estos elementos evidencian que se puede

incorporar principios cristianos en documentos estatales, sin incurrir en algún tipo de proselitismo, sino más bien, tendiendo puentes entre valores humanos universales y principios espirituales, religiosos o trascendentes.

Es evidente que en dicho proceso cabe la posibilidad de que surjan elementos de tensión por incomprensiones o por una visión limitada del alcance de la Educación Religiosa en el ámbito civil. Mientras que en marco *ad intra* de la Iglesia católica la enseñanza se rige por el Derecho Canónico, la modalidad de la Educación Religiosa en el campo civil, aprobada por la legislación pública, puede nutrirse del sustento eclesial para las personas de buena voluntad que lo acepten.

En el caso del nuevo programa, el DER mantuvo una comunicación constante tanto con la comisión de Cultura y Educación de la Conferencia Episcopal costarricense, como con representantes de distintos credos, para ampliar el horizonte de acción de la asignatura. Esto no debe entenderse como una eliminación del aporte católico, sino más bien como una disposición equitativa para incluir a los diversos credos de la sociedad costarricense, a fin de abordar temas comunes desde distintas perspectivas.

Cabe aclarar que el nuevo programa de estudio no consiste en un tratado conceptual de fenomenología de las religiones, el cual podría elaborarse de manera muy puntual con ayuda de cualquier procesador de inteligencia artificial. El objeto de estudio no se limita a describir las grandes religiones, sino que busca desarrollar la capacidad de comprensión entre distintos grupos religiosos. Tal como lo señala la Declaración de Derechos Humanos (ONU, 1948, art. 1), es necesario propiciar espacios de diálogo y pensamiento crítico acerca de temas centrales como

la dignidad de toda persona y reflexionar sobre ellos desde la Doctrina Social de la Iglesia y de los aportes de otras confesiones religiosas, incluyendo declaraciones del Consejo Mundial de Iglesias, el judaísmo, islamismo, budismo, hinduismo y las religiones autóctonas de América Latina.

Asimismo, en los procesos de discusión previa a la aprobación del programa de estudio consensuado, algunos sectores plantearon que la asignatura debía mantenerse de manera exclusiva para los creyentes católicos, postura que podría considerarse excluyente y poco acorde con la propuesta de una Iglesia “en salida”, orientada a servir a quienes están alejados de los espacios religiosos. En este marco, el sistema educativo público atiende estudiantes que no participan en ningún tipo de organización religiosa; por ende, la asignatura de Educación Religiosa se concibe como un acercamiento que respeta la libertad de pensamiento, conciencia y religión, y que permite fortalecer el cultivo de la dimensión espiritual y trascendente de la persona, independientemente de su credo religioso.

Un elemento innovador del caso en estudio es que la Educación Religiosa estatal no se concibe como una educación *en la fe* —lo propio de la educación católica o de la catequesis—, sino como una educación *desde la fe* del estudiantado. La Conferencia Episcopal costarricense, en su documento *Educación, Iglesia y sociedad* (Comisión Nacional de Educación, 2002), ya había señalado la diferencia y complementariedad entre la catequesis y la asignatura de Educación Religiosa.

Para mayor claridad, en el ámbito *ad intra* de la Iglesia católica, la enseñanza de la religión procura la profundización de la doctrina y de los elementos propios del cristianismo o del carisma de la congregación religiosa que administra los

establecimientos educativos. Ahora, con el nuevo programa, el estudiantado puede reconocer que, también en otras religiones, se buscan valores comunes como el amor, la paz, la justicia y el bien vivir; es decir, desde la perspectiva de una ecología integral, la armonía consigo mismo, con el prójimo, con su entorno y con su Creador o sus valores más sagrados.

Considerando que el respeto a la diversidad religiosa requiere el reconocimiento de la identidad de cada persona, el programa de estudio de Educación Religiosa garantiza el derecho de los padres, madres o encargados del estudiantado a brindar formación religiosa según sus creencias<sup>2</sup>, es decir, se respeta la confesionalidad del estudiantado, ya sea menor o mayor de edad.

No obstante, desde el reconocimiento a la confesionalidad, la Educación Religiosa también ofrece formación para el respeto de otros grupos religiosos, incluso de las personas no creyentes. En espacios conjuntos, se busca que católicos y no católicos desarrollen competencias y habilidades para la sana convivencia, promoviendo el saber ser y la trascendencia.

Ante las críticas que argumentan que los conflictos armados se originan principalmente por motivos religiosos, es fundamental fortalecer la asignatura de Educación Religiosa para reducir

el desconocimiento entre los distintos grupos religiosos, fomentar espacios comunes de diálogo para buscar soluciones a los grandes problemas comunes y prevenir toda forma de discriminación, particularmente por causas asociadas a las creencias de las personas.

De manera colateral, es necesario erradicar todo tipo de fanatismos, sean religiosos o antirreligiosos, ya que la UNESCO (2006) entiende la cultura como el conjunto de rasgos distintivos, espirituales y materiales, que caracterizan a los distintos pueblos. Una educación que ignore la formación trascendente puede limitar la visión integral de la persona.

En este sentido se percibe una expectativa positiva en el ámbito local, tanto por parte de la comunidad educativa como de las universidades que imparten carreras afines, sobre el impacto a mediano y largo plazo del nuevo programa de Educación Religiosa, donde convergen el respeto a la confesionalidad y la formación orientada al respeto de la diversidad religiosa.

Finalmente, es oportuno promover futuros estudios que profundicen el análisis del modelo de Educación Religiosa pública costarricense, con el fin de generar propuestas que trasciendan el ámbito nacional y puedan implementarse de manera contextualizada a cada realidad local de América Latina.

2 Convención Americana de los Derechos Humanos, Art. 26: Los padres tendrán derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos. (1969). El Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos, en su Artículo 18, inciso 4, afirma: "Los Estados Parte en el presente pacto se comprometen a respetar la libertad de los padres y, en su caso, de los tutores legales, para garantizar que los hijos reciban la educación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones".

## Bibliografía

- Benedicto XVI. (2010). *Discurso en la Asamblea General de la Conferencia Episcopal Italiana*. Conferencia Episcopal Italiana. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2010/may/documents/hf\\_ben-xvi\\_spe\\_20100527\\_cei.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/speeches/2010/may/documents/hf_ben-xvi_spe_20100527_cei.html)
- Benedicto XVI. (2008). *Mensaje a la diócesis de Roma sobre la tarea urgente de la educación*. [https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf\\_ben-xvi\\_let\\_20080121\\_educazione.html](https://www.vatican.va/content/benedict-xvi/es/letters/2008/documents/hf_ben-xvi_let_20080121_educazione.html)
- Comisión Nacional de Educación. (2002). *Educación, Iglesia y sociedad: Para el desarrollo humano y social en el inicio del nuevo milenio*. Editorama.
- CONARE. (2025). *Estado de la Nación X: Informe del estado de la educación en Costa Rica*. <https://estadonacion.or.cr/?informes=informe-2025-3>
- Concilio Vaticano II. (1965). *Nostra Aetate. Declaración sobre las relaciones de la Iglesia con las religiones no cristianas*. [https://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_nostra-aetate\\_en.html](https://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_nostra-aetate_en.html)
- Congregación para el Clero. (1997). *Directorio General para la Catequesis*. Librería Editrice Vaticana.
- Congregación para la Educación Católica. (2017). *Educar al humanismo solidario. Para construir una civilización del amor, 50 años después del Populorum progressio*. [https://www.vatican.va/roman\\_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc\\_con\\_ccatheduc\\_doc\\_20170416\\_educare-umanesimo-solidale\\_sp.html](https://www.vatican.va/roman_curia/congregations/ccatheduc/documents/rc_con_ccatheduc_doc_20170416_educare-umanesimo-solidale_sp.html)
- Consejo Superior de Educación. (2017). *Acuerdo 02-24-2017*. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica.
- Constitución Política de Costa Rica [Const.] (1949, 7 noviembre). Arts. 1, 75. Tribunal Supremo de Elecciones. [https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/constitucion.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.tse.go.cr/pdf/normativa/constitucion.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Convención Americana sobre Derechos Humanos. (1969). Art. 26. Organización de los Estados Americanos. [https://www.oas.org/dil/esp/tratados\\_B-32\\_Convencion\\_Americana\\_sobre\\_Derechos\\_Humanos.pdf](https://www.oas.org/dil/esp/tratados_B-32_Convencion_Americana_sobre_Derechos_Humanos.pdf)
- Corte Suprema de Justicia. Sala Constitucional. (2 de febrero de 2010). *Voto 2023-2010*. <https://vlex.co.cr/vid/499448854>
- Costa Rica. (1940, noviembre 10). *Ley 21* [Ley]. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=871)
- Costa Rica. (1966, diciembre 16). *Ley 4229: Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales; Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos* [Ley]. [https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm\\_texto\\_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=11190&nValor3=12008&strTipM=TC](https://www.pgrweb.go.cr/scij/Busqueda/Normativa/Normas/nrm_texto_completo.aspx?nValor1=1&nValor2=11190&nValor3=12008&strTipM=TC)

- 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* (pp. 91-103). Santillana/UNESCO.
- Díaz, J. (2022) *Espiritualidad ahora. Para un desarrollo humano integral y sostenido*. Ediciones Universidad Finis Terrae.
- Equipo de Investigación Unidad de Consultorías. (2025). IDESPO. *Percepción de la población costarricense sobre valores y prácticas religiosas, 2024*. Universidad Nacional.
- Fernández, M. (2017). Hacia una visión histórica de la asignatura de Educación Religiosa en Costa Rica. *Revista Conexiones. Ministerio de Educación Pública de Costa Rica*, 9(2).
- Francisco (2015) *Carta encíclica Laudato si' sobre el cuidado integral de la casa común*. [https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20150524\\_enciclica-laudato-si.html](https://www.vatican.va/content/francesco/en/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html)
- Francisco (2020) *Video mensaje en el Encuentro sobre el Pacto Educativo Global. 15 de octubre de 2020*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco\\_20201015\\_videomessaggio-global-compact.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/messages/pont-messages/2020/documents/papa-francesco_20201015_videomessaggio-global-compact.html)
- Francisco. (2019). *Discurso a los participantes en el Foro anual "Nuevas fronteras para líderes universitarios de la Federación Internacional de Universidades Católicas"*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2019/november/documents/papa-francesco\\_20191104\\_dirigenti-universita.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/speeches/2019/november/documents/papa-francesco_20191104_dirigenti-universita.html)
- Francisco. (2020). *Fratelli tutti: Sobre la fraternidad y la amistad social*. [https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco\\_20201003\\_enciclica-fratelli-tutti.html](https://www.vatican.va/content/francesco/es/encyclicals/documents/papa-francesco_20201003_enciclica-fratelli-tutti.html)
- Francisco. (2021). *Carta a los participantes del II Encuentro de Educación Religiosa con motivo del 80 aniversario del restablecimiento de la Educación Religiosa en el sistema educativo público*. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/mensaje\\_papa\\_francisco\\_congreso\\_er.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/mensaje_papa_francisco_congreso_er.pdf)
- Freire, P. (2002). *Pedagogía de la esperanza: Un reencuentro con la pedagogía del oprimido*. (5.ª ed.). Siglo XXI Editores.
- Gobierno de Costa Rica. (1957) *Ley Fundamental de Educación*. [Ley]. [https://www.asamblea.go.cr/sd/Documents/BIBLIOTECADIGITAL/DOCUMENTOS/LEYES/LEY%20160-LEY%20FUNDAMENTAL%20DE%20EDUCACION.pdf?utm\\_source=chatgpt.com](https://www.asamblea.go.cr/sd/Documents/BIBLIOTECADIGITAL/DOCUMENTOS/LEYES/LEY%20160-LEY%20FUNDAMENTAL%20DE%20EDUCACION.pdf?utm_source=chatgpt.com)
- Gómez, V., Muñoz, C. y Sánchez, M. (2019). *Aprendizaje, formación y educación por competencias*. Editorial Universitaria.
- Gómez, V. (2014). *Educación la inteligencia espiritual. Recursos para la clase de Religión*. Ediciones Khaf.
- Hernández, R., Fernández, C. y Baptista, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.ª ed.). McGraw-Hill.
- Juan Pablo II. (1990). *Ex corde Ecclesiae: Constitución apostólica sobre las universidades católicas*. [https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost\\_constitutions/documents/hf\\_jp-ii\\_apc\\_15081990\\_ex-corde-ecclesiae.html](https://www.vatican.va/content/john-paul-ii/es/apost_constitutions/documents/hf_jp-ii_apc_15081990_ex-corde-ecclesiae.html)

- Juliao, C. G. (2010). ¿Qué es eso de praxeología? *La responsabilidad social: Una práctica de vida* (pp. 82-90). <https://repository.uniminuto.edu/server/api/core/bitstreams/c19b8e50-3a58-440f-a4c6-9c379e694e25/content>
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2005). *Programas de estudio: Educación Religiosa*. Imprenta Nacional Costa Rica.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2023). *Guía de competencias. Conceptos generales y trabajo metodológico para el curso lectivo 2023*. [https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc\\_mep\\_go\\_cr/adjuntos/guia\\_de\\_competencias\\_orientaciones\\_generales\\_v2\\_14.02.pdf](https://ddc.mep.go.cr/sites/all/files/ddc_mep_go_cr/adjuntos/guia_de_competencias_orientaciones_generales_v2_14.02.pdf)
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (2024) *Programa de estudio de la asignatura de Educación Religiosa*. MEP.
- Ministerio de Educación Pública de Costa Rica. (s. f.). *Noticias | Ministerio de Educación Pública*. <https://www.mep.go.cr/noticias?texto-noticias-todos=religiosa&fecha=>
- Moreno, J. M. y Oñate, M. E. (2023). *Apuntes de psicología del desarrollo religioso. Volumen I* (Serie Cuadernos de Psicología y Psicopedagogía, 11). Pontificia Universidad Católica Argentina, Facultad Teresa de Ávila. <https://doi.org/10.46553/2718-7454.11>
- Organización de las Naciones Unidas. (1948, 10 noviembre). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>
- Quesada, J. (2014, 12 septiembre). *Noticias | Ministerio de Educación Pública*. Noticias | Ministerio de Educación Pública.
- Torralba, F. (2010). *Inteligencia espiritual*. Plataforma Editorial.
- UNESCO. (2008). *Aprender a vivir juntos: Un programa intercultural e interreligioso para la educación ética* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161061?posInSet=7&queryId=c770aec0-e1b3-4545-89c7-9cf69a9dc82e>
- UNESCO. (2014). *Proyecto de memorando de entendimiento entre la UNESCO y el Centro Internacional Rey Abdullah Bin Abdulaziz para el Diálogo Interreligioso e Intercultural*. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226805\\_spa?posInSet=7&queryId=591122be-010b-4b99-8cc4-873eb4c24896](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000226805_spa?posInSet=7&queryId=591122be-010b-4b99-8cc4-873eb4c24896)
- UNESCO. (1999). *Declaración y Programa de Acción sobre una Cultura de Paz*. UNESCO. [https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion\\_CulturadPaz.pdf](https://fund-culturadepaz.org/wp-content/uploads/2021/02/Declaracion_CulturadPaz.pdf)
- UNESCO. (2006). *Directrices sobre la educación intercultural*. UNESCO. [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878\\_spa](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000147878_spa)

## 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 4 del volumen III, agradecemos la opinión crítica de:

- Mg. Cetty Benjumea Loaiza, Universidad Pontificia Bolivariana, Colombia.
- Mg. Elza Ferreira da Cruz, Pontificia Universidad Católica de Río de Janeiro, Brasil;
- Mg. Ivonne Adriana Méndez Paniagua, Universidad Uniminuto, Colombia;
- Dra. Alejandra Santana López, Universidad Gabriela Mistral, Chile;
- Dr. José M. Siciliani, Universidad de La Salle, Colombia;
- Dr. Jorge Triana Rodríguez, Universidad de La Salle, Colombia;
- Dr. Francisco J. Vargas Herrera, Pontificia Universidad Católica de Chile;
- Dr. Javier Vega Ramírez, Universidad Austral de Valdivia, Chile.

